
CLAP – SISTEMATIZAÇÃO DE UMA MEMÓRIA EDUCACIONAL A PARTIR DE VIVÊNCIAS E SEUS REGISTROS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PRIMEIRA EDIÇÃO

CLAP - SYSTEMATIZATION OF AN EDUCATIONAL MEMORY FROM EXPERIENCES AND ITS RECORDS IN TIMES OF PANDEMIC: FIRST EDITION

Lucinéia Contiero ¹

SUBMETIDO EM: 12/2021

ACEITO EM: 01/2022

PUBLICADO EM: 02/2022

RESUMO

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial e continuada de professores de LE em tempos de pandemia. Este é centrado em sistematização de dados para o registro historiográfico e (auto)biográfico educacional: “Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao professor (rede básica de ensino)” – projeto de pesquisa científica para capacitação desta docente, associado ao projeto de ensino e extensão “CLAP-Inglês – Curso de Línguas em Apoio ao Professor” (UFRN/IFRN). A hipótese que se viu comprovada neste estudo é a de que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia e que foram mobilizados para o ensino e formação de profissionais da educação básica em cursos de línguas estrangeiras (Francês/Espanhol/Inglês) e, ao mesmo tempo, serviram ao aprimoramento da formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto, poderão, nesta ocasião, reverterem-se no registro de uma memória educacional importante na intenção de iniciar a compilação de uma historiografia educacional da Área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC. Este estudo, portanto, centra-se em publicizar os resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do projeto CLAP (edição 2021), na intenção de garantir o registro historiográfico e (auto)biográfico da iniciativa dos professores integrantes na ação de instrumentalizar licenciandos de Letras-Inglês para a atividade de docência em ensino remoto. Logo, trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentarei discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Bakhtin, Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Coscarelli, Ribeiro, Moraes, Bosi e outros.

Palavras-chave: (auto)formação continuada docente; memória educacional; projeto associado CLAP-Inglês/DPEC.

ABSTRACT

Necessary and current are the studies about initial and continuing education of LE teachers in times of pandemic. This one is focused on systematizing data for the historiographic and educational (auto)biographical record: "Remote teaching of foreign languages in support of the teacher (basic education network)" - a scientific research project for the training of this teacher, associated with the teaching and extension project "CLAP-English - Language Course in Support of the Teacher" (UFRN/IFRN). The hypothesis that was proved in this study is that the new online teaching-learning environments created by imposition caused by the pandemic and that were mobilized for the teaching and

¹ Pós-Doutora em Formação de Professores pela UNIFA - Universidade da Força Aérea, Doutora em Letras pela UNESP, Profa. Dra. do Curso de Letras/Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, conlucineia@hotmail.com

training of basic education professionals in foreign language courses (French/Spanish/English) and, at the same time served to enhance pre-service LE teacher training through the exercise of teaching in a remote format, may, on this occasion, turn into the record of an important educational memory in the intention of starting the compilation of an educational historiography of the DPEC's Modern Foreign Languages and Literatures Teacher Training Area. This study, therefore, focuses on publicizing the results of a personal and group research developed from the CLAP project (2021 edition), with the intention of ensuring the historiographical and (auto)biographical record of the initiative of the teachers members in the action of instrumentalizing English-language undergraduates for the teaching activity in remote education. Therefore, it is a metalanguage organism in the sense that I will present theoretical discussions involving some fundamental specialized bibliographic references, studies and personal analytical records of interest to, on the basis and as a method, produce educational memory in the midst of the pandemic context. Participating in this historiographical and (auto)biographical study, besides the research professors who integrate CLAP, are authors such as Bakhtin, Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Coscarelli, Ribeiro, Moraes, Bosi and others.

Keywords: (auto)continued teacher education; educational memory; CLAP-English/DPEC associated project.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência, nos tempos atuais, e sobretudo a partir da Pandemia que acometeu o mundo em 2020, exigiu do professor um olhar sensível sobre o próprio trabalho, reconhecendo na maneira como ensina elementos que influenciam no modo como seus alunos aprendem, e podendo, a partir disso, ressignificar as próprias ações na intenção de: i. avaliar as diferenças e circunstâncias de aprendizagem presentes numa mesma sala de aula; ii. lidar com elas de forma proativa, transformando possíveis obstáculos em etapas até o conhecimento e; iii. registrar memórias educacionais individualmente e institucionalmente significativas. Tais registros servem para orientar a si, profissional, a outros profissionais da educação, e a pesquisadores, no sentido de aprimorar cada vez mais as competências profissionais.

A necessidade de uma parada reflexiva para a (auto)formação continuada – possibilidade que a UFRN me permitiu através de afastamento para estudo em tempo integral entre outubro e dezembro de 2021 – encaminhou-me à benfazeja oportunidade de realizar a pesquisa interdisciplinar: “CLAP – Sistematização de uma Memória Educacional a partir de vivências e registros em tempos de pandemia: primeira edição” – trabalho que ora ofereço em perspectiva metacognitiva (PORTILHO; MEDINA, 2016) com o objetivo de oferecer: i. uma reflexão pessoal livre centrada em metodologias pedagógicas, estratégias e técnicas de ensino utilizadas no exercício profissional junto aos licenciandos de Letras – Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas durante os últimos anos e, principalmente, sob o acometimento da pandemia de 2020, que mudou radicalmente os rumos da educação brasileira como um todo e em todos os níveis; ii. oferecer à Área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC o registro de uma memória historiográfica educacional a partir da sistematização de dados de acervo pessoal gestor, didático-pedagógico, de relatos memorialísticos de docentes e de pesquisas

bibliográficas centrados na realização da primeira edição do Projeto CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor (cód. Projeto PJ666-2021; março a dezembro de 2021).

O estudo foi baseado, sobretudo, em registros de reflexões bibliográficas e pessoais visando à ampliação de conhecimentos mediados por encontros com o Grupo de Professores com os quais tenho compartilhado, em 2020 e 2021: a Supervisão dos Estágios; o desenvolvimento de pesquisas científicas; a atuação colaborativa no Projeto associado CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor - Língua Inglesa (níveis Iniciante; Básico; Avançado; e Aprimoramento) – os colegas Prof. Dr. Bruno Ferreira de Lima, Prof. Dr. Hális Alves do Nascimento França, Profa. Me. Francisli Costa Galdino e Profa. Esp. Jessicléa Alves de Lima, em encontros de discussões e rodas de conversas a respeito de temas pertinentes ao contexto educacional pandêmico experienciado em formato remoto, o que implicou: i. a utilização de tecnologias digitais e midiáticas aplicadas a aulas on-line em tempo real; ii. o enfrentamento de uma desafiadora realidade escolar; iii. reformulações na formação acadêmica em meio à pandemia; iv. replanejamento de formação inicial dos acadêmicos e formação continuada do Grupo de Professores; v. investigação e avaliação dos fortes impactos da pandemia ao ensino (público e privado) de língua inglesa, à diversidade cultural, à inter- e à multiculturalidade aplicadas ao ensino; vi. adequações para um ensino significativo tendo por chave do conhecimento a inter-, a intra, a multi- e à transdisciplinaridade no ensino de línguas; vii. a formação inicial diante das tecnologias de rede aplicáveis ao mercado de trabalho. Para além dessas e de outras temáticas atuais que formam os saberes docentes profissionais deste corpo teórico, estão aqui, direta ou indiretamente; de forma ampla ou mais detida, posicionamentos pessoais frente ao contexto sócio histórico contemporâneo e o embasamento metacognitivo que propiciou, durante o percurso de realização de projetos comuns, que o Grupo Docente discutisse, refletisse, tomasse consciência e se autorregulasse, com vistas à transformação de suas ações e ao aprimoramento da qualidade do exercício profissional e dos cursos oferecidos pelo CLAP em sua primeira edição, o que significa uma referência ao período da etapa (ou bateria) de sessenta horas/aula dos cursos, que se deram, especificamente, no período de 19 de junho a 30 de outubro de 2021.

Já entre outubro e este momento, então dezembro de 2021, cronogramas individuais foram desenvolvidos em caráter de estudos pessoais e grupal pró-eficiência e autonomia organizacionais. O processo metacognitivo teve continuidade, porém, quando então os encontros e discussões do Grupo se transformaram em: i. capacitação individual dos supracitados professores

profissionais/pesquisadores escritores; ii. (auto)formação continuada docente utilizando como estratégias metodológicas a historiografia e a (auto)biografia de formação (ou *narrativas de si*); iii. sistematização do acervo da base de dados criada durante a realização dos cursos e registro de uma memória historiográfica educacional do CLAP; iv. esboço do planejamento da segunda edição dos cursos de língua inglesa a serem ofertados a partir de abril de 2022. A estrutura dos encontros e as discussões, quando estabelecidas, respeitaram a dinâmica grupal comumente usada e que melhor se aplica ao Grupo, que é o encontro por vídeo conferência, conversa on-line em tempo real para uma tematização prévia ou apresentação teórica como tema norteador de discussão; reelaboração individual do tema em roda de conversa; e avaliação e narratividade metacognitiva individual. Ressalte-se, como opção metodológica desta narrativa o empenho por entrelaçar, livremente, apontamentos teórico-críticos e a protagonização subjetivista de uma linguagem semanticamente aberta, ainda que em busca de uma concepção de sentido baseada no conceito da verdade, ou seja, fazendo-se referência de um conjunto de condições nas quais esse texto se faz verdadeiro.

A hipótese investigativa que se viu comprovada neste estudo, reiterar-se uma vez mais, é a de que os novos ambientes de ensino-aprendizagem on-line criados por imposição causada pela pandemia e que foram mobilizados para o ensino e formação de profissionais da educação básica em cursos de línguas estrangeiras (Francês/Espanhol/Inglês) e, ao mesmo tempo, serviram ao aprimoramento da formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto, podem, nesta ocasião, reverterem-se no registro de uma memória educacional importante à intenção de iniciar a compilação de uma historiografia educacional da área de Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC. Este estudo, portanto, centra-se em publicizar os resultados de uma pesquisa pessoal e grupal desenvolvida a partir do Projeto CLAP (edição 2021). Trata-se de um organismo de metalinguagem no sentido de que apresentarei discussões teóricas envolvendo alguns referenciais bibliográficos especializados fundamentais, estudos e registros analíticos pessoais de interesse para, por base e enquanto método, produzir memória educacional em meio ao contexto pandêmico. Participam deste estudo de caráter historiográfico e (auto)biográfico, além dos professores pesquisadores que integram o CLAP, autores como Pêcheux, Perrenoud, Lyotard, Hall, Foucault, Feldman, Coscarelli, Lee, Barton, Bosi, Garrido, Catani, Moraes e outros.

PARÂMETRO INICIAL: EM PANDEMIA, UM PROJETO

Individualmente, nos últimos meses procurei atender ao propósito pessoal e ao reconhecido objetivo institucional da UFRN de ampliar minha capacitação profissional preparando-me para este novo e desafiador contexto educacional contemporâneo, principalmente quando novas responsabilidades sociais estão sendo apresentadas às Universidades. Nesse sentido, possibilitar afastamentos para capacitação torna-se imprescindível para ampliar e fortalecer positivamente o exercício docente acadêmico, repercutindo, assim, na elevação da qualidade dos serviços ofertados pelo CE e, particularmente, pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo, *locus* de lotação pessoal. A qualidade do ensino dos docentes que se prestam a desenvolver projetos de novos estudos, atualizados quanto às novidades e conhecimentos exigidos pelos profissionais a partir da pandemia oferecem melhorias na educação da comunidade local como um todo, sobretudo para a formação de professores destinados à educação básica – objetivo precípua do Centro de Educação², através, principalmente, do DPEC.

O Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC) congrega todos os Estágios de Formação obrigatórios dos cursos de licenciaturas do campus. Atualmente, na Área de Letras-Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, somos três professores doutores nas cadeiras de Ensino e Formação de Professores de Inglês, Espanhol e Francês, ministrando Estágios I, II, III, IV (e, eventualmente, Didáticas) nos cursos de Letras-Inglês; Letras-Espanhol; Letras-Francês, cursos do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes; e esporadicamente, em Pedagogia, curso do Centro de Educação (Profa. Dra. Danielle Grace Rego de Almeida – Francês; Prof. Dr. Diego José Alves Alexandre – Espanhol; e Profa. Dra. Lucinéia Contiero – Inglês). Apesar do restrito número de professores, a Área tem desenvolvido bons projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, conquistado maior representatividade, como a colegiada acadêmica, e se firmado em iniciativas positivas junto

² O Centro de Educação (CE) constituiu-se a partir do amplo desenvolvimento da área da Educação na UFRN, com a consolidação de ações de ensino, pesquisa e extensão dos docentes e servidores do Departamento de Educação anteriormente vinculados ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Tornou-se Centro (Resolução 009/2008-CONSUNI, alterado pela Resolução nº 017/10, de 29/12/2010) em 23 de maio de 2011, integrando a Universidade Federal do Rio Grande do Norte como uma de suas unidades acadêmicas. Sua macro estrutura organizacional é formada pelo Conselho de Centro do CE (CONSEC/CE), que tem a Direção do Centro como Órgão Executor, e pelos Departamentos de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC), os Cursos de Graduação em Pedagogia, presencial e a distância, a Coordenação das Disciplinas Pedagógicas das Licenciaturas (COORDLICE), os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e de Formação Continuada (PROFOCO), a Unidade Suplementar Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação (NEI/CAP) e os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE).

aos Centros e ao Departamento, sobretudo quanto à ampliação de alunos-pesquisadores envolvidos em seus projetos e quanto à dedicação ao número e qualidade positiva de seus produtos de divulgação científica, como publicações de livros e artigos em periódicos de âmbitos nacionais e internacionais. Um dos qualificadores mais representativos desses parâmetros tem sido a incursão em valiosas parcerias com educadores de escolas públicas de Natal e do Instituto Federal de Educação, que têm oportunizado excelentes realizações conjuntas, como a formação de grupos de estudos e pesquisas, de Supervisão e orientação pedagógica de estagiários, de publicações e apresentações de resultados de pesquisas em eventos científicos³.

Para além da atuação nas atividades de ensino junto à UFRN, cada qual dos professores da referida Área do DPEC desenvolve, cadastrados e oficialmente aprovados, projetos individuais de Extensão e de Pesquisas, além de desenvolverem outras atividades acadêmicas. Em 2021, no entanto, em meio aos impactos da pandemia à formação de seus licenciandos⁴, a Área decidiu promover um projeto extensionista conjunto, colaborativo, que oportunizasse qualificação e aprimoramento profissional aos licenciandos: o exercício de docência on-line em formato remoto – meio educacional passível de ser utilizado no quadro social pandêmico e para o qual nenhum profissional da área da educação vinha sendo preparado, até então, para atuar. Ao mesmo tempo, o projeto ofereceria cursos de línguas (francês, espanhol e inglês) a um público em especial: professores da rede básica pública, gratuitamente. Nascia, assim, o institucionalmente aprovado Projeto multidisciplinar CLAP, sob Coordenação geral da Profa. Dra. Danielle Grace Rego Almeida, que teve a ideia inicial do projeto; coordenadoria adjunta da Profa. Dra. Lucinéia Contiero; e que agasalha, em si, os específicos subProjetos *Clap – Francês* (sob coordenação da Profa. Dra. Danielle Grace); *Clap - Espanhol* (sob coordenação do Prof. Dr. Diego José Alves Alexandre); e *Clap – Inglês* (sob coordenação da Profa. Dra. Lucinéia Contiero). Este último, também internamente multidisciplinar, está cadastrado oficialmente junto à UFRN como Projeto Associado,

³ O grupo de Inglês conta, há três anos, com os mesmos integrantes em suas funções principais e vem crescendo, semestre a semestre, em número de pesquisadores, pesquisas e publicações, levando contribuições científicas e representatividade profissional e científica, através de seus integrantes, às várias Instituições parceiras envolvidas.

⁴ Muito se falou sobre a Pandemia de 2020 e muito ainda se terá por falar, relacionando-a a um arrolamento de impactos negativos de várias ordens e em todos os setores sociais. É possível colher informações mais detidas sobre alguns desses impactos na educação lendo artigos pessoais publicados de 2020 para cá e nos nossos *Formação Docente Inicial e Ensino de Língua Inglesa em tempos de Pandemia* (Ed. e-Publicar, 2020) e *Formando professores de línguas estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia* (Ed. e-Publicar, 2021).

articulador das pesquisas de seus coordenadores adjuntos; orientadores pedagógicos e professores – todos membros pesquisadores.

Em versão extensionista, o Projeto CLAP nasceu com os objetivos: i. possibilitar aos licenciandos de Letras-Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas exercitar a atividade de docência; ii. instrumentalizar licenciandos para a qualificação em técnicas de produção de material didático e uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação necessários para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota; iii. ofertar cursos de LE para a comunidade de profissionais educadores do ensino básico através de plataformas de Web conferência, como Google Meet e Zoom; iv. desenvolver interdisciplinaridade/transdisciplinaridade linguística e intercultural, bem como a elaboração de sequências pedagógicas que desenvolvam habilidades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em perspectiva intercultural em aulas virtuais de qualidade. Em poucas palavras, tratou-se de unir a formação inicial de futuros professores de LE – experienciando o exercício da docência – e a formação continuada de educadores interessados em aprender ou aprimorar uma língua estrangeira.

Como metas principais, a Área pretendia que, ao final da primeira edição do CLAP, tivéssemos capacitado os licenciandos para um ensino on-line com interação, criatividade, didática e pedagogia apropriadas; para a produção de materiais didáticos para aulas on-line a partir do exercício de técnicas pedagógicas voltadas à modalidade de ensino remoto; que promovéssemos a reunião de materiais pedagógicos em um acervo em espaço virtual para compartilhamento de dados de ensino-aprendizagem de línguas; que levássemos os licenciandos a fazer uso da tecnologia digital em diferentes plataformas web para aulas de LE, contribuindo para a democratização de um ensino de qualidade; e, por fim, que motivássemos o desenvolvimento de pesquisas-ação para publicação e divulgação do Projeto e seus resultados.

O OLHAR EM GRUPO: CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

Nas últimas décadas, autores têm se dedicado a refletir sobre o docente universitário: Bireaud (1995) parte de traçado histórico da educação superior para apontar inovações metodológicas; Cunha (1998) busca o conceito de conhecimento implícito na prática pedagógica em interface com a percepção política; Martinazzo (2000) faz um recorte da própria trajetória para refletir sobre questões da prática e constituição docente; Gonçalves (2000) entende pedagogia

universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos na educação superior; Santiago (2000) discute a aprendizagem organizacional nas instituições de educação superior; Morais (2002), Eugênia Castanho (2002), Araújo (2002), Balzan (2002) investem em princípios metodológicos enquanto discutem criticidade, criatividade, intencionalidade e indissociabilidade no ensino-pesquisa; Amaral (2002), Lima (2002), Veiga, Resende e Fonseca (2002), Litwin (2002), para quem a dinâmica da sala de aula é um espaço de possibilidades interdisciplinares, abordam vivências em situações interativas de ensino e pesquisa; Mortimore (2002) trata da interdisciplinaridade na prática docente; Cunha (2002) aborda a inovação e a pesquisa na aula universitária; Morosini (2002) trata da autonomia acadêmica, da prática pedagógica e do controle de conhecimentos; Veiga (2002) faz uma reflexão sobre a metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico; Pimenta e Anastasiou (2002) discutem identidade enquanto processo de construção e abordam questões sobre metodologia de ensino-aprendizagem; Tavares (2003) trata questões do (in)sucesso acadêmico de professores e alunos, do currículo e da comunidade acadêmica; Alarcão e Tavares (2003) focam a supervisão da prática pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem; Zanon (2003), cujos estudos pautam interações entre alunos, professores do ensino médio e professores universitários, trata da elaboração conceitual da prática docente; Zabalza (2004) traça a dimensão profissional do docente universitário, seus dilemas e parâmetros de profissionalização; Demo (2004) contextualiza o professor na instituição de educação superior ao mesmo tempo que discute questões de relevância fundamental para sua prática; Kuenzer (2004), Castanho (2004), Wachowicz (2004), Masetto (2004) e Chisotti (2004) discutem metodologias de ensino na educação superior. Já na dimensão da formação continuada do professor de educação superior, lembramos Anastasiou (2001), que trata da profissionalização docente a partir de estudo de caso; Tavares (2002), que orienta professores a promoverem a auto-regulação de sua própria aprendizagem; Pimenta e Anastasiou (2002), que trazem possibilidades de formação do professor universitário e iniciativas de sucesso desenvolvidas por instituições específicas no Brasil e no exterior; Medeiros (2002), que destaca o papel da Universidade na formação docente refletindo sobre promoção de processos de aprendizagem; Cabral (2002), que tematiza a formação dos formadores da Universidade; Masetto (2003), que entende o professor universitário em seu ambiente a partir de suas relações e interação institucional, metodologias, currículo, planejamento, avaliação e formação docente; Rosa (2003), que investiga como a parceria colaborativa promove mudanças nas concepções dos docentes e os introduz na pesquisa; Tavares e Sena (2004), que

apontam o papel social da universidade na formação do professor; Abramowicz (2004), que discute a importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários; Lucarelli (2004), que coloca o desafio institucional na inovação e formação pedagógica do professor universitário; Isaia e Bolzan (2004), que apontam as competências desejáveis à atuação docente diante dos desafios contemporâneos entendendo formação enquanto espaço interdisciplinar de compartilhamento pedagógico e epistemológico; Rivas e Casagrande (2005), que destacam a importância da formação continuada do professor universitário no interior da instituição a partir de um levantamento de necessidades específicas; Marcelo García (2005), que apresenta uma fundamentação teórica de estratégias necessárias para se compreender e melhorar a formação dos professores universitários. Dentre todos os citados estudos, servimo-nos, sobretudo, de Anastasiou (2001), Rosa (2003), Abramowicz (2004) e Rivas e Casagrande (2005), que se dedicaram à perspectiva da criação de grupos de trabalho para, a partir da reflexão, promoverem sua formação continuada partilhando questões relacionadas à sala de aula. Partilhamos dos pressupostos fundamentais de Rosa (2003): somos “sujeitos historicamente situados” com natureza docente “singular e complexa”; professores “produtores de saberes” constituindo, na própria instituição, processos de formação que auxiliem o desenvolvimento de nossas capacidades teórico-práticas para o exercício docente através de parceria colaborativa. Ao modo de Abramowicz (2004), criamos um “espaço especial de construção de conhecimento em que a reflexão é a mola propulsora do trabalho” (2004, p. 138) na intenção de nos reconhecemos como sujeitos de nossa prática, de todo o processo de conhecimento a partir da reflexão sobre nossa prática, e de conscientização das teorias que a sustentam. Nesse movimento, privilegiamos, como núcleo central de discussão, o diálogo sobre “o fazer, o como fazer e o porquê fazer”. Rivas e Casagrande (2005) também se veem reportados neste estudo, vez que estamos situados num cenário de atuação que exige mudança/inovação da instituição superior como “organização aprendente”, ou seja, um ambiente que tanto qualifica os que nela estudam quanto qualifica os que nela trabalham, envolvidos em uma racionalidade prática. No mesmo âmbito, Marcelo García (2005) nos incita a sermos instrumentos de democratização do saber, do acesso à cultura, à informação, ao ensino. Tal como sugere, buscamos “evolução e continuidade”, ou seja, “atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções” (2005, p. 137). A ampliação de sentidos e significados da prática docente através dos processos interativos dessas reflexões implica, neste caso específico, a intenção de vermos desenvolvidas ações de formação docente “em contexto de ensino, com abordagens de

reflexão-ação para investigação a partir da reflexão sobre a nossa própria vivência profissional (ALARCÃO e TAVARES, 2004, p. 19).

Mudança é um termo que bem define as vivências que registramos em meio à pandemia e que marcarão esta década. É também o termo que define a situação socioeconômica contemporânea com o aumento da interação e da interdependência entre mercados nacionais e internacionais. A sociedade atual passa por um momento de reestruturação produtiva com a necessidade de aplicação de novas tecnologias e novos métodos de gestão e educação objetivando destaque em um mercado competitivo. Assim, a capacidade de inovação passa a ser um diferencial para o sucesso das organizações e, acompanhando esta nova perspectiva, surge a revalorização do capital humano, visto que são os profissionais que criam e colocam em prática novas estratégias e produtos definidos como importantes para as organizações (DUARTE et al., 2009); dentre elas, as organizações educacionais.

O conhecimento tornou-se uma das principais fontes de riqueza e chave para o sucesso das empresas públicas e privadas – aumentando a demanda por profissionais qualificados, capazes de responder a necessidades estratégicas. Nesse contexto, a gestão por competências surge como uma nova alternativa aos instrumentos tradicionalmente utilizados nas organizações ao estabelecer a relação entre o desenvolvimento de pessoas e a estratégia empresarial (SANTOS, 2008). A gestão por competências (BRANDÃO et al, 2001), estimula o aprendizado, a inovação e a adaptação, considerados essenciais no cenário atual de crescimento econômico produtivo e tecnológico. Este modelo gerencial baseia-se na análise do *gap* (lacuna) existente entre as competências necessárias para execução das atividades e as competências já existentes nas organizações. A partir daí, geram-se informações referentes aos conhecimentos necessários para o alcance de objetivos organizacionais.

O termo competência é um dos conceitos mais empregados e um dos mais controvertidos da teoria da administração moderna (RUZZARIN, 2006). Exaustivamente estudado, recebeu diferentes definições e tem sido empregado de diversas maneiras no contexto da gestão organizacional (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001). Aqui, é entendido não apenas como conjunto de “conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade”, mas também como “desempenho expresso pelo profissional em determinado contexto em termos de comportamento e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho” (CARBONE et al, 2005). Ruzzarin et al (2006) atestam que a combinação de

conhecimentos, habilidades e atitudes viabilizam a obtenção de um *desempenho superior*. Os conhecimentos estão associados àquilo que se sabe, aos assuntos ou instrumentos que devem ser dominados para desempenhar determinada atividade; as habilidades são representadas pelo *saber fazer*, que envolve a aptidão ou a capacidade para algo; a atitude, por sua vez, é o *fazer* ou *querer fazer*, sendo relacionada à ação, ou seja, à capacidade que o indivíduo tem de traduzir, na prática, seus conhecimentos técnicos e suas capacidades pessoais (RUZZARIN et al, 2006).

Brandão e Guimarães (2001) vêem nos termos “competência e desempenho” relação de complementaridade e interdependência sob a alegação de que o desempenho de um indivíduo representa uma expressão real de suas competências. Hamel (apud BRANDÃO; GUIMARAES, 2001) amplia o conceito de competência ao nível organizacional associando não apenas a pessoas, mas também a *equipes de trabalho*: a competência é uma capacidade de organização que permite o alcance de objetivos estratégicos seguindo o mesmo pensamento. Cada equipe manifesta uma competência coletiva, que representa mais do que a simples soma das competências de seus membros (FREITAS & BRANDÃO, 2005). Identificar as competências essenciais, as habilidades, as atitudes, os conhecimentos, fornecendo às organizações informações relevantes para a tomada de decisão, o realinhamento de estratégias e a definição de planos de ação (DUARTE et al, 2009) leva à correta identificação das competências essenciais que farão pessoas e equipes se tornarem um valioso recurso estratégico para produção profissional.

No contexto da produção profissional da educação, o professor é o principal ator (entre outros) na configuração de processos de ensino e aprendizagem, aquele que reflete criticamente sobre a prática cotidiana a fim de compreender as singularidades e circunstâncias dos processos, bem como o contexto em que o ensino tem lugar, para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos os partícipes (PÉRES GÓMEZ, 2001). A partir da reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar a compreensão e a atuação frente ao ato complexo da docência. Lembram Alarcão e Tavares (2003) que os professores devem tentar construir um saber com peso qualitativo, assentado em atitudes e visões diferenciadas para que a escola possa se renovar. Acredito que pela reflexão individual e coletiva, a prática docente transforma-se em saber qualitativamente diferente; melhor. Vejo a universidade e a escola como *locus* de permanente aprendizagem de todos os atores docentes em contínua interação produtiva, promovendo a ampliação de sentidos e significados da prática através de reflexões grupais mediadas por objetivos comuns em projetos de pesquisa-ação. Assim, a “formação permanente de

docentes está, pois, estreitamente vinculada à compreensão e gestão de processos de troca” (GARCÍA e VAILLANT, 2001, p. 101).

O diálogo entre escolas e Universidade levou a ricas parcerias entre pares dentro da comunidade profissional e, neste caso específico, à criação de uma *competente equipe de trabalho*. Conhecer outros amigos de profissão em seus diferentes ambientes educacionais tem sido o movimento de promoção de valiosos encontros e projetos comuns para questionamentos sobre os fundamentos das práticas pedagógicas, dos postulados tácitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino, visando à (auto)formação profissional continuada e à formação de licenciados e licenciandos: assim promovemos e ampliamos, conjuntamente, somando competências individuais, a compreensão sobre a complexidade do fazer docente, questionando e superando visões simplistas ou automatizadas através de análise crítica, da ampliação de sentidos e significados da prática e da viabilidade de processos de formação continuada em grupo; assim nasceu, em 2018, o Grupo de Professores pesquisadores que tem buscado, com êxito, excelência profissional a partir de suas realizações conjuntas e uma incessante busca por integrar novos partícipes.

A busca pela excelência profissional vem da ampliação de sentidos e significados da prática docente e se dá na medida em que o grupo preserva uma percepção da realidade em movimento, implicando coerência e abertura epistemológica para perceber que ações docentes se desenvolvem em contextos singulares como a pandemia, e mediadas por sujeitos também singulares, estabelecendo um diálogo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico. A ampliação de sentidos que se consegue, em grupo, é aquela que cada professor atinge sobre a complexidade da *sua* própria prática docente, pois, em exercício, cada qual articula múltiplas dimensões e múltiplas referências, o que faz da prática docente uma ação complexa. O que fundamenta o presente estudo é, pois, a compreensão de que através do trabalho colaborativo de uma *equipe de trabalho docente* é que se supera uma concepção simplista de prática para se enxergar outros componentes a ela implicados, ampliando sentidos e significados de suas concepções e, conseqüentemente, de suas ações – com resultados na competência profissional individual.

Essa ampliação conceitual através de processos de reflexão grupal parte, comumente, da intervenção de um mediador, que promove, pela interação com os pares, significados e sentidos da prática docente tornando-os mais claros, mais conscientes. Assim, os processos de reflexão vão se ampliando na medida em que cada professor se insere nesse contexto coletivo de reflexão. Essa relação com o outro num ambiente social é essencial para o desenvolvimento individual do docente

na medida em que possibilita uma aprendizagem compartilhada rica, capaz de potencializar a reconstrução pessoal da experiência e dos significados da docência – pelo reconhecimento dos diferentes componentes da prática docente e diferentes possibilidades de compreendê-la, sujeitos a referenciais interpretativos mais amplos e que permitem atribuir sentido a cada elemento nela implicados, seja ele de caráter filosófico, epistemológico, psicológico, institucional, metodológico...

Ao modo de Vygotsky (2003), parto do pressuposto de que o valor profissional é consequência de um processo de desenvolvimento com raízes nas ligações que permeiam a história individual e a história social. O desenvolvimento intelectual humano é um processo mediado por instrumentos simbólicos e representacionais realizado em situações de interação social (PÊCHEUX, 1999). Daí porque, enquanto pesquisa qualitativa, foi de grande contribuição atentar para relatos particularizados na intenção de realizar um estudo centrado em saberes adquiridos nas trajetórias práticas desses professores universitários e de ensino básico mobilizados na realização de um importante projeto comum em 2021 – o *Clap-Inglês*, ao qual busco, uma vez mais, para “apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola”; enfim, para “buscar o próprio desenvolvimento profissional” (FIORENTINI, 2004, p. 54).

Para nós, educadores comprometidos com a formação intelectual e profissional de nossos alunos, cabe a compreensão de que a leitura científica deve ser fundamentada pela práxis reflexiva. A prática escolar, o estudo e a investigação sistemática de professores sobre sua própria prática em muito têm contribuído com a teoria pedagógica que fundamenta o fazer docente e a compreensão e problematização dos atuais conhecimentos históricos acerca dos processos e trajetórias de confirmação e resistência escolar (LIBÂNEO, 1996). Os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, entrelaçados e em diálogo, permitiram – e permitem ainda – o aprimoramento da formação docente.

Aprimoramento. O decreto nº 5.707/2006 que instaurou uma nova política de capacitação e desenvolvimento de pessoas nas organizações do governo federal prevê que a chave para a inovação e a melhoria da gestão pública seja o envolvimento de servidores em ambientes de trabalho que promovam novos meios de interação com a sociedade (AMARAL, 2006). Para além de tais considerações-justificativas, pese-se: cada professor-pesquisador partícipe do grupo CLAP já aqui nomeado possui, individualmente, valiosa competência, ou seja, uma rica bagagem de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer, com *profissionalismo* e

profissionalidade (TARDIF, 2000), a atividade que exerce e as realizações decorrentes da mobilização e aplicação desses conhecimentos, dessas habilidades e dessas atitudes em estratégias de excelência no cumprimento de objetivos profissionais comuns. Não menos valiosa é a disposição individual de cada qual para aprender mais, estudar mais, refletir mais, contribuir mais para o crescimento do grupo como um todo nos projetos de pesquisas-ações coletivas.

A educação, lembremos, além de ser científica, é um processo que se desenvolve extrapolando o campo científico, preocupando-se, fundamentalmente, com formas de ação que visam o campo político, ético, cultural e social. A educação exige métodos que desmobilizem a tradicional separação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento. Este é o caso quando nos referimos à capacitação docente voltada à aquisição de novos conteúdos, habilidades e técnicas científico-pedagógicas relacionadas à área de conhecimento de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas. Enquanto capacitação, este estudo socializa conhecimentos sistematizados e técnicas até então pouco experienciadas na respectiva área de conhecimento com vistas ao aprimoramento do desempenho profissional e manejo mais adequado de procedimentos didático-pedagógicos, científicos e extensionistas.

Nós, grupo CLAP, professores pesquisadores, há anos vamos compondo uma literatura especializada que possa contribuir com aqueles que escolhem seguir a carreira docente nesse cenário contemporâneo de novas organizações aprendentes e de valorização das comunidades de aprendizagem, tanto presenciais como virtuais, propiciando uma reconsideração da função social da escola, esta que passou a ser centro do novo dinamismo para a produção e socialização do conhecimento e da informação; da valorização da aprendizagem em sua concepção e em seus processos; do incentivo à autoaprendizagem, à aprendizagem por descoberta, à aprendizagem ao longo da vida, à multitemporalidade formativa, à multiplicidade dos recursos disponíveis; dos processos metodológicos de ensino e processos avaliativos que explorem o erro como processo de crescimento. É neste cenário, também, que emergem significativamente o multiculturalismo, a pós e a hipermodernidade, a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais, a educação das diferenças culturais, a educação a distância e, muito recentemente, por imposição da pandemia disseminada mundialmente, a educação on-line, remota – formato de ensino que tornou possível a atuação de profissionais da educação que têm enfrentado a impossibilidade de lecionarem presencialmente no cenário escolar desde o primeiro semestre de 2020.

RESSIGNIFICAR CONHECIMENTOS EM CONTEXTO DE PANDEMIA.

A pandemia lembrou a muitos profissionais da educação que a formação de um docente está inconclusa durante toda a trajetória profissional e pode ser entendida como um processo evolutivo que prossegue ao longo de todo o ciclo de vida e que constitui um caso particular do desenvolvimento humano, em que aposta primar pela melhoria da qualidade da intervenção profissional e pela promoção da investigação na área científica, procurando responder, mesmo que relativamente, a preocupações de ordem político-educativa, a prioridades socioculturais, educativas e econômicas centradas em processos de inovação na educação, seja ela formal ou informal, e de modo que a resiliência possa ser implementada e consolidar capacidades intrínsecas ao sujeito para contribuir para a superação de dificuldades.

Superação rima com resiliência. Cada vez mais se observa no campo científico certa atualização do conceito de resiliência a partir de uma realidade antiga discutida por áreas como a física e a medicina (PEREIRA, 2001; TAVARES, 2001). Mais recentemente, as ciências humanas e sociais têm se servido do conceito compreendendo a resiliência como a capacidade humana de enfrentar as adversidades proporcionando ao indivíduo – ser transformado por esses fatores potencialmente estressores – a adaptação e ou a superação de tais experiências traumáticas e/ou estressantes (JUNQUEIRA E DESLANDES, 2003; PEREIRA, 2001; PINHEIRO, 2004; YUNES, 2003). O conceito de resiliência (POLETO, WAGNER & KOLLER, 2004) vem sendo reconstruído na medida em que se observa que indivíduos, grupos ou comunidades superam situações adversas e ainda as transformam em vantagens ou estímulos para o seu desenvolvimento biopsicossocial e sobrevivência humana. Tal superação induz pesquisadores de diversas áreas ao princípio de se investigar como alguém que se encontra exposto a situações e experiências consideradas de risco e supostamente prejudiciais consegue condições necessárias para um desenvolvimento adequado (GARCIA, 2001). É possível, pois, pensar a resiliência não apenas como um atributo inato ou adquirido, mas como um processo interativo e multifatorial envolvendo aspectos individuais; contexto ambiental; quantidade e qualidade dos eventos vitais; e a presença de fatores de proteção (LINDSTRÖM, 2001). Os eventos vitais são também denominados fatores ou mecanismos de risco e correspondem a eventos adversos da vida vislumbrados como obstáculos individuais ou ambientais que aumentariam a predisposição individual potencializadora dos efeitos de um estressor. Podem ter natureza psicossocial ou sociocultural, os quais resultam em perturbações psicológicas, inaptações e consequentes resultados negativos para o

desenvolvimento do indivíduo (GARCIA, 2001; YUNES E SZYMANSKI, 2001). Fatores de risco devem ser vistos como um processo que considera não a gravidade de um fator negativo da vida, mas o acúmulo de fatores, sua cronicidade, suas consequências, período, situação e contexto de exposição. Assim, nenhum evento ou situação assume uma condição de risco sem se considerar tais aspectos, que se somam à visão subjetiva do indivíduo, ou seja, ao modo como ele percebe o risco e o significado que atribui à situação ou ao evento vivenciado (CECCONELLO & KOLLER, 2000).

Fatores ou mecanismos de proteção são também essenciais e características potenciais à promoção da resiliência, vez que podem minimizar os eventuais efeitos negativos ou disfuncionais na presença do risco, e modificar, melhorar ou alterar a resposta pessoal a um perigo. Noutras palavras, os fatores de proteção não necessariamente eliminam os riscos, antes encorajam o indivíduo a superá-los atuando como mediadores e protetores da adversidade. Como fatores de proteção, considera-se a inter-relação entre os fatores individuais (temperamento, capacidade para resolver problemas, bem-estar psicológico, autoestima, autonomia, inteligência, autocontrole, autoeficácia e competência social); os fatores familiares (estabilidade, respeito mútuo, apoio e vínculo); e os fatores relacionados ao apoio social externo (relações com pessoas significativas em grupos sociais). Entender a resiliência vai além de identificar esses fatores, é preciso compreender suas associações e a forma como atuam na redução dos impactos da adversidade (COUTO, KOLLER & NOVO, 2006).

A resiliência é a capacidade do ser humano em se desenvolver normalmente sob condições difíceis ou de risco, e todas as pessoas, em menor ou maior intensidade, terão de enfrentar alguma dessas condições em algum momento de suas vidas (PINHEIRO, 2004) – a pandemia contribuiu para essa percepção em tempos bem recentes. Aqui, reportamo-nos à resiliência e aos fatores de risco e de proteção como conceitos indispensáveis à formação humana integral e, especificamente, à formação docente como capacidade de lidar com conflitos e situações adversas. A pandemia, por si, identifica-se com um mecanismo de risco, ou seja, uma específica situação adversa capaz de mobilizar variados fatores de risco no indivíduo; mas também fatores de proteção que favoreceram o consciente exercício da resiliência.

Dentre todos os fatores de proteção que envolvem o profissional docente, específica e incontestavelmente, que o lhe permite melhor exercitar a resiliência é, sobretudo, o fator de proteção interno, o individual: sua inteligência, sua autonomia, sua capacidade de resolver problemas, o autocontrole, a autoeficácia, a persistência, mesmo diante de todos os obstáculos

imanescentes ao seu trabalho ou em meio ao descrédito social e moral que a que foi sendo submetido nos últimos trinta anos⁵.

A resiliência docente tem relação íntima com o *saber docente*, à sua visão subjetiva, ao modo como ele percebe o risco e o significado que atribui à situação vivenciada. O saber docente traz como importante dimensão a memória e sua relação com os vários aspectos da vida profissional: inicia com a própria formação e vai até o fim da dedicação profissional; nela se integram uma personalidade cultural, uma identidade social e a construção de uma memória educacional.

A docência tem íntima relação com o contexto social, político e educacional vigente – e atualmente essa atenção bate à porta, invade o exercício da profissão e se reflete em todos os processos e contextos de ensino-aprendizagem, forçosamente inovadores e altamente desafiadores: a educação e a História, juntas, de 2020 para cá, tornaram-se um campo de estudo incapaz de desprezar os desdobramentos causados pelo acometimento da pandemia. Educação e História tornam-se, pelo olhar docente, historiografia: narração de uma história que a vida desses profissionais conta no contexto de anos pandêmicos da História brasileira.

Historiografia é ciência que se alimenta de como a história da História é narrada e do estudo das bases que mudam a compreensão dela no decorrer do tempo, considerando as abordagens dos historiadores à procura de discrepâncias e similaridades entre teorias e interpretações. Enquanto o passado é imutável, a narração que a escrita da História conta evolui, vez que novos historiadores e pesquisadores das humanidades, entendendo o discurso também como ilusão retórica, exploram e (re)interpretam o passado, desenvolvem novas teorias e conclusões que podem mudar a maneira como entendemos o passado, ainda que o objeto da história seja o que está escrito sobre o passado com o objetivo de torná-lo o mais próximo possível do fato, do episódio, tal como aconteceu. A historiografia reconhece e discute os processos de mudança; admite a existência e a importância de interpretações históricas concorrentes. Daí porque, não raro, trata-se de estudo truncado, complexo,

⁵ Atualmente, vivenciamos tempos de um governo federal que trabalha por resgatar e restaurar a importância da profissão e a dignidade da identidade social do profissional docente, não necessariamente através de aumento no piso salarial (pelo menos até esta ocasião), mas nas condições de trabalho implicadas à sala de aula com programas de educação/valores de base, programas de recursos financeiros escolares e tecnológicos, busca pelo status da profissão através de campanhas publicitárias, ampla e significativa melhoria na qualidade da educação do nível básico ao superior e, principalmente, através de programas de profissionalização e qualificação docentes.

de como o passado foi interpretado ao longo do tempo, e de como se chega à escolha de um *locus-tempo* oportuno, preciso, para registro e publicação de uma revisão.

Do contexto de início da pandemia até esta ocasião tenho expressado bem parcamente minhas impressões mais profundas ou emocionalmente mais empenhadas em qualquer das publicações, por vários motivos. Um deles é que costumo assinar entre pares, pesquisadores com quem trabalho e muito admiro, e receio agir de forma que julgo negativamente: impondo convicções pessoais, desprezando e desrespeitando vozes discordantes no ambiente profissional, como se todos compartilhassem das mesmas opiniões. Grosso modo, parece que essa atitude se tornou um tanto costumeira e congrega interesses de natureza ideológica. Outro motivo tem a ver no tocante a essas mesmas convicções; precisei (e talvez precise ainda), ao modo de Larrosa Bondía (2002), de tempo para *experimentar o conhecimento*: ouvir, ver, enxergar, sistematizar, avaliar, julgar, (re)formular, (re)conceituar, apreender e, por fim, expor certa revisão a contextos de versão historiográfica. Reajo a tal crise de desconfiança de diversas formas, congregando com a perspectiva de Eberhard Lämmert (1995), para quem a “História é um esboço”: i. rigor na pesquisa; ii. busca pela pluralização de perspectivas; iii. dedicação à descrição de estruturas mais do que pela própria narração de eventos e, finalmente; iv. confissão regendo os eventos retratados – balizando, talvez, maior legitimidade à narrativa.

Apelo à lembrança de que tanto literatos quanto historiadores aceitaram o desafio de se aventurarem em representação de movimentos históricos anônimos e coletivos. Os romancistas, por exemplo, reagiram com uma ampla dissolução do fluxo narrativo em prol de uma mudança forçada de estilo e de perspectiva, mas também com uma multiplicação do espectro entre experiência passada e presente: discurso indireto livre e monólogo interior tornam-se instrumentos de imbricação de diferentes níveis de experiência. Os historiadores, por si, reagiram através da especialização de suas exposições, visto que apenas o decidido estreitamento do campo de pesquisa permitiu aquilo que a rigorosa exigência de verdade reivindicava, reformulada pelas ciências naturais: a dedução segura dos motivos na produção de uma cadeia de provas.

Creio que movimentos e episódios coletivos se tornam narráveis a partir de histórias de vida, ou uma história de vida. Todavia, esses movimentos precisam se tornar sensorialmente visíveis. Isto quer dizer que vários níveis de tempo e camadas de memória de diferentes figuras imbricam-se a tal ponto que essa interpenetração mútua aparece como uma forma moderna de experiência da realidade. Assim, indivíduos tornam-se prismas nos quais experiências históricas se enfeixam e são

refletidas sobre outras, ainda que cada qual mantenha seu valor testemunhal e possa servir como fonte. A História nasce nesses esboços que, sob a forma de histórias lembradas e registradas, entregam o passado ao presente.

O tempo é amigo da aceitação das descobertas, da evolução do conhecimento e do registro de suas novas versões; é amigo, enfim, do enfrentamento da evolução do conhecimento como materialização profissional. Eu, e seguramente um sem-número de outros pesquisadores profissionais, voltamos a páginas experienciadas e a lidas e estudadas com um bom tanto de desconfiança a qualquer interpretação antes formulada e selada. Estou tirando selos – perdas simbólicas – de páginas da memória: eis a tarefa que a última década tem alimentado como desejo pessoal e que os impactos sociais da pandemia verteram em autoexigência por tentativa de novas sínteses. Fluxo narrativo mantido e historiografia presa de modo convencional a pessoas.

Se há algo que, como educadora profissional, a pandemia alertou é que este é, precisamente, o momento propício de uma virada na educação brasileira, formal e informal, dentro dos ambientes escolares, acadêmicos e, também, no seio dos lares. Pós-pandemia, teremos a chance, inegavelmente quase improvável de ter surgido senão dos impactos sociais gerados pela grave crise na saúde – porque esta abala as pessoas profundamente, na alma, na sensibilidade, na humanidade –, de uma verdadeira renovação, profunda, na estrutura e em dimensão nacional, na forma como a educação, em sua compreensão mais ampla, e especialmente na forma como o profissional da educação e o próprio ensino são vistos e acolhidos pela nossa sociedade. No seio doméstico, resguardados por exigência pandêmica, pais e filhos reestabeleceram contato com o verdadeiro status da importância da profissão de educador; aqueles, quando se depararam com as muitas dificuldades enfrentadas quando na função de co-educador da instrução escolar dos filhos; estes, quando se viram como protagonistas responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.

Pesquisadora casada com a área da educação e amante apaixonada dos estudos literários, historiográficos e da linguagem, lamento a aceitação frustrante de premissa incontestável de que no lugar das certezas do passado instalaram-se muitas dúvidas de várias ordens, graças à (bendita!) ciência das tecnologias de comunicação e informação; que rupturas e descontinuidades artificialmente concebidas, agora, andam merecendo outras explicações decorrentes de pesquisa mais rigorosa e profunda; que, se no passado acreditei no poder explicativo do fato, hoje, o relativismo da sua representação, culturalmente aprisionado pelo sistema político-econômico ganhou forma, o que quer dizer que o contexto sócio histórico precisa ser revisto de forma

empenhada em todos os âmbitos se quero ser capaz de registrar qualquer *verdade* histórica (ela existe? sim, entendo verdade definindo-a como um acordo ou correspondência entre o que é dito e a realidade, ao modo de Tarski (1994): um estado de coisas existentes). E no desmoronar de mitos abalados por uma desconstrução em que inconsistências discursivas são tornadas explícitas, ou seja, quando sentido e realidade das coisas deixam de se corresponderem entre si, um movimento de reconstrução de sentidos, contextualmente talvez mais legítimo, emerge socialmente indicando novos tempos: de “estudos de discurso” – empreendimento fundamentalmente transdisciplinar, para alguns, ou pós-disciplinar, para outros, que atravessa o conjunto das ciências humanas e sociais e das humanidades encontrando a tendência da divisão do saber em domínios cada vez mais especializados. Tempos em que fenômenos como a terceirização crescente da economia e o desenvolvimento das mídias audiovisuais pós-internet aumentam de maneira inegável a importância das interações verbais e multiplicam as técnicas de processamento dos signos – e evoluções acompanhadas por uma “tecnologização do discurso” (FAIRCLOUGH, 1992), seja no mundo corporativo ou setorizados como o da saúde, da política ou da educação. O campo da análise do discurso, hoje globalizado e em expansão contínua, resulta da convergência de correntes de pesquisa provindas de diferentes áreas (linguística, sociologia, filosofia, psicologia, teoria literária, antropologia, história...) e que, em retroalimentação, exercem influência sobre elas.

Muito se falou em uma virada linguística na filosofia, na história e nas ciências sociais na segunda metade do século XX. Poderíamos somar a esta referência também uma virada *discursiva* centrada em vários de seus estatutos: na sua história, na definição de conceitos, nas divisões de estrutura; na construção de seus objetos (gênero, tipo de discurso, formação discursiva); na unidade e diversidade do seu universo, para fazer surgir os regimes de fala que nele se entrecruzam. De 1970 do século passado para cá, a análise do discurso evoluiu consideravelmente para refletir sobre as condições de possibilidade, principais categorias e tensões consecutivas como pressupostos principais que melhor apreendem as linhas de força que estruturam o campo no qual repousam um espaço de pesquisa globalizado, em que as hibridações conceituais se multiplicam e há um universo material profundamente heterogêneo e fervilhante. Ainda que possamos atribuir frequentemente um papel fundador a nomes como E. Goffman, L. Wittgenstein, M. Foucault ou M. Bakhtin, a abordagem de cada qual abrange apenas parte de um imenso campo e a construção de uma história quase linear que recobrisse mais ou menos a da atual análise do discurso dependeria de nos reportarmos a correntes de estudos críticos.

Vivemos cercados de enunciados atribuídos a fontes que não são propriamente locutores individuais; basta pensarmos nas instituições e associações de todos os tipos que, pelo investimento em um número de gêneros de discurso e não por um locutor, mas por uma instituição, podem construir, reforçar e legitimar a identidade de determinada conjuntura. A Universidade como Instituição, por exemplo; e a produção científico-acadêmica enquanto gênero de discurso. A noção de locutor coletivo não se aplica apenas a instituições no sentido clássico, outras entidades podem ser relacionadas a esta mesma problemática.

Dizemos que o interesse específico da análise do discurso não se orienta na direção de enunciados produzidos por um indivíduo, independentemente de sua ancoragem em um domínio de atividade; antes diz respeito aos agrupamentos de textos associados a uma figura de autor e à instância que responde por uma obra no sentido de um agrupamento de textos decorrentes de diversos gêneros reunidos em torno de uma consciência privilegiada. Produto de um trabalho coletivo, o que se registra é constantemente submetido a reinterpretações, a transformações, a (re)empregos cuja análise dá acesso aos interesses dos que as levam em conta. Tal como quer Foucault (1995, p. 144), o discurso “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Cabe ao pesquisador analisar as regras de formação de determinados discursos, não de modo estruturalista, mas em um processo que articula descrições formalizadas do enunciado com suas condições sócio-históricas de emergência. Como o sujeito é o epicentro em torno do qual gravitam os conceitos, aspectos atinentes à verdade, ao poder e ao saber não devem ser contemplados separadamente: “somos submetidos à produção de ‘verdade’ e só podemos exercer o poder mediante a sua produção” (FOUCAULT, 2005, p. 29). O poder só se exerce por meio da produção de ‘verdades’, de objetos, conceitos e valores que os sujeitos defendem, criam e reformulam: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2006, p. 12).

Numa sociedade dominada pelo escrito, os grandes autores (filósofos, literatos, políticos, educadores...) estão de alguma forma na base da sociedade. A importância que lhes é conferida e o sentido que se deve atribuir ao que escrevem não deixam de ser objeto de conflitos incessantes. Esses processos são necessariamente sintomáticos de determinada configuração histórica, de lutas entre interesses e do funcionamento de instituições específicas. Assim, o conteúdo de uma memória é, na realidade, atravessado pela remissão às suas condições de enunciação; o contexto não está situado no exterior textual em uma série de invólucros sucessivos: o texto é uma espécie de *gestão*

do contexto⁶. É preciso estudar quaisquer registros (conteúdos e gêneros textuais) associados a um indivíduo relacionando-os a um *locus* social de atenção. Logo, o emprego de *discurso* tem um duplo alcance: permite, a um só tempo, designar objetos de análise (o discurso dos professores, por exemplo) enquanto adota determinado ponto de vista sobre eles. Isto significa dizer que não se analisa somente conteúdos, uma organização textual ou procedimentos estilísticos, mas que se relaciona enunciados a um dispositivo de comunicação, às normas de uma atividade, aos grupos que dele extraem sua legitimidade.

Quando se olha para quaisquer categorias do gênero biográfico como discurso, por exemplo, contesta-se a divisão tradicional dos estudos literários em duas vertentes, a que se volta para o texto em si mesmo e a que se volta para o seu contexto. A problemática discursiva associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados). Assim, privilegia-se conjuntamente três dimensões: a sociológica, que acentua a atividade comunicacional; a linguística, que privilegia o estudo das estruturas linguísticas ou textuais; e a psicológica, focada nas modalidades e condições do conhecimento. Refletir os termos de um discurso é, na base, articular “espaços disjuntos”, como preconizou Foucault na *Arqueologia do saber* (2008) situando seu empreendimento entre “realidade” e “língua”, “palavras” e “coisas”.

Encaro uma reflexão sobre o campo profissional docente como um desdobramento de uma visão mais detida de certos aspectos sociais, e o que busco nesses tempos pandêmicos é plausibilidade, lógica pertinente: é tempo de rever certos conceitos e movimentos sociais que ora me soam contestáveis, porque lhes falta correspondência com a realidade (o que sugere ausência da verdade). Tal revisão há de me levar a refletir melhor sobre muitos problemas que atravessam a educação brasileira como quem vê e *quer* enxergar; como quem lê e *quer* entender e comprovar; como quem vivencia, mas *quer* também registrar, individualmente, alguma desmobilização ao

⁶ Lembremos que a própria autoridade é problemática consequente do desenvolvimento da internet, não mais limitada a intermediários profissionais de edições, a profissionais de impressão, de comercialização, a críticos. A proliferação dos produtores e dos textos cria obstáculos ao destacamento de figuras importantes, autênticas; a própria identidade autoral se tornou problemática na medida em que a estabilidade dos textos se torna incerta e, com ela, a própria possibilidade de construir uma memória. É o que comprovamos quando percebemos que, a cada hora, a cada minuto, o texto publicado na internet pode ser modificado em seu conteúdo, em sua apresentação ou em sua posição na arquitetura do site, de forma a ser impossível analisar a qualidade da versão do texto.

imaginário coletivo. Atualmente, vivencio o projeto arqueológico de rever o discurso que algumas páginas da História brasileira contam, porque parece, num repente, que indícios de interferências ideológicas atuam como reverses estranhos na narração da história que se conta. Muitos discursos ficaram por muito tempo, hoje vejo, fazendo pó debaixo do grande tapete que a ciência tecnológica acaba de tirar do lugar. Esta constatação me leva a desejar que mais professores pesquisadores não escapem a uma parada reflexiva.

A consciência do desejo de uma revisão de conhecimentos talvez deva ser considerada como o metaprocesso que possibilita ao indivíduo a reflexão sobre os fundamentos e os limites de sua cosmovisão, de suas próprias concepções sobre o mundo, ou seja, o exercício do *auto argumentação* a partir do qual o indivíduo argumenta; antecipa oposição; e a ela responde, fazendo, desses processos, um marco de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo (LEITÃO, 2008 a, 2008 b). A inteligência reflexiva remonta à capacidade de se analisar uma situação a partir de múltiplas perspectivas, em que são acionadas distintas capacidades cognitivas como atenção, raciocínio, dedução, lógica, memória e inteligência cristalizada, esta desenvolvida mais privilegiadamente em pessoas com um pouco mais de experiência vital e profissional. Usar esses mecanismos nos permite a possibilidade de revisar discursos hegemônicos, o senso comum, os preconceitos, os estereótipos e o reducionismo de certos argumentos (LOPÉS, MACHLUK, 2015). Essa atitude de reflexão implica permitir abstrair para observar, debater e explicar nossas ações, enxergando criticamente o que fazemos, justificar nossas decisões e ampliar, a partir do próprio questionamento, decisões que permitam melhorar nossas práticas (CHACÓN CORZO, 2006 *apud* LOPÉS, MACHLUK, 2015).

De tempos em tempos, é necessária uma parada reflexiva do professor universitário voltada às próprias ações educativas; uma revisão e fortalecimento das motivações internas e externas de seu trabalho; o desenvolvimento, para aprimoramento profissional, de um projeto de (auto)formação continuada que implique um olhar sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o cenário educacional como um todo, reconhecendo, mediante a reflexão sobre as próprias experiências, elementos que oportunizem o desenvolvimento de competências e práticas mais efetivas no contexto em que atua. Além disso, a responsabilidade e o objetivo de bem formar profissionais docentes em cursos de licenciatura exige do educador acadêmico o compromisso com a incansável avaliação e reformulação do próprio exercício docente e a ampliação dos próprios saberes científicos. Não basta ao professor universitário ser um profissional docente; é preciso

tornar-se e manter-se um *docente profissional*, ou seja, adquirir e preservar competências de excelência para a realização de um trabalho que exige uma personalidade ética com boa leitura sociológica e boa leitura pedagógica (PAQUAY et al., 2001).

Formar professores para atuarem nos níveis do Ensino Fundamental e Médio requer foco de aprendizagem e pesquisa nesses mesmos níveis de ação e prática social. A Universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação para com a formação do cientista da educação – aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação desde a sua base, na sua interface social. E isso deve começar já na graduação e manter-se ao longo da carreira profissional do educador. É preciso, pois, pensar um conjunto de articulações no interior das disciplinas formativas dos cursos de graduação em licenciaturas que se alie a um conjunto de investigações que permita pensar sistematicamente o ensino e a formação de professores de línguas dentro do contexto social contemporâneo. A prática orientada pela pesquisa e para a prática reflexiva parece ser a melhor maneira de criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares por parte do educador.

MEMÓRIA E HERANÇA DOCENTE.

O crescimento sem precedente de conhecimentos no mundo contemporâneo torna legítima a questão da adaptação das mentalidades a uma vasta gama de saberes. O desafio é grande, a expansão contínua, a harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes sejam inteligíveis, compreensíveis. E ao que parece, aí está um dos maiores desafios de nossa época, de ordem ética: exige-se competências cada vez maiores. Ao mesmo tempo, a soma de melhores especialistas numa especialidade gera, na verdade, uma incompetência, pois no plano técnico, a intercessão entre diferentes campos do saber é um espaço vazio. Do mesmo modo, desconfio que não temos formado bons líderes para os problemas que a sociedade contemporânea vem enfrentando, vez que não temos ocupado todos os espaços de intercessão durante o processo da formação que oferecemos. Um bom líder, individual ou coletivo, deve ser capaz de levar em conta todos os dados do problema que examina.

De lacunas de intercessão entre diferentes campos de conhecimentos, estabeleceram-se, na metade do século XX, o surgimento de conceitos como pluridisciplinaridade⁷,

⁷A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. Um dado conto maravilhoso, por exemplo, quando é estudado pela ótica da teoria literária e, também,

interdisciplinaridade⁸, disciplinaridade e transdisciplinaridade⁹. Assim, as pesquisas disciplinares e transdisciplinares deixam de serem antagonistas e passaram a ser complementares. Não se nega um paralelo surpreendente entre os pilares da transdisciplinaridade e os postulados da ciência moderna que, em seus postulados metodológicos, permaneceram imutáveis de Galileu aos dias de hoje, à revelia da infinita diversidade dos métodos, teorias e modelos que atravessaram a história das diferentes disciplinas científicas. A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são águas que convergem para o mesmo rio: o do conhecimento.

Em exercício nos mais diferentes espaços e tempos de formação, a experiência nos permite confirmar que, em sua trajetória de formação e trajetória profissional, o docente aprende a servir-se dessas águas, vez que seus saberes são experienciados e que não se restringem aos saberes acadêmicos. As representações que os professores têm de seus alunos, da profissão, do próprio perfil profissional, com seus limites e alcances, as representações sobre a escola, sobre o próprio conhecimento profissional, antes e a partir da pandemia de 2020, estão mesclados com outros tantos saberes que dão sentido e direcionamento às múltiplas escolhas que o professor cotidianamente é incitado a fazer na prática profissional. O professor não se limita apenas à execução de currículos: antes os analisa, reinterpreta, redefine, reelabora, de acordo com o as implicações externas e as

pela psicanálise para analisar determinado comportamento humano à luz do inconsciente. Assim, o objeto é enriquecido pelo cruzamento de disciplinas.

⁸ A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra, servindo-se de três graus de distinção: de aplicação: quando, por exemplo, elementos da física nuclear são transferidos para a medicina e levam à descoberta de novos tratamentos; de grau epistemológico: quando, por exemplo, há transferência de métodos da análise do discurso para a história a fim de produzir análises interessantes na historiografia; e de geração de novas disciplinas: por exemplo, quando uma transferência dos métodos da matemática para o campo da física gerou a física matemática; os da física de partículas para a astrofísica gerou a cosmologia quântica, e assim por diante (BARROS: 2021, p. 12; 204-207).

⁹ A transdisciplinaridade diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. Do ponto de vista do pensamento clássico, nada há entre e através das disciplinas. O espaço em questão é completamente vazio, como o da física clássica. Mesmo renunciando à visão piramidal do conhecimento, o pensamento clássico considera que cada fragmento da pirâmide, gerado pelo big-bang disciplinar é uma pirâmide inteira; cada disciplina proclama que o campo de sua pertinência é inesgotável. Diante de vários níveis de realidade, o espaço entre as disciplinas e além delas está cheio, como o vazio quântico está cheio de todas as potencialidades: da partícula quântica às galáxias, do quark aos elementos pesados que condicionam o aparecimento da vida no Universo. A estrutura descontínua dos níveis de realidade determina a estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que, por sua vez, explica porque a pesquisa transdisciplinar é radicalmente distinta da pesquisa disciplinar, mesmo sendo a ela complementar (BARROS: 2021, p. 207).

dimensões internas do saber docente. E no transcorrer desses movimentos, vai se construindo uma memória educacional particular, individual, autêntica.

Registrar a história da origem dos espaços de aprendizagem, analisar a formação e as vivências do corpo docente de determinado espaço de aprendizagem são formas de preservar a memória educativa aliada ao desejo de melhorar o que se tem. Preservar (FONSECA, 1990, p.30) “é investir no futuro”. Preservar é também investir no presente por quanto a memória das instituições, de trabalhos desenvolvidos, de formas de ser professor, resulta do esforço de rever caminhos, procedimentos e valores que se atualizam no trabalho conjunto. Daí porque é preciso que mais pesquisas levantem, localizem, cataloguem, analisem, conservem documentos em arquivos e coleções de materiais escolares que fizeram parte, nalgum tempo e espaço, da história da educação em um entendimento que ultrapassa o nível dos direitos civis e torna-se dado importante para o processo de construção da identidade, porque contribui para o processo de formação cultural, para a compreensão do real e para a elaboração de análises dos processos educacionais.

Mais do que constituir projetos de recuperação e estimulação de memória preservando e estimulando a discussão da história educacional, as memórias dos professores podem, ainda, estimular o debate sobre a preservação do patrimônio educacional na intenção de rever ou definir políticas públicas, possibilitar e incentivar a pesquisa da história educacional, promover palestras, encontros, seminários centrados em questões pertinentes à memória educativa, manter e criar canais de divulgação sobre a história educacional das instituições escolares, sobre a história das práticas escolares, sobre as relações entre escola e mercado de trabalho, sobre saberes pedagógicos, agentes educacionais... enfim, contribuir com a pesquisa em história da educação brasileira com base em mapeamento constante de novas fontes primárias capazes de instrumentalizar instituições e pesquisadores para a produção de novos referenciais.

É certo que a revisitação dessas ações torna conhecido o esforço de professores e instituições na busca de alternativas viáveis à melhoria da qualidade do ensino da comunidade em determinado tempo. Além disso, o rememorar das próprias atividades profissionais ainda é uma das práticas de formação válida para os professores, pois o resgate de ações docentes e discentes anteriormente desenvolvidas é uma memória registrada que determinará importantes interpretações. Não raro, para se compreender melhor a ação presente ou encontrar o que se relaciona com as preocupações atuais, busca-se as origens de problemas e questões do passado. Já o disse Bosi: “a vida atual só parece significar se ela recolher de outra época o alento” (2001: p. 82).

A memória docente tende a fortalecer as relações das pessoas com suas heranças históricas, culturais, assim como desenvolver e aguçar o senso do pertencimento a uma identidade. “Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (BERGSON, 1959 apud BOSI, 2007, p. 46). E a lembrança é impregnada pelas representações; a memória tem uma função decisiva no processo psicológico. Ao modo de Bérson, a memória é força subjetiva composta por representações, seja do passado ou do presente, para nosso conhecimento e apreensão da realidade.

Maurice Halbwachs (BOSI, 2007), estudioso das relações entre memória e história pública, amplia as funções que as representações do indivíduo exercem no seu grupo de convívio e na sociedade como um todo. Uma preexistência, um predomínio social sobre o individual altera os fenômenos psicológicos, tais como percepção, consciência e memória. Seu enfoque central não é a memória, mas os quadros sociais da memória em que as relações não estão limitadas ao campo da pessoa, mas em relação à realidade interpessoal com as instituições sociais de qual faz parte. Assim entendida, a memória do indivíduo estaria intrinsecamente subordinada ao seu relacionamento com os grupos de convivência e referência à qual pertença, o que liga a memória do indivíduo à memória do grupo em que trabalha em conjunto, pois tende à criação de esquemas coerentes da narração e interpretação das situações vivenciadas, verdadeiros “universos do discurso e significado” que servirão de alicerce seguro quanto à história e veracidade dos acontecimentos (BARTLETT apud BOSI, 2007).

A vida social trouxe com ela a compreensão de que a veracidade dos acontecimentos pode ser ligada ao valor da materialização documental, reunião, sistematização e conservação de materiais que fixaram, por registro escrito, gravado ou iconográfico, o resultado de atividades humanas de ordem política, social, religiosas, econômicas, culturais, e até mesmo particulares. Surgiram, assim, os *arquivos* como conceito de conjunto de documentos oficialmente produzidos e recebidos por uma organização no decorrer de suas atividades, “arquivados e conservados por si e seus sucessores para efeitos futuros” (SOUZA, 1950). Eles constituem, no decorrer do tempo, a base do conhecimento de uma memória: eis sua finalidade.

São, pois, três as palavras-chave particularmente caras à historiografia e à (auto)biografia de formação que fundamentam a “consciência contemporânea”: “patrimônio” – enquanto dimensão da memória; “memória” – enquanto fortalecimento da identidade; e “identidade” – enquanto constituição coletiva (CANDAU, 2019, p.16). O CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor

ficará materialmente documentado tal como elaborado: memória educacional coletiva de uma identidade social em particular.

CLAP - INGLÊS: REGISTRO DE IMPRESSÕES.

O CLAP – Curso de Línguas em Apoio ao Professor é um dos projetos acadêmicos em que associa pesquisa, ensino e extensão, criado no início de 2021 pelos professores da Área de Ensino e Formação de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas do DPEC para oferecer aos licenciandos de Letras/Francês, Espanhol e Inglês e Literaturas correspondentes a possibilidade de desenvolverem importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana, como técnicas de seleção, produção e adaptação de material didático e uso de recursos tecnológicos midiáticos para aulas de línguas estrangeiras na modalidade remota – formato de ensino que se anunciou indispensável às disciplinas formativas a partir da pandemia.

O projeto desenvolveu importantes habilidades que devem acompanhar os futuros professores em sua prática pedagógica cotidiana. Além disso, a extensão aos profissionais já formados ofereceu a oportunidade de uma formação continuada, aperfeiçoando técnicas, estratégias e metodologias já utilizadas e propiciando as trocas de conhecimento e experiência entre os pares. Por um lado, enquanto ação voltada aos nossos estudantes licenciandos, o projeto, em sua versão de pesquisa-ação, justificou-se por instigar o futuro professor a se tornar um pesquisador e crítico de seu próprio fazer pedagógico. Ofereceu oportunidade de experiência prática não somente no que concerne à condução de atividades pedagógicas no espaço da sala de aula virtual, mas também na relação entre planejamento, pesquisa e preparação de material didático – ações imprescindíveis na práxis cotidiana do professor de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o projeto pôde ser concebido também como um espaço de descobertas, trocas e aquisição de novos saberes, contribuindo com reflexões que poderão se reverter, mais tarde, em excelência profissional e em motivação para uma pós-graduação. Por seu caráter tanto teórico quanto prático, as aulas demandaram conhecimentos linguísticos de seus participantes e envolveram pesquisa-ação com foco nas Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educacional: a proposta visava à inserção de licenciandos no mundo da educação on-line através da web, e as produções, frutos de pesquisas, permitiram aprimorar competências importantes para o sucesso acadêmico e profissional, bem como preparar este novo participante da educação para um momento em que a habilidade com as tecnologias digitais e o bom uso da Internet são primordiais para a profissionalização do docente reflexivo que estamos

formando. Por outro lado, no que tange ao ensino continuado, direcionado aos profissionais da educação básica, acredita-se que a oportunidade de estudar um idioma aumenta as fronteiras e as possibilidades de melhor atuação como educador. O contato com um mundo e cultura diferentes de seu universo pode levá-lo a transformar a sala de aula em um ambiente plural, de abertura para alteridade, para novas concepções de aprendizado e de trânsito de saberes. Em um mundo em que a transversalidade do conhecimento é uma necessidade cada vez mais urgente, o aprendizado de línguas não pode ser relegado a um valor de excepcionalidade pela educação, ou considerada um privilégio concedido a poucos. O domínio de um idioma para os profissionais da educação significa a possibilidade de estudos mais aprofundados, de abertura para o ingresso em cursos de pós-graduação/aperfeiçoamentos em formações no exterior ou em língua estrangeira pela Internet. Trata-se de fortalecer as possibilidades e condições de transformar docentes em profissionais em constante formação.

Especificamente no contexto de língua inglesa, os cursos foram ministrados em formato remoto, on-line em tempo real, por metodologias ativas em aulas que assumiram variadas estratégias durante seu processo: aulas expositivas, debates, dinâmicas de grupos, apresentações individuais e grupais... tudo voltado para a participação do aluno, para o desenvolvimento formativo e a reflexão crítica, capacitando-o a tomar decisões adequadas ao utilizar a língua inglesa. Foram utilizados recursos multimídia como vídeos, músicas, games e slides para a realização das aulas. Aulas síncronas e atividades assíncronas¹⁰ foram programadas, de acordo com as necessidades específicas de cada turma e nível, mediante a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Utilizou-se Aplicativos como Google Classroom/Drive, PowerPoint, Google Apresentação, Google Formulário, Google Documentos, Google Jamboard, Learningapps; Wordwall; Kahoot; Well of names; Eslvídeos, Quizz, Liveworksheets, Pear Deck, entre outros.

O caráter dos cursos de Inglês: serem voltados a um público específico - professores da rede pública de ensino básico; possuírem carga horária total de 180 horas/aula divididas em três semestres letivos (Iniciante / Básico / Avançado); e terem como foco o estudo da língua inglesa em suas perspectivas gramatical, textual e discursiva; leitura e produção de textos relacionados a contextos variados com ênfase em aspectos culturais; compreensão e produção de textos orais e

¹⁰ Nos parâmetros do ensino remoto, aulas síncronas acontecem em tempo real com a presença de um professor; aulas assíncronas são as horas/aula dedicadas a estudos individualizados para realização de tarefas e atividades pedagógicas sem a necessidade da presença do professor que, previamente determinou os planos de ensino para estas ocasiões.

escritos, multimodais e em gêneros variados. Em termos gerais, tais bases se aplicam aos níveis Iniciante, Básico e Aprimoramento.

O nível Aprimoramento, especificamente, vai além: foi criado como um espaço diferenciado, porque preparado exclusivamente para o professor da disciplina de inglês das escolas da rede básica. Dividido em três semestres letivos (Aprimoramento I /Aprimoramento II /Aprimoramento III), os objetivos do *Clap – Inglês*, nesta categoria, são: aprimorar o idioma; aprofundar conhecimentos teóricos sobre a língua inglesa; refletir sobre questões linguísticas, metodológicas, pedagógicas; aquisição e ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira; métodos de (auto)formação continuada (Language Acquisition, Teaching Methods, Listening Strategies, Speaking Strategies, Test Design, Vocabulary Acquisition, Technology in Language Teaching etc.).

Aos Professores ministrantes do *Clap-Inglês*, exige-se: i. serem licenciandos de Letras-Inglês com experiência docente interessados em participar do projeto; ii. serem licenciandos de Letras-Inglês cursando as disciplinas de Estágios para Ensino de Formação de Professores de Língua Inglesa - III e IV; e iii. estarem sob orientação da Profa. Dra. Lucinéia Contiero.

Todo o desenvolvimento do projeto esteve voltado para o processo de formação docente, sobretudo no que diz respeito à problematização do perfil de professor enquanto pesquisador, enquanto profissional reflexivo e que, no momento de renovação educacional imposta pela pandemia, objetivou entender e apreender a funcionalidade e a relevância que a Internet, as mídias de rede, o ensino em formato remoto, os gêneros autênticos – cuja produção e mobilização são oportunizadas e potencializadas pelos meios de comunicação de massa – ocuparam e podem ainda virem a ocupar no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Tratou-se, enquanto plano realizado, de um processo de leituras de materialidades tecnológicas midiáticas entendendo-as como recursos sistematizados aplicáveis enquanto ferramentas de ensino na graduação (Formação Docente) e na escola (Ensino Fundamental e Médio), considerando que tanto o professor em formação quanto o aluno exercitam uma autonomia de múltiplas leituras e condicionam diversos efeitos de sentido aos conteúdos estudados.

EXERCÍCIO DE ESCRITA MEMORIALÍSTICA.

Sabe-se que memoriais são escritos na primeira pessoa do singular, da mesma forma que cartas, confissões, diários e memórias. Esse gênero de *escrita de si* expõe as razões do sujeito na sua

parcialidade e subjetividade. Daí se dizer que é um gênero que produz certo desconforto entre pesquisadores acadêmicos, uma vez que, por razões de ofício, preferem escrever na terceira pessoa do singular ou na primeira pessoa do plural na (pseudo)pretensão de produzirem efeitos de imparcialidade e impessoalidade. Mas há dificuldades ainda maiores: cientistas à busca da verdade, somos treinados para desmobilizar o que Bourdieu (2006) chamou de “ilusão biográfica”.

Não tenho como um problema aceitar que talvez o homem escreva por um dilema ontológico associado à necessidade existencial de se auto representar como unidade de sentido, coerência e propósito; enfim, numa busca pelo sentido da vida que o torna uma complexa questão de identificação e transferência entre autor e personagem de si mesmo. Acho que posso me conformar em ser esta minha complexa questão.

Graças à literatura, a grandes autores como Dostoiévski e Machado de Assis, o conceito de coerência do sujeito foi alterado demonstrando a convivência ora pacífica, ora contraditória, de identidades múltiplas, de sujeitos fragmentados. Raskólnikov, de *Crime e Castigo* (1866), Bentinho, de *Dom Casmurro* (1899) são dilacerados por contradições, incoerências e inconsistências entre princípios morais e práticas sociais. Na historiografia contemporânea, como expressei anteriormente noutros termos, os princípios do descentramento e da fragmentação do sujeito, adotado em grande medida pela literatura, foram absorvidos para a análise dos personagens históricos, assim como pela psicologia, que teve ampliados seus campos de investigação clínica. A aceitação teórica dessas premissas não facilita a *escrita de si*, de modo que representar as próprias incertezas, contradições e incoerências (profissionais ou de qualquer natureza) não é tarefa fácil, sobretudo quando o horizonte de contato é o da educação brasileira, e especificamente o do ensino de L.E nas escolas brasileiras, que já se mostrava bastante nebuloso antes da pandemia e veio a tornar-se chuva de granizo a partir de março de 2020.

Nas últimas décadas, um movimento maior no campo da historiografia já se inscrevia cientificamente constituindo relações entre uma narrativa biográfica e registros históricos. Essa área é a que melhor identifica e caracteriza o espaço das páginas que escrevo: registros da história (educacional) recente somam-se à valorização do sujeito, do acontecido e da narrativa na história através da percepção pessoal e profissional como um espaço de articulação do social e sua representação. Na voz de Philippe Levillain, é no contexto de retorno e constituição de história que procura dar voz ao indivíduo, através de uma valorização da ação e dos atores, que se pode entender o florescimento contemporâneo da escrita biográfica como forma de conhecimento histórico

(LEVILLAIN, 2003: 141-184). Um gênero biográfico, porém, diferente, reformado, que tem por objetivo, como defende Sabina Loriga, analisar o homem comum, que permanece ainda “particular e fragmentado” (2011, p. 3), incapaz de resolver questões mais complexas através da autoanálise.

A autoanálise é um desafio a ser enfrentado em algum momento da vida. Já o fizeram Bourdieu (*Esboço de Autoanálise*, 2001) e filósofos como Althusser (*A história dura muito tempo*, 1992), cuja autobiografia traz uma nova categoria de análise: o inconsciente – problematização psicanalítica que lida com os mitos auto representacionais inconscientes que nos lembram que não podemos ter segurança de quem somos, antes formulamos hipóteses sobre quem somos com alto risco nos decepcionarmos encontrando sentimentos primitivos difíceis de serem expostos publicamente. Que não se confunda o leitor: não sugiro estar à altura de Bourdieu ou Althusser; antes tropeçar no caminho da ciência para cair na armadilha do meu inconsciente.

Certa de que não existem biografias ou autobiografias que narrem a verdade e a totalidade do vivido ou daquilo que sentimos, ainda assim, exercícios de análise e de autoanálise captam momentos significativos, escolhidos e modelados pela lógica do sujeito da narrativa e podem vir a ser parte de uma memória significativa, pessoalmente e socialmente, institucionalmente importante, ou seja, parte de um conhecimento social que, segundo Paul Ricoeur (2007), seria marcado pelo esquecimento, pela distorção, pela seletividade.

Bourdieu ensina ser possível entender os intelectuais e suas ideias por contextos estruturados a partir de escalas dimensionadas por seus conceitos de *campo*, *habitus* e *capital*. O diálogo com essas noções de Bourdieu possibilita um refinamento na apreensão da relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, a história pode ser concebida estruturalmente desde que entendamos as chamadas estruturas sociais como espaços de sociabilidade em que indivíduos e grupos sociais se movimentam, lutando por seus projetos e criando uma dinâmica social e histórica própria. Essa espécie de contexto linguístico se oferece como método, quero crer, capaz de ensejar a apreensão de contextos de enunciação de forma a produzir um estudo que tanto busque estabelecer os liames do plano subjetivo dos sentidos (ideias e discursos) quanto o plano objetivo das práticas sociais. Talvez a grande contribuição do contexto linguístico possa ser tanto a possibilidade de fornecimento de processos de interpretação de fontes documentais quanto o estudo não necessariamente focado em trajetórias de intelectuais, mas em movimentos culturais mais amplos, situados nos planos da enunciação e da circulação de discursos formativos. Assim, temos este contexto social emergente como orientação para pensar a estruturação (morfologia), o funcionamento (retórica) e os usos

sociais do discurso educativo (pragmática).

Pelo menos dois preceitos da teoria do contextualismo linguístico foram incorporados de forma ampla ao estudo realizado: a necessidade de acessarmos as crenças e os conceitos normativos que regem os processos de enunciação da intelligentsia engajada na produção do discurso educacional, considerando, a partir da noção de L. Wittgenstein, os jogos de linguagem nos quais esses são protagonistas; e o axioma repetido inúmeras vezes por Skinner de que o entendimento histórico do discurso, seja ele político ou educacional, supõe a compreensão do projeto político ou intelectual ao qual o agente da enunciação é vinculado. Trata-se da questão da força ilocucionária desenvolvida pelo filósofo da linguagem J. Austin (1911-1960) e apropriada pelo contextualismo linguístico que supõe a apreensão da intencionalidade do autor nos seus atos de comunicação. Essas possibilidades teóricas com as quais tenho dialogado resulta de uma postura de investigação científica plural que me motiva a dialogar com distintas proposições para resolver problemas presentes em corpus documentais de natureza variada. Assim devem ser entendidos os conceitos e procedimentos metodológicos identificados neste estudo e em outras produções pessoais.

Há uma constante e intensa exigência do mundo do trabalho e da vida produtiva para que todos os cidadãos tenham pleno domínio sobre as novas tecnologias e sobre os saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade para atender às exigências da atualidade (CONTIERO, 2020). Reconheço o caráter social da Universidade no que tange à formação humana e acredito que a capacitação docente junto aos professores de excelência com quem tenho trabalhado nos últimos anos, professores da Educação Básica e Universitária (UFRN, IFRN), deu-se de forma valiosamente positiva ante às exigências de novas dinâmicas de formação, em especial durante a pandemia, e de modo que pudéssemos, juntos, enfrentar e construir novos rumos (práticos e teóricos) para o profissional que preparamos para atuar no ensino de línguas estrangeiras da educação básica do Rio Grande do Norte. Nessa direção, os meses de capacitação favoreceram-me uma reapropriação e reorganização dos saberes científicos e das práticas pedagógicas, e estas se me ofereceram como motivação para análises e perspectivas pedagógicas a serem sistematizadas cientificamente e incluídas em disciplinas formativas dos cursos de licenciaturas nos quais atuo. Vejo, nesta intenção, em particular, o verdadeiro poder emancipador da educação universitária e escolar, sempre sujeito à exigência de construção de novos espaços, saberes e formatos educacionais, à exigência de geração e sustentabilidade de mudanças internas a fim de qualificar um ensino inovador e atualizado, sem dispensar ou vilipendiar as valiosas conquistas científicas e sistêmicas anteriores ou menos atuais.

Almeida Filho, na mesma perspectiva, afirma que, para produzir impacto perceptível, mudanças profundas e inovações sustentáveis no ensino são insuficientes alterações em material didático, em mobiliário ou em atrativos recursos audiovisuais: “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores” (1993, p. 175). Mudar, define Schön, “é passar por zonas de incertezas” (1971, p.12). Considerar o contexto e a força do coletivo como um espaço para continuarmos nos criando e nos tornando significa entendermos que o potencial não está apenas em nós, individualmente, mas também nas oportunidades circunstanciais coletivas – e a pandemia é uma delas, por que não? – que se nos oferecem e justificam, em termos amplos, esta discussão. O que faz um professor ser professor é o olhar, mais reflexivo e crítico, sobre o próprio saber docente. Mais: o que leva um professor a enfrentar o grande desafio de se reinventar em contexto pandêmico é sua postura resiliente, reflexiva e crítica, é sua capacidade de desenvolver, em si mesmo, novas competências julgadas necessárias para integrar o exercício profissional.

Qualificar-me e atualizar-me visando à (auto)formação continuada para o exercício eficiente das atividades acadêmicas foi o ponto de partida dessa empreitada dedicada ao funcionamento discursivo que mobiliza as produções do sentido profissional docente, atentando para a sistematicidade de processos nas atividades didático-pedagógicas na graduação em Letras-Inglês, no escopo da produção de dizibilidades, na constituição de saberes da experiência a partir do uso tecnológico digital e midiático. Estritamente: i. foram reconhecidas a importância e a abrangência do discurso digital midiático e seus respectivos efeitos para a vida cotidiana dos sujeitos sociais na contemporaneidade, sobretudo para o profissional docente que se prepara para um mercado de trabalho sujeito a tragédias (ou guerras) biológicas como foi a pandemia; ii. acompanhadas a produção, o trânsito discursivo na esfera da formação docente e o funcionamento destes para o ensino de línguas estrangeiras mediante desenvolvimento de processos didático-pedagógicos dos cursos de inglês (níveis Iniciante, Básico e Aprimoramento I) do projeto CLAP (março a dezembro de 2021); iii. balizada a dinamicidade de metodologias ativas no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras com foco na autonomia do aluno e na efetividade e afetividade de uma prática crítico-reflexiva do professor-pesquisador; iv. exercitada a habilidade de pesquisa a partir do discurso que se serve da historiografia e do gênero (auto)biográfico, campos que perpassam diferentes áreas do conhecimento e enriquecem o das pesquisas educacionais, sobretudo em

contextos de tensões na dimensão política da prática docente com ênfase nas atuais tendências do ensino de língua estrangeira, a partir de 2020.

Todo esse arsenal informativo compôs um arquivamento apropriado em Laboratório do CLAP e poderá servir, oportunamente, para uma atualização curricular nas disciplinas que ofereço, a outros pesquisadores e a novos professores das próximas edições dos cursos. Isto quer também dizer que, como objetivo central (e também final), a reunião de uma sistematização, documentação de dados de elaboração, desenvolvimento e resultados do projeto *Clap-Inglês* foram reunidos de modo a construir um acervo de Memória Educacional da sua primeira edição – 2021. O presente estudo, por sua concisão, não é mais do que um *corpus* de parâmetros gerais do que classifico como de grande relevância ao registro da memória educacional em questão: i. suas entidades mantenedoras, ii. os estágios de sua evolução, iii. a extensão de sua atuação, iv. e a natureza teórico-crítica de seus documentos.

Uma memória é preenchida de experiências.

Tenho buscado, ao longo dos anos, motivar em licenciandos a construção de uma identidade profissional de futuro professor de línguas envolvida num conjunto de ações que lhes permitam ampliar o horizonte da compreensão e da atuação no campo de trabalho, orientando-os pela construção do conhecimento a partir de um processo sistemático e metódico de pesquisa que lhes conferirá maior legitimidade e autenticidade; mais: a identificação de *docente profissional*. Nesta mesma perspectiva, tenho realizado significativa pesquisa pessoal através da (re)elaboração dos saberes da docência, dos saberes científicos, produzidos no espaço pedagógico, na área de conhecimento, e pela experiência.

A exigência atual de profissionalidade passa, inevitavelmente, pela capacidade de o educador assumir uma perspectiva crítica do próprio trabalho com o conhecimento – caracterizado por natureza cultural, social e contextual – para tornar-se apto a enfrentar com sabedoria problemas complexos, a tomar decisões oportunas e adequadas, a implementar soluções socialmente negociadas que transformem positivamente as realidades de cada contexto, num quadro de flexibilidade cognitiva, metacognitiva e de ação – capacidades sem as quais não há reconstrução de conhecimento. Neste enquadramento, são especialmente evidentes, na atualidade, entre outros, dialéticas entre a intra e a intersubjetividade, entre a subjetividade e a objetividade, entre o eu e o outro, entre o individual e o coletivo, entre a cognição e a ação, entre a formação e a investigação, entre a teoria e a prática, e relações ecológicas do desenvolvimento humano que tem

intercontextualizado as situações educativas. Atualmente, a ciência refere-se a impactos de vários níveis de contextos na vida do indivíduo em desenvolvimento, ou seja, estudos em “contexto de desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1977; 1996). É neste contexto que assumem papel de relevo: a necessidade de o educador produzir teoria a partir das práticas que desenvolve; a necessidade de o educador conhecer as situações e os problemas que originam os conhecimentos para os ressignificar em contexto e na contemporaneidade; e a necessidade de o educador equacionar os problemas tendo em vista o significado dos conhecimentos a serem apreendidos.

Ressignificar conhecimentos em contexto de pandemia: eis a situação-problema que ora experienciamos, todos nós, educadores.

OS BONS FRUTOS DO EXPERIMENTAR O IMPROVÁVEL.

Desta primeira edição, ressaltou-se o estímulo conquistado à prática de uma das mais importantes habilidades dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras, que é a da seleção, apropriação e elaboração de material pedagógico diversificado, especializado, gratuito e on-line para um alunado cada vez mais conectado às novas tecnologias; grande contribuição para a valorização do ensino de línguas, tornando-o mais acessível, inclusivo e de qualidade. As atividades foram realizadas em modo remoto enquanto o período de isolamento esteve vigente, o que não impediu a constante reflexão individual e grupal a respeito da elaboração do seu material didático, além de encontros de discussões temáticas com interesses específicos.

Nos três primeiros meses (março, abril e maio), coordenadores-adjuntos, orientadores pedagógicos e professores em pré-serviço traçaram planejamentos para cada nível de ensino que seria oferecido, atentaram para os materiais didáticos levando os licenciandos ao aperfeiçoamento linguístico, de técnicas pedagógicas e de apropriação dos recursos tecnológicos apropriáveis ao ensino de línguas. Entre abril e maio, inscrições a turmas de Francês, Espanhol e Inglês foram ofertadas por meio de sites da UFRN (o SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, e o SIGEVENTOS – Sistema Integrado de Gestão de Eventos) ao público-alvo, com vagas limitadas a 15 participantes por turma, nos níveis Iniciante (Francês, Espanhol, Inglês); Básico (Francês, Inglês); e Aprimoramento I (Inglês). 2022 despontará sob a intenção de que façam parte da segunda edição do CLAP, ainda, dois outros níveis: Avançado (Francês, Inglês); e Aprimoramento II (Inglês), com estimativa de enquadramento, também, de alunos-egressos de

cursos de Letras/Línguas Estrangeiras, além de oferta de uma turma específica direcionada à Força Aérea, cujo objetivo de ensino terá foco na comunicação militar instrumental de língua inglesa.

Durante os meses de fevereiro a abril, depois de a Área de Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, enquanto Coordenação geral do CLAP – Curso de Línguas em Apoio do Professor, o grupo formado por professores coordenadores e orientadores pedagógicos do *Clap-Inglês* reuniram-se em encontros iniciais para alinhamento de objetivos específicos e métodos de trabalho que garantissem uma eficiente organização para a execução do projeto de ensino e extensão e as bases de sua integração com o projeto de pesquisa. Uma vez estabelecidos os critérios de trabalho conjunto, licenciandos cursando o Estágio IV de Formação de Professores para Ensino de Língua Inglesa - Ensino Médio e/ou cursando o último período do curso de Letras-Inglês, ou seja, então em situação de professores em pré-serviço, deram início aos cursos aos sábados, em período matutino, das nove horas às doze e trinta, revezando-se durante as aulas.

Todos dedicaram-se a reuniões semanais de planejamentos com a coordenadora Profa. Dra. Lucinéia Contiero para: relatar encontros com orientadores pedagógicos a fim de discutir a aplicação da mediação didática com auxílio de tecnologias educacionais tendo como foco o Ensino Remoto; discutir o significado de ensino remoto e suas implicações; identificar as competências e habilidades requisitadas ao professor para essa prática; propor orientações básicas e delinear aspectos relativos ao planejamento, planos de aula e sequências didáticas no ensino remoto; sugerir estratégias metodológicas para aplicação no ensino; caracterizar o ensino on-line a partir de noções preliminares sobre plataformas de ensino e ambientes virtuais de aprendizagem; introduzir os conceitos das metodologias ativas; compreender as metodologias ativas como metodologias que têm o aluno como sujeito da aprendizagem; destacar a importância das metodologias ativas nas práticas inovadoras.

Semanalmente, os professores em pré-serviço eram orientados pedagogicamente pela Profa. Esp. Jessicléa Alves de Lima (responsável pelo nível Inglês Iniciante), pelo Prof. Dr. Hális França (responsável pelo nível Inglês Básico) e pela Profa. Dra. Lucinéia Contiero (responsável pelo nível Aprimoramento I). Participaram da primeira edição de cursos do *Clap-Inglês* os seguintes professores: equipe do curso de Inglês Nível Iniciante: Profa. Maria Alcântara da Silva Vieira e Profa. Maria Carolyne Pessoa Fernandes. Nível Aprimoramento I: Prof. Teuí Medeiros Militão Alves, Prof. Bruno Henrique Xavier Moisés, Profa. Aretha Kadichari Dantas Melo e Prof. Frank Fidel Nobre Aleixo. Nível Básico: Prof. Pedro Rodrigues Camelo, Profa. Rafaela Lemos e Profa.

Zilene Castro. As aulas inaugurais dos cursos de língua inglesa foram ministradas pelos professores: Prof. Dr. Bruno F. de Lima e Profa. Me. Francisli C. Galdino (Aprimoramento I); Prof Dr. Hális Alves do Nascimento França (Básico); Profa. Esp. Jessicléa A. Lima (Iniciante). Atuaram como Orientadores Pedagógicos das baterias: Nível Aprimoramento: Profa. Dra. Lucinéia Contiero, Prof. Dr. Bruno F. de Lima e Profa. Me. Francisli Galdino; Nível Iniciante: Profa. Esp. Jessicléa A. Lima; Nível Básico: Profa. Dr. Hális A. N. França.

Pela peculiaridade da importância e implicações do processo de seu desenvolvimento ao contexto da formação docente, detenho-me a abordar, mas detidamente, as bases que fundamentaram o oferecimento do curso Inglês-Nivelamento I, bem como uma síntese crítica de sua realização.

CLAP-INGLÊS NÍVEL NIVELAMENTO I.

Sabe-se da importância do domínio da língua inglesa na atualidade. O inglês é o idioma mundial dos negócios, da cultura e das ciências; é a língua mais falada do mundo, na soma de falantes nativos e pessoas que a usam como segundo idioma; é certamente a língua que um brasileiro utilizaria num acordo comercial, se procurasse a expressão de uma língua comum com um nativo norueguês, um japonês ou um francês. Ainda assim, pouco esforço – ou quase nenhum – tem sido feito no Brasil por agentes governamentais, gestores educacionais, professores e comunidade escolar (pais, tutores, alunos...) para fazer com que os alunos saiam da educação básica na rede pública conseguindo se comunicar em língua inglesa.

O fato de o estudante brasileiro ser, em geral, monoglota, implica impactos na individualidade e impactos sociais no país de várias ordens: de natureza profissional, econômica, intercultural... em políticas públicas de incentivo à internacionalização da educação, por exemplo, como programas de intercâmbio escolar, acadêmico, e programas de Pós-Graduação no exterior. Enquanto aqui no Brasil, aulas em inglês são praticamente inexistentes nas universidades que recebem muitos alunos estrangeiros em suas Pós-Graduações, na maior parte das boas universidades europeias, por exemplo, os alunos assistem a aulas em inglês como proposta de hegemonia linguístico-comunicativa.

O problema da desvalorização do inglês, no Brasil, na verdade, vai firme na contramão de tudo o que aponta a globalização e a internacionalização político-econômica aliada à ciência tecnológica, e começa na base: no ensino de níveis fundamental e médio, principalmente do ensino

público. Infelizmente, este é um problema que vem de longa data, mas que, quero crer, tem fim decretado, tanto por ser um momento de virada em razão do contexto globalizado que vivemos; pandêmico, derrubando fronteiras que restassem entre um ou outro país, quanto porque estamos sob um governo que, ao que parece, não se dobra ao medo de mudanças. O Novo Ensino Médio, finalmente voltando a ser tecnológico e profissionalizante, e atualizado às exigências do mundo hipermoderno, está aí para anunciar esta iniciativa. Grata mudança.

Não se nega, há tempos sabemos o bem que pode fazer a qualquer jovem profissional sair para o mercado de trabalho munido de algum domínio de pelo menos uma língua estrangeira, sobretudo a língua franca.

É verdade que os professores de língua inglesa do sistema educacional brasileiro lidam com vários desafios no exercício da profissão. E esses desafios foram condicionando, ao longo do tempo, uma imagem geral de caráter negativo sobre o ensino de inglês e até sobre os profissionais que ensinam a matéria. É claro que todo um histórico de políticas educacionais equivocadas, de falta de credibilidade ao ensino da língua estrangeira na história da educação brasileira e os próprios impasses na qualidade do sistema de ensino brasileiro, no que esta toca em demandas socioeconômicas, políticas, regionais, culturais... deflagraram o que se vê hoje no contexto vivenciado pelos professores de língua inglesa na maioria das escolas da rede básica, mas já é hora de credibilizar esse mau ensino à força de um posicionamento político mais radical, ou seja: incitando dentro da comunidade escolar o espaço de direito desse conhecimento que não é só nacional, mas mundialmente institucionalizado em todos os espaços de educação formais. Não é mais uma questão de pedir que se autorize ensinar mais tempo e ensinar bem a matéria; é exigir-se que esse ensino seja respeitado dentro da escola, que a língua possa ser ensinada da melhor forma possível e com os melhores recursos possíveis e com as melhores metodologias possíveis, considerando o que se possa fazer de melhor em cada contexto; que o tempo dedicado a esse conhecimento possa ser o mais produtivo possível dentro da escola; e também exigindo-se dedicação de gestores para a compra e a manutenção de recursos tecnológicos fundamentais ao seu ensino, resguardadas as necessidades de cada comunidade escolar. Lembremos que foram criados cinco Programas Federais para o repasse anual, através dos órgãos estaduais e municipais, de investimentos diretos à educação (vide portal MEC/Portal da Transparência: montante recebido por cada Estado/município em contas da Caixa Econômica e Banco do Brasil, de 2019 para cá). Dos Programas, um deles é voltado à profissionalização, à formação continuada, à capacitação docente;

e dois, em especial, foram criados especialmente para compra e manutenção de equipamentos educacionais: pedagógicos, didáticos, tecnológicos e de viabilização de rede de Internet nas escolas, praças públicas e bairros. O investimento médio de cada Programa Federal passa dos quinhentos milhões de reais para cada Estado; qualquer pesquisa mais comprometida no site MEC/Portal da Transparência há de comprovar tal informação. Logo, se os gestores escolares acusam recursos insuficientes para equiparem as próprias escolas com tecnologias educacionais básicas e/ou fundamentais em quantidade e variedade necessárias a um ensino de qualidade, seguramente, lidam com pelo menos um de dois motivos: enfrentam desvio de recursos em alguma instância de repassagem ou má gestão escolar, e ambos os motivos merecem ser foco de investigações mais apuradas e mudanças estratégicas imediatas.

Ao pensarmos no projeto CLAP, nós, professores formadores de professores da área de Línguas Estrangeiras Modernas da UFRN, temos ciência dos muitos desafios que nossos alunos egressos, hoje professores (alguns concursados, outros em contratos temporários), encontram ao chegar ao mercado de trabalho todos os anos. Nossos alunos saem fluentes do curso de Letras- Inglês da UFRN, porém, para uma realidade bastante incômoda, despreparados para a situação de precariedade da maioria das escolas públicas do estado devido à falta de infraestrutura, à falta de acesso a recursos como rede de Internet, a equipamentos tecnológicos, a bons livros didáticos para ensino de inglês, a materiais pedagógicos, a acesso e incentivo escolar a cursos de formação continuada. É verdade que as parcerias e o trabalho conjunto em grupos de ensino, extensão e pesquisas (com os professores já aqui nomeados) têm contribuído salutarmente para enriquecer as práticas e as experiências de licenciandos dos Estágios obrigatórios dentro das escolas públicas sob Supervisão e orientação pedagógica de nossos Professores parceiros lotados nas escolas da rede básica. Porém, nosso caso é uma feliz exceção. Grata exceção. A maioria das Universidades e Faculdades do Estado acabam por diminuir a carga horária dos cursos e das experiências práticas tornando a formação docente nas licenciaturas mais ligeira e um tanto superficial. O resultado é notório: professores saem dos cursos de licenciaturas em Línguas Estrangeiras sem a devida fluência no idioma e sem a devida carga de experiência em metodologias educacionais.

A percepção sobre a importância da língua inglesa em todos os âmbitos sociais já é uma verdade em todas as administrações. Por isso, os passos iniciais nesta primeira edição do Projeto associado CLAP se deram no sentido de oferecer formação continuada a esses professores de escolas públicas; de divulgar a importância da língua através de sua democratização, ou seja,

tornando-a um bem de valor cultural dentro das próprias escolas onde queremos vê-la enaltecida, valorizada, e através exatamente de seus atores mais fortes – seus professores – que têm a oportunidade de estudarem a língua gratuitamente e com um ensino de qualidade. É um investimento que todos fazemos na qualidade e na democratização do ensino do inglês.

Muitos dos alunos-professores não tiveram chance de estudar uma língua estrangeira anteriormente. Dedicaram-se a outros planos, a outras áreas e a outros percursos de estudos. Isto faz crescer a importância de oferecermos os cursos no próprio ambiente da Universidade e gratuitamente. A forma não presencial, parece, comprovou-se ser a melhor escolha para esse público atarefado, comprometido com uma agenda profissional semanalmente sobrecarregada. Ao mesmo tempo, estamos tendo a oportunidade de melhor qualificar cuidadosamente os nossos licenciandos em um aspecto específico da formação docente inicial: o ensino de língua inglesa via web, em formato remoto, com uso de metodologias ativas e materiais autênticos disponíveis em tecnologias midiáticas. É preciso considerar, neste íterim, que antes da pandemia, ou seja, até 2020, apenas os cursos de Graduação a Distância da UFRN ofereciam cursos que lidavam com materiais disponibilizados on-line para formação docente. A partir do acometimento pandêmico, uma nova necessidade estabeleceu-se nas licenciaturas e, nesta vertente é que este projeto ganhou forma e buscou estabelecer, dentre seus objetivos específicos, tal importante direcionamento. Assim, reitere-se: partimos da democratização dos cursos de inglês em vários níveis, voltados a professores das escolas da rede básica de ensino, e a professores especificamente de língua inglesa da rede básica como público específico, para que pudéssemos, então, avançar na iniciativa de realizar uma verdadeira capacitação docente. Assim se projetou o *Clap-Inglês*: níveis Iniciante e Básico: com participação de quinze alunos por turma, todos professores de diversas áreas da rede básica de ensino Fundamental e Médio; e Aprimoramento I: com participação de 16 alunos – todos professores de língua inglesa de escolas da rede básica de ensino Fundamental e/ou Médio da cidade de Natal e região.

Através do curso Inglês- Aprimoramento (níveis I, II e III), iniciamos o trabalho de levar a termo a questão da importância de uma tão necessária *padronização* do ensino de língua inglesa através da proposta de construir e trocar experiências entre pares de diferentes contextos e ambientes de trabalho, de construir conjuntamente novas propostas didáticas, testar metodologias, uso de recursos pedagógicos, planejamentos... Enfim, o ensino em formato remoto pareceu ser a oportunidade de se efetivar a iniciativa, depois de anos tentando com pouco sucesso, de nos

reunirmos com professores da rede básica para um diálogo mais franco, para fortalecimento de parcerias, para trocas de conhecimento e, sobretudo, para o oferecimento de cursos de capacitação.

Fato é que, presencialmente, pela carga horária dedicada ao ensino e pelo número de atividades e escolas em que esses professores atuam, não têm sido possível reuniões assíduas para quaisquer cursos de aprimoramento profissional. Diante deste fato, já nesta primeira edição, tivemos a grata surpresa de vermos todas as vagas preenchidas em um curto período de inscrições disponível no SigEventos. O motivo da resposta positiva ao curso, ao que parece, foi seu formato remoto, on-line – característica que pretendemos manter proporcionando aos cursandos a oportunidade de aulas no ambiente de suas casas, independentemente da distância geográfica para com a Universidade.

A turma do curso de Inglês-Aprimoramento I, no entanto, iniciou as aulas em junho; muito elogiou seu desenvolvimento em seus termos pedagógicos e ementário; muito elogiou seus professores, dedicados, atenciosos e com alta competência linguístico-comunicativa e metodológica, mas, contrariando quaisquer expectativas em torno dos objetivos citados, não foi adiante: não completou as 60hs/aula de carga horária total da primeira bateria, que deveria terminar no final de outubro. É este o dado que chama a atenção e exige que tracemos um referencial de contexto teorizando as possíveis motivações individuais para esse resultado coletivamente frustrante.

(DES)MOTIVAÇÕES INDIVIDUAIS PARA UMA FRUSTRAÇÃO COLETIVA.

Falta de oportunidade de prática oral, de oportunidade de estudar e praticar o idioma que ensina: de forma certa e concisa, este foi o motivo primeiro pelo qual oferecermos o curso de Inglês com o nível voltado especialmente a professores de Língua Inglesa das escolas da rede básica de Natal e região – nível a que chamamos *Aprimoramento* (I na primeira edição, 2021, e II e III previstos para 2022), considerando que este poderia ser um espaço educacional tanto para a prática do idioma quanto para um rico ambiente de discussões e trocas envolvendo questões pedagógicas, metodológicas, didáticas... ou seja, seria, a um só tempo, estudo da língua e formação continuada a professores de língua inglesa.

Para que se entenda as motivações individuais que pesaram para a desistência da participação da maioria dos nossos alunos-professores de Inglês-Aprimoramento I, um a um, durante os primeiros meses de aulas, levando a turma a se restringir a dois alunos frequentadores

antes de um cancelamento justificado pela coordenação, é preciso retomar o quadro de situações desfavoráveis que pesa sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas, de forma geral.

Iniciemos por uma espécie de quase tautologia: do ponto de vista do alunado da escola de rede básica, o senso comum acusa: ou os alunos saem da escola sabendo, no máximo, o inglês básico, ou saem sem quase nenhum conhecimento da língua. O que significa dizer que, ou aprendem pouquíssimo, quase nada, ou nem o suficiente para se comunicarem minimamente com um estrangeiro. Os vários motivos que levam a este resultado negativo, pela voz dos próprios professores, gestores educacionais e alunos aqui está numa recolha de informações em pesquisas pessoais realizadas entre 2011 e o corrente mês: 1. os próprios livros didáticos adotados são avançados demais para os alunos e escritos, na íntegra, em inglês; 2. os materiais didáticos atuais, por serem capazes de manter uma possível relação de afetividade entre professor e aluno pelo interesse juvenil pelas tecnologias e mídias de rede, infelizmente, não são acessíveis ao professor das escolas, que têm baixos salários e pouco acesso aos recursos didático-pedagógicos tecnológicos. Some-se a isso, salas com níveis muito heterogêneos em termos de aprendizagem e de conhecimento, o que também passa a ser um problema para a maioria dos professores, porque exige uso de técnicas diferenciadas e abordagens apropriadas, diferentes, portanto, para os alunos que têm nível mais básico e alunos um pouco mais avançados; 3. falta de padronização quanto ao que é e como é ensinado dentro das salas de aulas, fato que incomoda os professores e muito atrapalha as avaliações sobre o ensino de língua inglesa. Além disso, os métodos de ensino são muito variados, e boa parte dos professores não segue o que os documentos governamentais sugerem; 4. a relação com os alunos, por seu comportamento indisciplinado e por vezes agressivo, violento, tem sido um ponto de tensão para boa parte dos professores das escolas, além de ser um dos maiores motivos de afastamentos, tanto por exaustão profissional quanto por problemas psicológicos e psicoemocionais; 5. número de alunos em situação doméstica vulnerável, com famílias desestruturadas e condição socioeconômica precária, alijando o rendimento escolar, tornando os alunos desinteressados, desconectados com o cenário de ensino e sem conseguirem ver razão em estudar língua estrangeira ao tempo em que se expressam mal também em português; 6. heterogeneidade de conhecimentos levando os professores, muitas vezes, a sempre voltarem a conteúdo mais básicos como o uso do verbo to be, tão continuamente retomado ao ponto de virar piada no meio escolar; 7. grande número de professores da rede com contratos temporários e lecionando para muitas turmas numerosas; 8. maioria das escolas com menos de duas horas/aulas semanais de inglês, o que reafirma o status

precário da importância que se dá à língua estrangeira pela comunidade escolar e pelas diretrizes nacionais; 9. tornado problema institucional, a falta de atenção curricular à língua inglesa se soma à falta de formação continuada de seus professores, a uma equivocada e displicente distribuição de aulas, além de a própria formação inadequada nas licenciaturas, muitas vezes, alijada em sua base fundamental: deficiência na relação teoria e prática; deficiência nos mecanismos de agenciamento e realização de estágios obrigatórios por falta de diálogo e trabalho conjunto entre escolas e universidades. E, em se tratando de formação continuada, o cenário é ainda pior: raras são as oportunidades de cursos específicos para professores de língua inglesa oferecidos à rede para qualificação de seus profissionais. Some-se a isto; o 10. (décimo) peso negativo aqui projetado pensando ainda nas repercussões que podem ser desdobráveis em outros comprometimentos (como dificuldade para entender variações, interrelações e diferenças culturais, por exemplo): uso de livros didáticos antigos e falta de recursos nas escolas, principalmente os que demandam Internet.

Sabe-se que uma leitura com interesses direcionados acabaria na inclusão de uma série de outros pontos negativos para a ineficácia do ensino de língua inglesa no sistema educacional brasileiro. Os dez anteriormente citados, talvez, expressem bem o cenário perfeito para a realização de práticas frustrantes ou, talvez, cenário perfeito para professores não se sentirem motivados ou capazes de levar adiante um curso de capacitação para *Aprimoramento* da língua que ensina. O termo aprimoramento, no que incita, é uma forma de estabelecer subliminarmente uma condição de conhecimento anterior pelo aluno-professor que buscaria inscrever-se.

85% dos alunos brasileiros têm frequentado a escola pública (CONTIERO, 2020). Muitos dos professores de língua inglesa das escolas da rede básica frequentaram, pouco tempo atrás, escolas públicas. O status do ensino de inglês nas redes básicas é o cerne da maioria dos desafios negativos a que faço referência. Há várias circunstâncias institucionalizadas desfavorecedoras sobre o ensino do idioma, que não é obrigatório – a Lei de Diretrizes e Bases fala em “língua estrangeira” e não língua inglesa, expressamente. Esta é aplicada somente a partir do nível de ensino Fundamental 2, com apoio de livros didáticos e a partir de 2011. Não obstante, não há testagem de um aprendizado padronizado: a única prova comum, atualmente, em território nacional, é o Enem, cuja prova demarca, em um rol de 180 questões de avaliação, cinco questões de língua estrangeira (inglês ou espanhol) – situação absolutamente frustrante.

Frustrante, também, para muitos professores é sua própria formação universitária: dos professores que fizeram ensino superior em licenciatura, cerca de 80% deles não estudou,

necessariamente, língua inglesa. Apenas uma pequena parte, pouco mais que 25%, têm graduação em língua estrangeira, não propriamente em língua inglesa. Infelizmente, desse percentual há mais um agravante: quase chega a 70% aqueles que dizem ter problemas de proficiência no idioma que estudaram. O que quer dizer que, mesmo que o profissional tenha formação e experiência metodológica, o foco do problema torna as condições de comunicação afetadas, inviáveis¹¹. Admitir este fato como um problema-conflito real tem sido um outro – e talvez o maior – dilema para os professores que estão presentes nas salas de aulas, especial e principalmente para aquele professor que se graduou e foi para o mercado de trabalho dentro do quadro social (ingrato!) dos dois governos anteriores – coisa de quarenta anos antes: estes que assumiram a postura de promover a total marginalização da classe docente por meio de incansáveis alijamentos dos seus direitos e quebra de sua identidade profissional através de salários baixíssimos, políticas de acúmulo de cargos administrativos escolares, carga horária semanal extenuante, falta de programas de capacitações, fragilidade psicoemocional diante da doutrinação político ideológica incitadora do levantar de vozes a gerações juvenis alienadas e confortadas na vitimização como bem cultural e educacional, dentro e fora de lares. Esses professores, pouco a pouco, transformaram-se o próprio *locus* de vulnerabilidade e alvo da desestruturação familiar; viu e enfrentou a chegada da violência verbal e física no ambiente escolar. Governos de esquerda, hoje vemos com muita clareza e à revelia dos que insistam negar, por questões mais amplas que aqui não caberia pautar e pelas quais minha assinatura incidiria em páginas e páginas embargadas de justificadas angústia e indignação, levaram o professor a perder a voz, o status, a autoridade, o salário, a força identitária, a profissionalização. Some-se a isto certo isolamento, falta de convívio frequente com os pares com quem pudesse se abrir, discutir possíveis soluções, processos de aprendizagem para uma (auto)formação continuada realizada junto ao corpo das instituições através de *equipes de trabalho* guiadas pelo objetivo de desenvolver competências para o exercício profissional e com direcionamentos específicos.

Voltemos ao alunado do curso Clap-Inglês Aprimoramento I.

Seguramente, o que levou os alunos-professores a inscrever-se no curso foi, não se nega, o desejo de estudar a língua, de se reaproximar de contextos e ambiente educacionais voltados à

¹¹ Todos esses dados referenciados foram obtidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa pessoal intitulado “Professores de línguas estrangeiras da rede pública de ensino: exercício de (auto)formação continuada” realizado durante o ano de 2019/2020 junto à UFRN.

aquisição e ao estudo da língua inglesa. Porém, talvez, o que os alunos-professores não soubessem ou não estivessem preparados para enfrentar ao iniciarem o curso fosse o fato de que as aulas de seriam ministradas, na maior parte do tempo, apenas em língua inglesa, sem tradução. Mesmo sendo ensino on-line e mesmo que não o tenham demonstrado, é passível de se admitir que os receios de ver o próprio nível de conhecimento e a própria fluência no idioma colocados à prova tenham levado vários alunos a se desestimularem quanto à participação de toda a bateria, e então, a assiduidade passou a cair. Infelizmente, por mais que tentássemos buscar respostas e auxiliar os alunos por meio de contatos frequentes via Emil, Whatzapp, celular, não obtivemos o êxito procurado. Na verdade, procurados pela esta Coordenadora, nenhum dos alunos acusou ou revelou qualquer dificuldade em acompanhar as aulas alegando algum constrangimento em sala ou alguma dificuldade linguístico-comunicativa. É fato que todos os alunos participavam das aulas oralmente e por meio das atividades, tal como pude comprovar e os professores-alunos atestavam em nossas reuniões, e todos eram motivados e incluídos cuidadosamente para suas participações pelos professores ministrantes. As aulas, muito bem planejadas e desenvolvidas com grande cuidado, não levaram a perceber que algum aluno estivesse incomodado com o andamento delas ou com os métodos adotados, com as discussões, as trocas coletivas... o que me leva a considerar alguns dados importantes: 1. Que os motivos apresentados pelos alunos desistentes eram reais; quais sejam: problemas de saúde na família causados pela pandemia; exigência de familiares para dedicação a compromissos domésticos aos sábados; carga horária de três horas aos sábados pela manhã impactando negativamente a organização doméstica do fim de semana. Ou... 2. Que, se algum ou alguns alunos sentiam-se frustrados e bastante incomodados com o nível de exigência do curso ao ponto de escolher(em) desistir, mesmo querendo e precisando da oportunidade de um curso gratuito de qualidade e diretamente focado em objetivos profissionais pessoais, este (ou estes) aluno(s) teria(m) deixado o curso depois de um intenso trabalho pessoal em não deixar transparecer o processo de assombro, de mobilização crescente de desânimo até a desistência completa – o que me causa frustração e angústia muito similares às de nossos alunos desistentes. Não nego, foi com sensação de derrota e grande pesar que, em 30 de agosto do corrente ano, comuniquei nossos especiais alunos-professores da necessidade de finalizarmos a bateria Aprimoramento I, depois das várias mensagens e contatos insistindo pelo esforço de assiduidade e procurando atender a necessidades individuais. Infelizmente, em vão. Por força de não conciliarmos com a ideia de aparente gratuidade dos cursos oferecidos pela Universidade, vez que valorizamos o muito

investimento governamental e profissional para tal finalidade, o projeto, que contava com um quadro de trabalho em que tínhamos, semanalmente, dois professores lecionando para dois alunos, estava alijado em sua base, que é o atendimento a um grupo de pelo menos quinze participantes e o oferecimento de um trabalho educacional coletivamente mais intenso e proveitoso. Logo, avaliamos pertinente não continuarmos com o projeto no semestre de 2021 para este nível em questão, mas lutar por ele, em todos os seus objetivos propostos e contando com os alunos que firmaram o compromisso do retorno no ano de 2022. E ele virá com a mesma iniciativa desenvolvida a contento na primeira edição: aulas com uso de Metodologias Ativas.

METODOLOGIAS ATIVAS

Muito se fala, hoje, no potencial das Metodologias Ativas como métodos de ensino que visam à participação do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, permitindo que ele construa conceitos, busque soluções e elabore suas próprias conclusões ao fim do processo de apreensão de conhecimentos. No entanto, é preciso chamar a atenção para o fato de que esse processo de ensino aprendizagem tem vindo a termo pelo uso, sobretudo, das tecnologias digitais. Professores da educação básica continuam sendo fortemente cobrados pelos problemas e dificuldades de seus alunos, porém, a maior parte desses professores ainda não tiveram acesso a uma formação para o uso das tecnologias digitais ou trabalham em ambientes que não oferecem a infraestrutura mínima para o seu uso. Apenas 26% das salas de aulas contam com computador ou notebook; apenas 24% delas têm acesso à internet; 31% das salas são mantidas com aparelhos de televisão; apenas 47% têm livros didáticos, e desse montante, 81% de professores revelam ter dificuldades de usá-lo. Acabam por investirem, eles próprios, em equipamentos e materiais como aparelho de som e DVDs. A impressão geral é a de franca desvalorização do seu trabalho, pelo que se ressentem muito, alegando, dentre os desafios enfrentados pela educação contemporânea, talvez, hoje o maior deles seja trabalhar a integração de Metodologias Ativas e as Tecnologias Digitais como ferramentas necessárias para os alunos contemporâneos e os do futuro (ZILBERMAN; ROSING, 2009).

O aluno contemporâneo das escolas da rede básica de ensino é o nativo digital de que falam Palfrey e Gasser (*Nascidos na Era Digital*, 2011), referindo-se a todos aqueles que nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram on-line. Dentre as tecnologias que invadiram as escolas, Bruzzi (2016), destaca o computador pessoal ou de mesa em 1980; o *CD ROM*, em 1985; o

quadro interativo, em 1999; o projeto “Um computador por aluno” (UCA), em 2006; e o *Apple IPAD*, em 2010. Prensky (2008) defende que o papel da tecnologia em sala de aula deve ser o de apoiar a nova pedagogia, que implica que alunos aprendam por si próprios com orientações dos professores – característica presente nas Metodologias Ativas. GC, *Class Dojo*, *Classcraft*, *Goconqr*, *Edmodo* e *Khan Academy* são algumas ferramentas on-line que corroboram com tal visão.

A ferramenta GC, por exemplo, integra o pacote *G Suite for Education* disponibilizado pela multinacional americana *Google*. O pacote é um conjunto de ferramentas e serviços gratuitos adaptados para escolas e organizações qualificadas de educação domiciliar disponível no mundo todo. Para ser qualificada a utilizar o recurso de forma gratuita, a instituição necessita ser uma instituição sem fins lucrativos, credenciada formalmente e reconhecida pelo governo. As instituições que não se enquadram nos requisitos costumam adquirir o pacote *G Suite Enterprise for Education*, que inclui os mesmos recursos e ferramentas *premium* (SUPPORT GOOGLE, 2020). O GC possibilita aos professores criar turmas, distribuir atividades, enviar *feedback* em um único ambiente, além de permitir a interface com outras ferramentas do Google, como *Google Docs* e o *Google Drive*, por exemplo. Interessante observar que a ferramenta permite que o aluno resolva problemas e tarefas em seu próprio ritmo, ao mesmo tempo que recebe orientações quando necessárias, propiciando que o conhecimento venha por conta própria. Além disso, pela multiplicidade de funções, promove um desenvolvimento de estratégias metodológicas de ensino muito diferentes daquelas que o aluno está habitualmente acostumado.

Felder e Brent (2009) atestam que toda Metodologia Ativa tem relação direta com a forma de receber e processar conteúdos. No processo, o aluno se vê obrigado a ir além de simplesmente assistir, ouvir ou tomar notas. Para os autores, o professor faz uso de Metodologias Ativas quando apresenta problemas ou desafios aos alunos, quando os leva a trabalharem individualmente ou em pequenos grupos para obterem respostas e mostrarem e discutirem seus resultados à sala. Barbosa e Moura (2013) acrescentam que em tal metodologia, o aluno é “estimulado a construir o conhecimento ao invés de receber de forma passiva”, ouvindo, falando, pesquisando, discutindo, enfim, fazendo. Para o professor, cabe o papel de orientador e supervisor do processo. Logo, utilizar a Metodologia Ativa aliada os recursos tecnológicos “não é uma atitude docente enraizada de modismo pedagógico”; é, antes, “comprometimento com a geração que atua hoje como estudante, de característica ativa, curiosa, que pesquisa e gosta de desafios” (NUNES, ROCHA & TOLEDO, 2018).

Atualmente, devido a fatores como a globalização, avanços tecnológicos e as mudanças nos valores, ritmo e estrutura da sociedade, a garantia de um ensino de qualidade leva as instituições de ensino a buscarem mudar (FAVA, 2016; BARBOSA, 2018; LEITE e JUNIOR, 2018), permitindo que os alunos não apenas absorvam conteúdo. Isto demanda investimento na qualificação do seu corpo docente, mudanças estruturais e fazer uma ponte de acesso entre a escola e a comunidade (BARBOSA, 2018a). É fato que qualquer necessidade de mudança nas estruturas educacionais, ao longo da história, tem sempre uma base mercadológica. Atualmente, lembra Mórán (2015, p.16), “a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”. A inserção de tecnologias no sistema educacional brasileiro é uma dessas necessidades desde 1990 do século passado (GERALDI, 2015). A adoção das metodologias ativas, no entanto, não se baseia apenas no uso de tecnologias digitais, porém, essas são métodos que permitem que o conhecimento seja construído pelo aluno, através de experiências nas quais ele passa a ser protagonista. Daí porque Diniz-Pereira (2014, p.41), pensando na formação docente, atesta que é preciso romper com propostas conservadoras e simplistas [...] baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.

Quando se pensa em Metodologias Ativas como propostas de transformação do ensino, pensa-se, ao modo de Moran (2015), como estratégias de ensino que acontecem por meio da apresentação de problemas e situações reais, permitindo a vivência do alunado e uma possível antecipação do que será encarado durante a sua vida profissional. Assim (DIESEL et al., 2017), a aprendizagem torna-se possível devido aos princípios que os constituem: aluno (centro do processo de aprendizagem); autonomia; problematização da realidade e reflexão; trabalho em equipe; inovação; professor (mediador, facilitador, ativador). É verdade que a maioria das metodologias ativas surgiram com o foco no ensino profissionalizante ou tendo como público-alvo os alunos do ensino superior. No entanto, Pereira (2017) lembra exemplos adequáveis a qualquer nível e realidade educacional – e que tivemos a oportunidade de comprovar serem realmente oportunas para o ensino de línguas estrangeiras através do Clap-Inglês: aprendizagem baseada em *problemas* (ABP)/*Problem Based Learning* (PBL); aprendizagem baseada em *projetos* (ABP)/*Project-Based Learning* (PBL); aprendizagem baseada em *games e gamificação*/ *Game-Based Learning* (GBL);

sala de *aula invertida / Flipped Classroom; avaliação por pares / Peer Instruction; Design Thinking.*

Apesar de a aprendizagem ativa não ser solução para todos os problemas educacionais, é ponto decisivo no que tange “à propriedade do ensino, pois os educandos estão quase sempre prontos para a utilização das tecnologias, enquanto a maioria dos professores não” (GERALDI, 2015). Já não é mais possível pensar no professor como detentor único do conhecimento, vez que temos grande disponibilização e acesso a informações por meio da internet. Daí porque as metodologias tradicionais, ou seja, com foco apenas no professor, andam obsoletas, sem crédito. É preciso maior determinação dos professores em buscar aquela ressignificação da práxis docente de que tenho falado desde o início desse estudo, capaz de estabelecer mudança em todos os atores envolvidos no cenário escolar (2012, p. 65), capaz de “sensibilizar e capacitar os professores para ações inovadoras, para tomar mais a iniciativa, para explorar novas possibilidades nas suas atividades didáticas, na sua carreira, na sua vida”. Da mesma forma, é preciso sensibilizar os alunos para desenvolverem “novas atividades na sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais e mantendo vínculos diretos com a prática”; conhecimento que faça “sair mais da sala de aula para inserção no cotidiano do bairro, no conhecimento e contato com pessoas, prédios, grupos, instituições próximas ou que tenham a ver com a área de conhecimento escolhida”. Esta iniciativa favorecerá que também os pais se modifiquem “e estimulem os filhos a aprender a planejar, a estabelecer metas”. Enfim, é preciso ver a escola “como uma organização que dissemina na cidade a sua visão empreendedora” (GERALDI, 2012, p. 65). O Clap-Inglês é um projeto-iniciativa que se propõe a andar nesta direção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Necessários e atuais são os estudos sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras em tempos de pandemia. Apresentamos, nesta ocasião, dimensões do saber da experiência docente ao tempo em que qualificamos considerações a partir da pesquisa-ação que integrou: autoformação docente profissional; formação inicial de professores; exercício de relatos memorialísticos formativos; formação docente para ensino-aprendizagem em formato remoto; e ensino remoto de línguas estrangeiras a professores da rede pública de ensino básico. Em tais parâmetros, para além de uma oportuna revisão bibliográfica especializada, registramos a construção de uma memória educacional do “Ensino remoto de línguas estrangeiras em apoio ao

professor da rede pública”¹² – projeto de pesquisa científica desenvolvida e associada ao projeto “Clap – Curso de Línguas em Apoio ao Professor”, este desenvolvido por professores da UFRN em parceria com professores do IFRN e de escolas da Rede Pública para atendimento à comunidade docente de ensino básico da cidade de Natal e região. Os resultados da pesquisa comprovaram que os novos ambientes de ensino-aprendizagem online criados por imposição causada pela pandemia ofereceram-se como oportunidade para mobilizar ensino e formação continuada de profissionais da educação básica. Mais, comprovaram ser uma oportunidade auto formativa rica e profícua para professores profissionais que acreditam no desenvolvimento de pesquisas e realizações profissionais colaborativas. Ilustra tal constatação as impressões positivas sobre os cursos para ensino de línguas estrangeiras a professores de áreas diversas entre março e outubro do corrente ano, ao mesmo tempo em que se aprimorava a formação de professores de LE em pré-serviço através do exercício de docência em formato remoto. Esta revisão, portanto, é resultado de uma pesquisa em caráter de capacitação profissional desenvolvida a partir do projeto CLAP na intenção de garantir o registro histórico-documental da iniciativa de professores que aproveitaram o ambiente de aprendizagem on-line durante a pandemia para juntos instrumentalizar os licenciandos de Letras-LE na atividade de docência em ensino remoto ao mesmo tempo em que ofereceram ensino e formação continuada a professores da rede básica de ensino. Logo, reitere-se, este é um organismo de metalinguagem no sentido de que apresenta discussões teóricas envolvendo alguns dos resultados do projeto de pesquisa especificamente criado para, em sua base e enquanto método, produzir uma memória educacional em meio ao contexto pandêmico, atípico educacionalmente, de um importante projeto integrador de ensino e extensão desenvolvido por iniciativa de um grupo de professores pesquisadores e formadores de professores – professores de Letras/LE, professores de Língua Inglesa, Supervisores de estágios obrigatórios e Orientadores Pedagógicos. Como pequena contribuição bibliográfica, pautam-se temáticas de discussões envolvendo, em caráter amplo, o corpo desses registros: um lastro memorialístico dos sujeitos em questão, com a evocação subjetiva de alguns de seus registros sócio-históricos envolvendo este momento contemporâneo, leituras, relações ideológicas, idiossincrasias, circunstâncias que (des)favorecem seus perfis e sua identidade profissional; conhecimentos profissionais e teóricos colhidos em várias fontes bibliográficas, enriquecidos e atualizados a partir de resultados da vivência profissional do dia a dia na busca de

¹² Atuam neste Projeto de Pesquisa os professores pesquisadores Hális França, Jessicléa Alves de Lima, Francisli Galdino, Bruno F. de Lima e Lucinéia Contiero.

soluções adequadas para os problemas do mundo moderno. Aos poucos, a falta de publicação especializada de arquivismo documental em ensino de línguas estrangeiras terá, com nossa contribuição, poucas, porém caras informações de arquivismo acadêmico que ora se organizam para melhor se compreender o que representou o período da pandemia de 2020, mundialmente e, de modo específico, para a educação brasileira – aqui vista restritamente, mas de forma autêntica, pelo olhar de alguns de seus partícipes diretos, professores em atividade e professores em formação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição. Coimbra: Almedina, 2003.
- _____. *Um novo olhar sobre a docência universitária*. In: d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line. http://www.webct2.ua.pt/public/leis/daes_artigos.htm26deagostode2004. <acesso em 10 de junho de 2020>
- ALTHUSSER, L. *O futuro dura muito tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- AMARAL, A. L. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2006.
- ANASTASIOU, A. G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: a construção do memorial e as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, M.A. L. (org). *Tempo e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.
- _____. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2004.
- ARAÚJO, J. C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.
- BARBOSA, A. C. A Qualidade da Educação: Conceitos. In: _____. *A Qualidade na Educação*. Indaial: UNIASSELVI, 2018a.
- _____. Qualidade da Educação e os Espaços de Formação Profissional. In: _____. *A Qualidade na Educação*. Indaial: UNIASSELVI, 2018b.
- BAKHTIN, M. Formas do tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica. In: _____. *Questões de literatura e de estética*. 2. Ed. São Paulo: Hucitec. 1990, p. 211-362
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10ª edição. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007
- BOURDIEU, P. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO J. (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183-192.

- BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). *Boletim epidemiológico 08*. Brasília, DF. Abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Nacional da Propriedade Industrial. *Vacinas*. Brasília, DF. Março de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/servicos/patentes/tecnologias-para-covid-19/Vacinas>. Acesso em 19 de março de 2021
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1996; 1979.
- CANDAU, J. *Memória e Identidade*. São Paulo: Ed. Contexto, 2019.
- CASTANHO, M. E. L. M. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.
- CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2002.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 75, agosto/2001. Disponível em <http://cedes.unicamp.br> <acesso em 20 de julho de 2020>
- CERTAU, M. *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.
- CONTIERO, L. et al. (org.) *Formando Professores de Línguas Estrangeiras e sobrevivendo a uma pandemia*. Rio de Janeiro: Editora E-Publicar, 2021.
- CONTIERO, L. et al. (org.) *Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro: Ed. E-Publicar, 2020.
- CONTIERO, L.; LOURENÇÃO, H. (Auto)Biografia: escritas de si e escritas de outro no imaginário de formação. In: *Revista Mais Educação*. v.3, n.3 (maio 2020) Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, São Caetano do Sul SP, 2020.
- CONTIERO, L.; LISBOA, T.; LIMA, J. A. *Letramento em Contextos Digitais*. In: Anais VII CONEDU Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- COSCARELLI, C.V., RIBEIRO, A.E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: vol. 24, nº 82, abril/2003. Disponível em <http://cedes.unicamp.br> <acesso em 20 de julho de 2020>
- CUNHA, M. I. A aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D. e MOROSINI, M. (orgs.). *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2002.
- DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. São Paulo: Edusp, 2009.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FAVA, R. *Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- GERALDI, L. M. A.; BIZELLI, J. L. Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, [S.l.], n. 18, feb. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230>. Acesso em: 19 July 2019. doi: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i18.9379>.
- FELDER, R. M., & BRENT, R. *Active Learning an Introduction*. ASQ Higher Education Brief, 2009.

- FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil – história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997
- FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.
- FREITAS, I. A., & BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências [Resumo]. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (Org.), *XXIX Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração. Resumos* (p. 441). Brasília, Ed. Autor, 2005.
- GERALDI, C. M. G; MESSIAS, M. da G. M. e GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz T. Silva & Guacira L. Louro. 11ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KENSKI, V. M. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, C.R. *As faces da memória*. Campinas: CMU, 1993.
- LEITE, L. B. de F. A.; JUNIOR, V. de P. M. *Tecnologias digitais e metodologias ativas na formação dos alunos nativos digitais*. Anais: I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes da UNIVAP – CONEFEA. UNIVAP, Paraíba. 2018.
- LEITE, D. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. C. (org). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. MEC, 2000.
- LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), p. 454-462, 2007 a.
- _____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pró-posições*, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007 b.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.
- LORIGA, S. A biografia como problema. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E. L. M. (orgs). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2004.
- LYOTARD, J. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MEDEIROS, M. T. P. O papel da universidade na formação de professores. A universidade ensina ou promove processos de aprendizagem? In: CABRAL, M. L. (coord). *A universidade e a formação de professores*. Algarve: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2002, p. 63-81.
- MORAES, D. (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Trad.: Carlos Frederico Moura da Silva, Maria Inês Coimbra, Lúcio Pimentel. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- MORAN, J. M. *Mudando a educação com metodologias ativas* [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II]. SOUZA, C. A. e MARALES, O. E. T. (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

PAQUAY, L., PERRENOUD, P., ALTET, M., CHERLIER, E. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (Trad, Fatima Murad e Eunice Gruman). Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÊCHEUX M. *Le discours: structure ou événement?* Trad. de E. O. Pêcheux M. (O discurso: estrutura ou acontecimento). 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. *Rôle de la mémoire, Langage et Société.* Paris: École Normale Supérieure. Trad. J. H. N. (Papel da memória). Campinas: Pontes, 1999.

PERRENOUD, F. *10 novas competências para ensinar.* Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

_____. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação.* Porto Alegre: ARTMED, 2002

PEREIRA, T. A. *Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: integração das tecnologias educacionais.* ANAIS: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/407.pdf>

PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. *Metacognition as methodology for continuing education of teachers.* *Creative Education.* v.7, p.1-12, January, 2016.

PORTILHO, E. M. L.; BATISTA, G.; BLANCHET, A. C. *Programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva.* XI Anped Sul: Curitiba, 2016.

RIVAS, N. P. P. e CASAGRANDE, L. D. R. *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior.* In: <http://www.anped.org.br/28/texto/gt04/GT04-606--Int.doc> <Acesso em 7 de setembro de 2020>

RODRIGUES, M. de M. *A instabilidade da universidade vista a partir das contradições geradas de suas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional.* In: SCRIPTORI, C. C. (org.). *Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ROSA, D. E. G. *Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários.* In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (orgs). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSA, D. E. G. *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores.* Tese de Doutorado. Unimep, 2003.

RUZZARIN, R.; AMARAL, A. P.; SIMIONOVSKI, M. *Competências: uma base para a governança corporativa.* Porto Alegre: AGE, 2010.

_____. *Sistema integrado de gestão de pessoas com base em competências.* Porto Alegre: AGE, 2006.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.* In: NÓVOA, A. (org) *Profissão professor.* 2ª edição. Porto: Porto, 2003.

SANTOS, B. de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.* 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2005b.

SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos.* In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of new reform.* Harvard Educational, 1987, p. 473-482.

SIMONI, R.F.L. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa.* Piracicaba, 2006.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. In: *Cadernos Cedes* nº 24 (Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética). Campinas: Papirus, 1991, p. 51-65.

STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. C. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília/DF: UNB, 2003 p.19-34.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, J. Docência, aprendizagem e sucesso acadêmico. In: *d@es – docência e aprendizagem no ensino superior – divulgação on-line*. http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm.6dejunhode2005. <Acesso em 03 de junho de 2021>

_____. *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto, 2003.

_____. Como promover nos professores a autorregulação da sua própria aprendizagem? In: CABRAL, M. L. (coord). *A universidade e a formação de professores*. Faro: Universidade do Algarve/Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2002.

UEMA. Institucional: *O programa*. 2018. Disponível em: https://www.ensinar.uema.br/?page_id=8

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003b.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como Aprender e Ensinar Competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.197 p.

ZAGORIN, P. *Historiografia e Pós-Modernismo: reconsiderações*. In: *Topoi*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.