



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO  
PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS:  
ARTICULAÇÕES ENTRE O MATERIALISMO HISTÓRICO E  
DIALÉTICO E A TEORIA DA ATIVIDADE**

---

Londrina  
2020

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO  
PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS:  
ARTICULAÇÕES ENTRE O MATERIALISMO HISTÓRICO E  
DIALÉTICO E A TEORIA DA ATIVIDADE**

Tese de doutoramento apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Orientadora: Profa. Sandra Aparecida Pires  
Franco.

Coorientador: Prof. Peter Smagorinsky

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M722 Molinari, Andressa Cristina.  
Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras : articulações entre o materialismo histórico e dialético e a teoria da atividade / Andressa Cristina Molinari. - Londrina, 2020.  
289 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.  
Coorientador: Peter Smagorinsky.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Idiomas sem Fronteiras - Tese. 2. Materialismo histórico e dialético - Tese. 3. Formação Inicial e Continuada de Professores - Tese. 4. Internacionalização - Tese. I. Franco, Sandra Aparecida Pires . II. Smagorinsky, Peter . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU 37

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO INICIAL NO ÂMBITO DO PROGRAMA IDIOMAS SEM**

**FRONTEIRAS:**

**ARTICULAÇÕES ENTRE O MATERIALISMO HISTÓRICO E  
DIALÉTICO E A TEORIA DA ATIVIDADE**

Tese de doutoramento apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Estadual de Londrina – UEL.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Orientadora Sandra A. Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Kyria Rebeca Finardi  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

---

Profa. Marta Sueli de Maria Sforni  
Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

Profa. Samantha Gonçalves Mancini Ramos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Diene Eire de Mélo  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Michele Salles El Kadri  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de agosto de 2020.

**Esse trabalho é dedicado a:**

**Aos meus pais**, pelo amor incondicional. Companheiros de sempre e maior incentivadores.

**Aos meus irmãos Alisson e Anderson**, pelas palavras doces e por sempre me apoiarem.

**Tiago Botelho**, por compartilhar as pequenas e grandes conquistas comigo, e pelo apoio em todos os momentos.

**As minhas tias(os) e primas(os)**, a quem preciso lembrar que mesmo nas minhas partidas e chegadas estão lá pra me dar abrigo.

**Michele Salles El Kadri**, amiga, profissional, e inspiração. Obrigada por me “compelir” a fazer a seleção para o doutorado, e continuar acreditando em mim nesses 11 anos. Pessoa rara.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Sandra Franco, pelos ensinamentos, pela confiança em mim e no meu trabalho, e por ter partilhado essa jornada comigo.

I would also like to thank Peter Smagorinsky for the co-supervision and a life-changing opportunity at the University of Georgia.

A Capes pelo apoio financeiro no Brasil e nos Estados Unidos, bem como a Universidade Estadual de Londrina, pelos profissionais de excelência e pelo apoio institucional nesses 13 anos.

À banca de qualificação desta tese, e integrantes desta banca, que me ajudaram a definir os rumos do trabalho que aqui apresento. Obrigada pela interlocução.

Aos participantes desta pesquisa, por terem aceitado participar deste trabalho, colaborando com os dados e o retorno das análises. Cada contribuição foi imprescindível para este trabalho.

Serei eternamente grata pelas amizades que a vida me proporcionou, em especial aquelas que me acompanharam nessa jornada em todos os momentos: Michele Salles El Kadri, Taisa Pinetti Passoni, Samantha Ramos, Ana Claudia Cury Calia, Humberto Beloti. Gratidão também pelas palavras de incentivo do(a)s amigo(a)s Leonardo Neves Correa, Paula Francescon, Tatiana Freitas, Marcela Pontelo. A querida comunidade brasileira que me acolheu em Athens e em Atlanta, obrigada pela companhia e amizade.

À Vanessa Moraes e Debora Mazetto, amigas que se mostraram exemplos de pesquisadoras e mulheres. Obrigada por estarem ao meu lado nos melhores e piores momentos (Pititinhas sempre).

À minha família, que como uma árvore, tem galhos que crescem em diferentes direções, mas com a mesma raiz. Obrigada por estarem sempre comigo, e rezarem por mim. Amo vocês.

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos - tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde est. o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.

*Emir Sader*

MOLINARI, Andressa Cristina. **Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras**: articulações entre o materialismo histórico e dialético e a teoria da atividade. 2020. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito compreender o potencial da formação de professores de inglês em um Núcleo de Línguas (*Nucli*) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Os objetivos específicos são: a) analisar os pressupostos de Formação de Professores no contexto do IsF; e b) analisar as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial, em um espaço de formação do *Nucli*-IsF. O estudo se baseia nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico e Dialético (MARX, 2015a, 2015b, 2015c, 2013, 2004, 2003; MARX; ENGELS, 2011, 2007, 2005, 1968; MARX, ENGELS; DANGEVILLE, 1976), e na terceira geração da Teoria da Atividade, que tem como base os ciclos expansivos de aprendizagem (ENGESTRÖM, 1996, 1993, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). No que se refere ao primeiro objetivo específico, analisei 2 Portarias, 1 Edital, e 11 trabalhos que tratavam especificamente da formação de professores de inglês para atuação no IsF, com base nas categorias dialéticas trabalho, práxis, mediação, totalidade, singularidade, particularidade, universalidade. Em seguida, analisei as propostas de formação de professores em contexto de internacionalização com base na transcrição de 6 reuniões pedagógicas do *Nucli*-IsF. Para essa segunda análise, me utilizei dos subsídios do MHD e do ciclo expansivo de aprendizagem (ENGESTRÖM, 1987). Os resultados indicam que, em primeiro lugar, há uma estreita relação entre as concepções de homem estabelecidas nos documentos oficiais e na literatura produzida sobre o tema, com supervalorização da prática e ênfase em uma formação que seja capaz de se encaixar nos moldes estabelecidos pela superestrutura, que tem como base no neoliberalismo que prima por uma educação que adeque os sujeitos às necessidades mercadológicas. Em segundo lugar, no contexto do *Nucli*-IsF estudado, a superação das contradições e a formação de ciclos expansivos de aprendizagem por meio da transformação do objeto, evidencia que é possível operar em meio às contradições do sistema capitalista para uma formação menos alienada. Apesar da impossibilidade de um rompimento total com a alienação na produção dos modos de vida, a superação das contradições no sistema de atividade, auxiliam a pensar estratégias que caminhem em direção a uma possível formação omnilateral. As possibilidades diante da realidade leva-nos a compreender a tese de que a formação de professores no IsF, por meio de seus documentos e literatura produzida, se alinha à uma perspectiva neoliberal de educação, na qual o conhecimento é capitalizado e transportado para a esfera do mercado internacional, com pressupostos de uma formação alinhada a supervalorização da epistemologia da prática. Mas ao mesmo tempo, essa formação tem potencial para desenvolvimento pois apresenta indícios de uma aprendizagem expansiva que opera em meio as contradições do sistema de atividade. Porém, não chega a possibilitar uma práxis revolucionária. Conclui-se que ao operar em meio às contradições e na dialética da vida material, pode-se avançar na superação das dicotomias subjacentes à formação de professores de línguas caminhando para o estabelecimento da omnilateralidade.

**Palavras-Chave:** Idiomas sem Fronteiras. Materialismo histórico e dialético. Formação Inicial e Continuada de Professores. Internacionalização.

MOLINARI, Andressa Cristina. **Learning and development of per-service teacher education in Languages without Borders Program**: articulations between historical and dialectical materialism and Activity Theory. 2020. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

### ABSTRACT

This research endeavours to investigate the potential in English language teacher education in the Institutional Program Languages without Borders (LwB). This study analyzes a) the assumptions of Teacher Training in the LwB; and b) the possibilities of development for in-service teacher training. The theoretical background is rooted in dialectical and historical materialism (ENGESTRÖM, 1996, 1993, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010; MARX, 2015a, 2015b, 2015c, 2013, 2004, 2003; MARX; ENGELS, 2011, 2007, 2005, 1968; MARX, ENGELS; DANGEVILLE, 1976, and the third generation of cultural-historical Activity theory, whose main concepts are the expanding cycles and expansive learning (ENGESTRÖM, 1996, 1993, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). In relation to the first objective, I examined 2 public calls, 1 decree and 11 studies that approached English Language teacher education in LwB, based on the Marxist categories: work, praxis, mediation, totality, singularity, particularity, universality. After that, I analysed the possibilities of development for in-service teacher training in the context of internationalization based on the transcripts of Six pedagogical meetings from Nucli-LwB that were audio recorded. I based this second analysis in the Marxist categories and the concept of expansive learning (ENGESTRÖM, 1987). The results show that there is a correlation between the conception of “man” established by the official documents that guide the program and the literature that was produced about teaching-learning in this context. There is an emphasis in a type of education that corresponds to what is established in the superstructure foregrounding capitalistic values, and neoliberal economic policies. Second, in the context of the Nucli-LwB analysed in this research, the overcoming of contradictions and the formation of expansive cycles of learning through the transformation of the object, highlights that it is possible to operate in the midst of the contradictions of the capitalist system for a less alienated education. Despite the impossibility of a total disruption with alienation in the capitalist way of life, the surpassing of the underlying contradictions in the moments of production of the instructional material produced by LwB in-service teachers, helps us think about strategies that move towards a possible omnilateral education. The possibilities of development for in-service teacher training in context, lead us to understand the thesis that teaching and learning in LwB, through its documents and literature, is aligned to a neoliberal perspective of education, in which knowledge is capitalized and transported to the sphere of the international market, with assumptions of an overvaluation of the epistemology of practice. But at the same time, this education has potential for development because the analysis highlights evidences of an expansive learning that operates amidst the contradictions of the activity system. But the results of this expansive learning do not enable a revolutionary praxis. In conclusion, it is possible to state that by operating with contradictions and in the dialectics of material life, we can move forward in bridging the dichotomies underlying language teacher education towards the establishment of an omnilateral basis.

**Palavras-Chave:** Languages without Borders. Dialectical and historical materialism. Teacher Education. Internationalization.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - A tríade Vygotskyana.....	44
<b>Figura 2</b> - Estrutura do sistema de atividade.....	52
<b>Figura 3</b> - Ciclo expansivo de desenvolvimento.....	59
<b>Figura 4</b> - Percurso da pesquisa.....	66
<b>Figura 5</b> - O curso de formação de professores de Letras Inglês: o sistema de atividade central.....	157
<b>Figura 6</b> - A formação de professores no sistema de atividade IsF.....	161
<b>Figura 7</b> - Determinantes.....	164
<b>Figura 8</b> - A formação de professores no sistema de atividade.....	211
<b>Figura 9</b> - A consolidação de um modelo de material.....	232
<b>Figura 10</b> - Ciclo expansivo de aprendizagem.....	258

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Objetivos e design da pesquisa.....	20
<b>Quadro 2</b> - Níveis de aprendizagem.....	57
<b>Quadro 3</b> - Participantes da pesquisa.....	69
<b>Quadro 4</b> - Trabalhos selecionados para a revisão de literatura:.....	76
<b>Quadro 5</b> - Áreas de pesquisa dos trabalhos pesquisados.....	78
<b>Quadro 6</b> - Reuniões de formação pedagógica.....	80
<b>Quadro 7</b> - Perspectivas de internacionalização.....	101
<b>Quadro 8</b> - Documentos da esfera legal.....	104
<b>Quadro 9</b> - Cursos ofertados no <i>Nucli-IsF</i> da universidade pesquisada.....	114
<b>Quadro 10</b> - Formação de Professores.....	120
<b>Quadro 11</b> - Definições de formação pelo viés do professor reflexivo.....	127
<b>Quadro 12</b> - Definições de Teoria e Prática.....	133
<b>Quadro 13</b> - Definições do Professor.....	137
<b>Quadro 14</b> - Instâncias de formação.....	142
<b>Quadro 15</b> - Referencial teórico.....	144
<b>Quadro 16</b> - Globalização.....	147
<b>Quadro 17</b> - Internacionalização.....	148

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de ética em pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e extensão
CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CP	Comunidade de Prática
CsF	Ciência sem Fronteiras
EAD	Ensino a Distância
EFL	English as a Foreign Language
ESP	English for Specific Purposes
ETA	English Teacher Assistant
Fatecs	Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IELTS	International English Language Testing System
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Cooperação Financeira Internacional
IRA	Iniciação, resposta, avaliação
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF-Inglês	Inglês sem Fronteiras
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
MEO	My English Online
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
Nucli	Núcleo de Línguas
PEC	Proposta de emenda constitucional
PFI	Programa Paraná Fala Inglês
PL	Política Linguística
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PROEX	Pró reitoria de extensão
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
QCE	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SIR	Ranking de Instituições SCImago
TA	Teoria da atividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL iBT	Test of English as a Foreign Language (Internet Based)
TOEFL ITP	Institutional Testing Program
TOEIC Bridge	Test of English for International Communication
TOEIC	Test of English for International Communication
UFRGS	Universidade Federam do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 - O MÉTODO E A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: BASES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS</b> .....	22
1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO .....	22
1.2 A EDUCAÇÃO EM MARX E AS CATEGORIAS DIALÉTICAS.....	27
1.3 A TEORIA DA ATIVIDADE COMO LENTE DE COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS.....	36
<b>CAPÍTULO 2 - O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL</b> .....	62
2.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	62
2.2 A PESQUISA E SEU CONTEXTO .....	65
2.3 PARTICIPANTES .....	67
2.4 CORPUS (PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS) .....	74
2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA .....	74
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	86
2.6.1 As Categorias Dialéticas.....	86
2.7 A APRENDIZAGEM EXPANSIVA E A CONTRADIÇÃO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE .....	88
2.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	89
<b>CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO ISF</b> .....	91
3.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO: O SURGIMENTO DO ISF .....	91
3.2 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: OS DOCUMENTOS.....	103
3.3 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: AS PESQUISAS .....	119
3.3.1 Práxis Pedagógica .....	132
3.3.2 Trabalho Educativo .....	136

3.3.3	Instâncias De Formação .....	142
3.3.4	Referenciais Teóricos .....	143
3.3.5	Globalização E Internacionalização .....	146
	<b>CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES DIANTE DA REALIDADE</b> .....	153
4.1	O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS-INGLÊS: O SISTEMA DE ATIVIDADE CENTRAL .....	153
4.2	O SURGIMENTO DO SISTEMA DE ATIVIDADE ISF .....	158
4.3	OS DETERMINANTES E AS CONTRADIÇÕES DA SUPERESTRUTURA.....	162
4.4	A TRANSFORMAÇÃO DO SISTEMA ISF E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CONTRADIÇÕES PRIMÁRIAS .....	171
4.4.1	“Você Não Consegue Mensurar Se Eles Estão Dando Salto Ou Não, Eles Têm Uma Dificuldade Muito Grande Em Falar”: O Surgimento Da Aprendizagem II .....	192
4.4.2	Não Sei Se O Problema Sou Eu Ou O Material: A Contradição Secundária .....	212
4.4.3	“Voltei Nesse Abstract Que Está Aqui, E Nos Abstracts Da Aula 1, Pra Procurar Exemplos”: O Surgimento Da Contradição Terciária .....	218
4.4.4	“É Uma Evolução Tão Rápida Que A Gente Fica Meio Perdido”: A Consolidação Do Objeto E A Contradição Quaternária .....	232
4.4.4.1	“Então, O Objetivo É A Gente Pensar Que, Quanto Mais Estruturado É O Enunciado, Menos Chances Você Tem De Respostas Múltiplas”: A Pesquisadora Como Participante .....	240
4.4.5	Demanda Dos Alunos “Esse Mês Tá Garantido”: A Consolidação Do Novo Sistema A Suspensão Do Programa .....	247
	<b>CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO</b> .....	261
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	266
	<b>APÊNDICES</b> .....	281
	APÊNDICE A – Termo De Consentimento Livre E Esclarecido .....	282
	APÊNDICE B – Organograma .....	284
	<b>ANEXOS</b> 286	
	ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado Do CEP .....	287

## INTRODUÇÃO

São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. E, se, em toda a ideologia, os homens e suas relações nos aparecem de cabeça para baixo como em uma câmara escura, esse fenômeno decorre de seu processo de vida histórico, exatamente como a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX; ENGELS, 2007 p. 19).

Esta pesquisa, inserida no Núcleo de Ação Docente – da Linha Docência: Saberes e Práticas do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, teve como objetivo geral compreender o potencial da formação de professores de inglês em um Núcleo de Línguas (*Nucli*) do Programa “Idiomas sem Fronteiras” (IsF<sup>1</sup>) em uma universidade estadual pública. Neste trabalho, interessa conhecer como o Programa, que tem como objetivo primordial o ensino de línguas, pode colaborar para a formação de professores de inglês voltada para a internacionalização<sup>2</sup>. Para responder ao objetivo proposto, dediquei-me a: a) analisar os pressupostos de Formação de Professores no contexto do IsF; e b) analisar as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial, em um espaço de formação do IsF.

Pesquisas recentes apontaram os caminhos percorridos pelos programas CsF e, posteriormente, o IsF, bem como o percurso de sua evolução (FINARDI, 2016; LIMA; FINARDI, 2019; MARSON, 2017, PASSONI, 2018; VIAL, 2017; entre outros). E, apesar de considerável volume de estudos sobre o Programa (KIRSCH, 2017; KIRSCH; SARMENTO, 2018; LIMA; FINARDI, 2019; MARSON, 2017; PASSONI, 2018; SARMENTO, KIRSCH, 2015; VIAL, 2016, 2017; WALESKO; KLUGE; ALMEIDA, 2016), existe um vazio quanto à compreensão mais aprofundada da formação inicial de professores com vistas à internacionalização, e como essa política influencia os processos de ensino e de aprendizagem e Formação de

---

<sup>1</sup> O IsF, foi um programa criado pelo Ministério da Educação em 2012 cujo principal objetivo foi o de desenvolver políticas linguísticas para a Internacionalização da Educação Superior Brasileira e a formação de professores para atuação no ensino e na aprendizagem de Línguas.

<sup>2</sup> A Portaria Normativa nº30/2016, que altera a Portaria Normativa nº 973/2014, amplia a atuação do Programa, e estabelece como um dos objetivos a Formação de Professores de Línguas e fixa como um dos objetivos a Formação Continuada de Professores de Línguas (BRASIL, 2016).

Professores para esse fim.

A incorporação da formação de professores como parte de uma das funções do IsF evidenciou uma lacuna quanto à formação linguística e à formação específica para internacionalização dos estudantes brasileiros, e também uma necessidade de formar professores para atuarem com o ensino e aprendizagem de Línguas com ênfase em interações em ambientes acadêmicos. Assim, a escolha do enfoque justifica-se pela contribuição para a área de Formação de Professores de Língua Inglesa, não apenas apontando a contradição entre o objetivo formativo de aprendizagem da língua Inglesa e como estão sendo construídas as propostas de ação docente em contextos de internacionalização, mas também propondo um repensar da formação de professores para o contexto proposto, que seja capaz de superar a contradição entre formação para a alienação e formação para emancipação.

Mesmo após a suspensão do IsF, a proposta continua válida, pois conhecer e compreender as potencialidades de uma proposta com as características do IsF, pode colaborar para a reconfiguração de práticas no currículo de Formação de Professores de Inglês. Como espaço de Formação inicial<sup>3</sup>, o IsF se apresenta como um lugar em que o trabalho educativo pode ser organizado de modo a socializar o saber sistematizado por meio de processos de ensino e aprendizagem.

O interesse pessoal por esse tema surgiu em função da minha atuação como docente do Ensino Superior. Trabalhei como professora na universidade pesquisada, buscando contribuir para a Formação de Professores de inglês. Também atuei no Programa Paraná Fala Inglês<sup>4</sup> (PFI), em sua fase inicial, lecionando disciplinas que visavam à preparação para o teste *TOEFL iBT (Test of English as a Foreign Language)* e ainda como aplicadora dos testes para que os alunos fossem capazes de atingir a nota mínima exigida pela universidade de destino e realizarem a mobilidade acadêmica *outbound*<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> A Portaria nº 30/2016 estabelece que os objetivos do Programa incluem a “formação Inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira, para fins específicos de internacionalização [...]” (BRASIL, 2016). Os professores IsF transitavam por ambas formações, pois assumiam o duplo papel de alunos e professores em serviço, porém opto pelo termo Formação inicial para me referir aos bolsistas.

<sup>4</sup> Programa implementado pelo Governo do Estado do Paraná em parceria com a SETI e a UGV com a finalidade de preparar os docentes e discentes para o uso do inglês acadêmico e, assim, proporcionar mobilidade acadêmica no âmbito internacional. O Programa teve início dois anos após o IsF para suprir a necessidade das IES paranaenses, uma vez que o IsF, até 2018, atuava apenas em âmbito federal. O IsF não possibilitou o acesso a alunos e professores das redes estaduais do país, um dos objetivos que posteriormente levou à criação do PFI.

<sup>5</sup> A mobilidade *outbound* (no exterior) é definida como a disseminação da educação por meio do envio

Naquele momento, havia uma preocupação coletiva sobre o assunto, que dialogava com temas que abordam a formação de professores e sua relação com políticas educacionais, principalmente políticas de internacionalização (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016; BARCARO; GÓMEZ, 2017; EL KADRI; DI RAIMO, 2017; ESPURI; ALMEIDA, 2017; GIMENEZ; PASSONI, 2016b; MARSON, 2017; SARMENTO; KIRSCH, 2015) e produção de material didático para esse contexto (LAMBERTS, 2015; OLIVEIRA; VIEIRA; SOUZA, 2016; SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016).

Sobre esse aspecto, saliento a pesquisa de Passoni (2018). A autora realiza uma análise do contexto e produção dos textos no programa IsF, caracterizando a política na qual o IsF está envolta como uma política linguística (PL) marcada historicamente por três períodos: pela sociolinguística, em que o paradigma positivista ainda imperava, seguida por uma fase dita “neocolonial” em que havia certa subserviência a países economicamente desenvolvidos, na qual as pesquisas se voltaram para o paradigma crítico, e o período atual, ainda de difícil definição, e para onde meu olhar se volta. Considero importante demarcar esses três períodos, pois o IsF surge por meio de uma necessidade produzida pela implementação Ciência sem Fronteiras (CsF<sup>6</sup>) em 2011, e esse Programa foi um impulsionador de práticas e políticas voltadas para a internacionalização das Universidades públicas no Brasil.

A partir da Teoria Histórico-Cultural<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 2018, 2010, 2006, 1995, 1978), aliada ao Materialismo Histórico e Dialético (MHD), e à Teoria da Atividade proposta por Engeström, (2001, 1996, 1993, 1987), interpreto a realização dessa política linguística, tornada política de formação docente, por compreender que elas são escolhas que podem auxiliar na transformação dos processos de ensino e de aprendizagem. A busca foi pela superação de uma formação unilateral que tem

---

de estudantes e professores para universidades no exterior. Esse processo é feito com base em acordos multilaterais e administrativos com Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo (KNIGHT, 2004). Ela ainda é a estratégia mais usada para a Internacionalização das IES (DE WIT, 2013). Porém, pesquisas recentes têm buscado um processo de internacionalização crítica que leva em conta a internacionalização em casa e processos de regionalização e *glocalização* (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020). Segundo os autores, o termo *glocalização* é resultado da união das palavras global e local, e descreve a associação entre a influência da cultura global, na cultura local, e vice-versa.

<sup>6</sup> O Programa foi criado no primeiro mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, a partir do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, como resultado da parceria entre o MEC e o MCTI, e instituições de fomento.

<sup>7</sup> Adoto a grafia de “Vygotsky” seguindo a tradução dos textos em russo para o espanhol. No entanto, nas referências bibliográficas o nome do autor é escrito de acordo com a obra utilizada.

como base a divisão de classes e a alienação do trabalho, pautando-se em uma forma de vida que valoriza o capital e submete os indivíduos a uma dualidade na compreensão do real. Parto da hipótese de que os professores bolsistas do IsF são capazes de reconhecer as contradições subjacentes a essa formação, e que a busca por uma união entre tais aspectos possa se tornar força motriz para a mudança, propiciando uma práxis educativa. Isso porque o modo com que o Programa está estruturado não é determinante nas ações e operações da comunidade. Porém, o conhecimento crítico sobre a totalidade (social, política, cultural e histórica) da realidade é condição, mas não é suficiente para transformar a sociedade. É necessário que os sujeitos estejam dispostos a transformar um objeto idealizado em um objeto concreto, pois enquanto filosofia da práxis, o marxismo compreende a realidade não de maneira idealizada, mas como prática social transformadora (revolucionária).

Utilizo-me desses referenciais teóricos por entender que eles têm a mesma raiz epistemológica e podem auxiliar na compreensão da realidade com base em uma abordagem histórica e cultural, na concepção de uma ciência da consciência como reflexo da realidade e na Atividade como força motriz para o desenvolvimento das funções superiores.

Ainda em relação ao referencial teórico adotado nesta tese, meu primeiro contato com Vygotsky foi a partir da minha entrada na Iniciação Científica, como graduanda, quando pude ler as obras, em português, “Pensamento e Linguagem” e “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico”. Minha trajetória com o autor teve continuidade, posteriormente, em minha segunda Graduação no Curso de Pedagogia, quando tive acesso mais aprofundado à obra completa do autor e aos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e linguagem na perspectiva histórico-cultural.

Paralelamente a esse segundo momento, houve uma aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, proposta por algumas disciplinas da educação, dado o momento histórico que acontecia com a educação no Governo do Estado do Paraná, adotando tal perspectiva para o ensino municipal. As inquietações que surgiram durante essas leituras me levaram a uma busca por pesquisadores que pudessem contemplar minhas necessidades de maior aprofundamento no contexto de Formação de Professores (um interesse antigo) e uma tentativa de transformação pessoal, visto que atuava como professora naquele período. Fazendo então o processo inverso, e principiando uma nova Iniciação Científica, pude realizar minhas

primeiras leituras das obras de Marx, durante a Graduação em Pedagogia.

A ênfase da pesquisa está nos processos de ensino e aprendizagem da língua Inglesa. O inglês se tornou prioridade para promover a mobilidade social, uma vez que ela é o bem simbólico mais valorizado e que tem desempenhado um papel essencial nas comunicações internacionais, sejam elas no âmbito mercadológico, social ou acadêmico. (MOITA LOPES, 2005). Porém, muitos pesquisadores têm apontado contradições indicadas pelos interesses comerciais, políticos e ideológicos na divulgação do inglês como a língua internacional. (ALTBACH, 2006; GRIN, 2006; JONES, 2013; MARTINEZ, 2017; PASSONI, 2017; RIDGE, 2000). A pesquisa de Passoni, por exemplo (2017), investiga o Programa IsF e as ideologias subjacentes ao ensino de Língua Inglesa no Programa, identificando diferentes interesses que servem de base para a promoção da língua, desde articulações políticas, econômicas, da esfera legal, midiáticas, e como essas dimensões buscam influenciar e ligar seus interesses a uma política linguística com vistas à formação para a internacionalização.

O conceito de método adotado se baseia em uma abordagem sócio-histórico-cultural em que ele não é uma mera ferramenta de análise do objeto de estudo, mas é “pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1978, p. 65). As categorias dialéticas buscam compreender os aspectos gerais dos fenômenos em sua essência e suas relações materiais, ou seja, seu significado e sentido só são possíveis como instrumentos de compreensão da realidade social. Cury (2011) salienta que essa realidade concreta só tem significado se for assumida pelos sujeitos envolvidos na prática educativa, levando em conta os aspectos sócio-históricos do contexto e o movimento dialético de produção da vida material e imaterial. Assim, compreendo a importância das categorias, e as correlações que elas mantêm entre si em um movimento dialético e histórico do pensamento.

Emprego a definição de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da teoria vygotskyana, que se alinha a uma compreensão materialista da realidade objetiva. Para o autor, a aprendizagem é condição para o desenvolvimento, pois “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. (VYGOTSKY, 2010, p. 115). Parto do princípio de que a aprendizagem é mola propulsora do

desenvolvimento das funções superiores em um vai e vem não linear em que evoluções e involuções (o que Vygotsky denomina de desenvolvimento reverso) levam à anulação ou à reestruturação do organismo, em um processo de formação do homem<sup>8</sup> em todas suas particularidades.

Alinhada à concepção vygotskyana de desenvolvimento, a terceira geração da Teoria da Atividade (ENGESTRÖM, 1987) entende que a aprendizagem conduz os sujeitos a novas formas de realização de atividades. Impulsionados por contradições no sistema de atividade coletiva, estes alcançam a aprendizagem expansiva, ou seja, conseguem a superação dos conflitos a partir da criação de ferramentas e novas formas de organização social. A aprendizagem expansiva (ou desenvolvimento) pode gerar transformações na atividade e nas ações executadas pelos sujeitos da coletividade. Essa transformação no sistema implica, também, na tomada de consciência e transformação dos sujeitos da comunidade.

Assim, entendo o desenvolvimento como uma atividade intencional, não alienada, em que há a internalização de novas formas de conhecimento que surgem na interação com a comunidade. O desenvolvimento das funções superiores é resultado da apropriação e assimilação das práticas que surgem de necessidades individuais e coletivas, guiadas pelo objeto da atividade e da mediação entre os elementos da comunidade (sujeitos, ferramentas, objeto, regras, divisão do trabalho). Esse desenvolvimento deve ainda levar a uma práxis educativa, definida como a passagem do senso comum, de uma consciência ingênua, para uma consciência capaz de produzir a realidade a partir de uma atividade como prática social.

Finalmente, para responder aos objetivos propostos, principio com a análise dos documentos oficiais que regiam o Programa entre os anos de 2014 e 2018. Posteriormente, dedico-me ao mapeamento de trabalhos que levam em conta a formação para a internacionalização, elucidando as tendências da produção intelectual nesse mesmo período. Em seguida, analiso como se deu essa formação

---

<sup>8</sup> As obras marxianas e marxistas utilizadas neste trabalho se utilizam da palavra “homem” para se referir ao sujeito do gênero humano. Porém, teorias feministas têm questionado a naturalização das condições de subordinação das mulheres no processo histórico-cultural. O argumento parte do princípio de que Marx reduz a problemática a questões puramente econômicas, excluindo o gênero feminino do debate. A esse respeito, Cisne (2018) realiza uma análise sobre a relação feminismo e marxismo e as desigualdades que envolvem aspectos como o sexo, raça e classe. Na defesa de um feminismo marxista, Cisne parte dos escritos de Marx e Engels (2005) no qual os autores explicam que a opressão à mulher surge com a propriedade privada e a divisão de classes. Para nós é suficiente compreender que nesta tese o uso do termo “homem” ou “homem omnilateral”, em detrimento do termo “mulher”, é parte da escolha teórico-metodológica para essa tese que não reflete um posicionamento da pesquisadora em desconsiderar o gênero feminino.

no contexto do *Nucli* de uma Universidade Estadual por meio da análise das transcrições de reuniões de formação pedagógica em que seis professores interagem com a coordenadora pedagógica. Utilizo-me das categorias dialéticas e da terceira geração da Teoria da Atividade investigando o Sistema de Atividade, e como se dá a ressignificação do objeto de aprendizagem, a partir do mapeamento das tensões e contradições que podem surgir no ciclo expandido de aprendizagem, nos momentos em que a discussão trata da produção e refação de materiais didáticos.

O Quadro 1 delinea o design da pesquisa:

**Quadro 1 – Objetivos e design da pesquisa**

Objetivo geral	Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa	Dados	Categorias analíticas
Compreender o potencial da formação de professores de inglês em um Núcleo de Línguas (Nucli) do Programa “Idiomas sem Fronteiras”	a) Analisar os pressupostos de Formação de Professores no contexto do IsF	Quais são as propostas de Formação de Professores textualizadas nos documentos e literatura produzida sobre esse contexto?	1) Documentos e 2) Literatura produzida que trata especificamente da Formação de Professores em contexto de internacionalização	Categorias do Materialismo Histórico e Dialético: trabalho, práxis, mediação, totalidade, singularidade, particularidade, universalidade.
	b) Analisar as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial, em um espaço de formação do IsF	Há indícios de desenvolvimento profissional nas Reuniões de formação Pedagógica do IsF?	Transcrições das reuniões de formação pedagógica do IsF	Categorias do Materialismo Histórico e Dialético: trabalho, práxis, mediação, Contradição, Aprendizagem expansiva

Fonte: A autora (2020).

De modo a explorar os pontos levantados nesta introdução, no Capítulo 1, apresento o método do Materialismo Histórico e Dialético, as categorias dialéticas e sua relação com a educação. Em seguida abordo as concepções de desenvolvimento e dos processos de ensino e aprendizagem pela teoria da atividade histórico-cultural e a terceira geração da Teoria da Atividade. Em seguida, no Capítulo 2, exponho o referencial metodológico para a análise dos dados levantados, detalho a natureza da pesquisa, o contexto de investigação e os sujeitos participantes. No Capítulo 3, a) analiso os pressupostos de Formação de Professores no contexto do IsF. Inicio o Capítulo apontando as concepções de internacionalização e globalização e sua relação com o surgimento do CsF, e posteriormente do IsF. Em seguida, analiso

o Programa IsF a partir dos documentos que o regiam. Empreendo a análise da bibliografia produzida sobre o tema com base nas categorias do MHD, buscando compreender como tem sido interpretada a Formação de Professores de Inglês para esse contexto. No Capítulo seguinte, b) analiso as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial, nas *reuniões de formação pedagógica* do Nucli-IsF pesquisado. Apresento o surgimento do Sistema de Atividade IsF, e analiso se as contradições que emergem da produção do material durante as reuniões carregam um potencial de desenvolvimento expansivo, e se o resultado desse desenvolvimento pode levar a formação do sujeito omnilateral. Finalmente, na conclusão retomo o problema de pesquisa, apontando para uma formação de professores com base em uma práxis que transforme a realidade por meio do entendimento do trabalho como princípio educativo. Realizo uma síntese dos resultados alcançados, e aponto as contribuições deste trabalho para a formação de professores nesse contexto.

## CAPÍTULO 1 - O MÉTODO E A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: BASES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O marxismo não é um materialismo mecânico que pretende reduzir a consciência social, a filosofia e a arte a “condições econômicas” e cuja atividade analítica se fundamente, por isso, no desmascaramento do núcleo terreno das formas espirituais. Ao contrário, a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual *o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.* (KOSIK, 1976, p. 124).

Neste Capítulo proponho-me, inicialmente, a apresentar os pressupostos teóricos que são mediadores do objeto de investigação dessa tese. Inicialmente trato das bases filosóficas às quais essa pesquisa está vinculada e, posteriormente, aponto o método como uma ferramenta teórica e metodológica para a compreensão de um fenômeno educativo a partir das categorias dialéticas. Em seguida, com base na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, exponho minha visão de desenvolvimento e dos processos de ensino e de aprendizagem, conceitos essenciais para compreensão deste trabalho.

### 1.1 O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

No materialismo, o conhecimento se dá na e pela prática, como práxis. Nesse processo, é o homem que produz e reproduz sua existência. (KOSIK, 1976). Fugindo de ecletismos metodológicos e buscando uma compreensão materialista e dialética da realidade, apoio-me nos estudos marxistas que têm suas bases em filósofos gregos e, mais recentemente, em Hegel, Lenine, Marx e Engels. Essa dialética epistemológica e ontológica compreende a realidade como um todo inacabado, em constante movimento, tanto do mundo interior quanto do mundo material objetivado a partir desse movimento.

É correto dizer que os materialistas modernos negaram a concepção realista da natureza e desenvolveram o conceito com base em ideias aristotélicas. Ultrapassando os filósofos franceses, materialistas como Kant consideravam que a natureza das categorias são representações da atividade do pensamento atribuídas

da natureza à consciência, muito embora Kant desconsiderasse o fato de que o sujeito do conhecimento é a sociedade (CHEPTULIN, 1982). Nesse sentido, a ênfase está em uma dialética que busque a essência dos fenômenos para além de uma aparência.

Tal método surge da leitura de Hegel sobre Kant, na qual o autor discorda quanto ao subjetivismo engendrado na concepção kantiana da natureza das categorias e, nesse sentido, as compreende pelo idealismo subjetivo, concepção que foi duramente criticada por Marx e Engels, posteriormente. Enquanto os idealistas subjetivos reduzem a matéria às sensações, os idealistas objetivos colocam sua análise em uma relação de dependência da consciência. Entre os materialistas também há divergências, mas há um consenso quanto à existência independente da consciência e da matéria.

A concepção marxista-leninista pensa a matéria como uma realidade objetiva, independente da consciência humana, sendo que a totalidade do mundo exterior pertence à matéria. Na definição de Lenine (1980, p. 68), “a matéria é uma categoria filosófica que serve para designar a realidade objetiva dada ao homem por meio de suas sensações, que a copiam, a fotografam, a refletem sem que sua existência lhes seja subordinada”. Existindo fora da consciência humana, a matéria detém atributos espaciais e temporais, em ligações contingentes de causalidade, contradição, conteúdo, forma e essência, entre outros. Para Cheptulin (1982), a consciência é definida como uma forma superior, particularmente humana do reflexo da realidade. Ela é fruto do trabalho humano e de processos de desenvolvimento que surgem pelo trabalho, a partir de mudanças quantitativas para qualitativas.

Também pelo trabalho, a forma psíquica do reflexo transforma-se em consciência, condição essa que compele o ser humano a criar ferramentas a partir da natureza, situação essa que o levou à satisfação das necessidades que surgiam para manter a subsistência. Uma dessas ferramentas é a linguagem. Nesse sentido, a concepção marxista pensa a consciência como “o produto do trabalho humano, o resultado do desenvolvimento social”. (CHEPTULIN, 1982, p. 88). A consciência é, pois, uma propriedade da matéria, um reflexo subjetivo da realidade objetiva, que se configura por meio do trabalho e das relações sociais que surgem para a produção dos meios de produção da vida material.

Hegel se dedicou à compreensão da dialética como método, e assim como Vygotsky, tratou do dualismo entre sujeito-objeto e do princípio da identidade que está diretamente conectada à diferença. Quanto a esse ponto, Cheptulin (1982,

p. 27) assevera que “toda identidade é identidade do diferente, assim como toda diferença é a diferença do idêntico”, tendo a contradição como a origem desse movimento dialético.

Marx e Engels, por sua vez, buscando a construção de uma epistemologia que tratasse do conhecimento por meio de uma interpretação da realidade de maneira tanto histórica quanto social, partem dos estudos hegelianos da dialética materialista como uma espinha dorsal, e com severas críticas à lógica formal, explicam o método materialista, histórico e dialético como uma visão de mundo a partir da práxis<sup>9</sup>. Aqui, o marxismo surge como um projeto que busca a emancipação do proletário e o fim da exploração do ser humano pelo sistema capitalista, ou seja, o fim da sociedade de classes e a criação de um sistema no qual a produção da vida material e imaterial seja capaz de garantir a todo ser humano a satisfação de suas necessidades. Assim,

Importa sublinhar que a filosofia marxista-leninista é um degrau qualitativamente novo no desenvolvimento da filosofia, é o cume de todo o pensamento filosófico da humanidade. K Marx e F Engels, pela primeira vez na história da filosofia submeteram-na a profunda reelaboração crítica, aliaram a tese materialista sobre a primazia da matéria e o princípio da cognoscibilidade do mundo a dialética, aplicaram-nos ao conhecimento da natureza, dos fenômenos sociais e do pensamento e criaram assim uma filosofia absolutamente nova: o materialismo dialético e histórico. (LIÇÕES..., 1986, p. 21).

Para o MHD, o homem é compreendido como um ser social, histórico, que imerso em contextos sociais, econômicos, e políticos produz, reproduz e transforma a realidade objetiva.

A partir de uma práxis revolucionária<sup>10</sup>, a teoria marxista busca a

---

<sup>9</sup> Para entender o conceito de práxis para Marx é preciso diferenciar primeiramente ação de ação transformadora (práxis). Vázquez (1977) explica que uma ação é uma série de realizações que são ocasionadas por um ser que atua na busca de uma transformação da realidade objetiva. A ação transformadora vai além desse estágio, pois leva a uma reflexão, à transformação nos níveis de consciência do sujeito. Por ser orientada por esse princípio, ela é tida como transformadora não apenas na produção de objetos e instrumentos, mas na transformação dos sujeitos que ao transformarem a natureza, também se transformam. Para o autor (VÁZQUEZ, 1997, p. 185) “práxis é ação, mas nem toda ação é práxis”. Enquanto ação propriamente humana, a ação transformadora ou práxis, encontra-se dispersa em variados níveis que se diferem de acordo com o grau de consciência que o sujeito implica na atividade. Vázquez detalha a práxis produtiva, a artística, a experimental, a filosófica e a política, essa última podendo se tornar uma práxis revolucionária.

<sup>10</sup> A práxis revolucionária é aquela que busca transformar a sociedade (a realidade concreta). Marx nos apresenta três concepções de práxis: filosófica, produtiva e política. Para que uma prática seja transformadora, com potencial para se transformar em prática revolucionária, não é possível a divisão dessas três formas de práxis. A práxis filosófica ou filosofia da práxis é amplamente explicada por

transformação social, e por ser geralmente associada às classes mais progressistas, ela é a base de ideologias que buscam a transformação e o desenvolvimento social. Nas palavras de Marx e Engels, nas teses IX e X sobre Fierbach (MARX; ENGELS, 2007, p. 538), os filósofos até então “apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo”.

É nessa direção que pesquisadores além de Marx e Engels, tais como Lênin, Trotsky, Gramsci, Lukács seguiram sendo não apenas filósofos de grande relevância até os dias de hoje, mas também atuando a partir de seus contextos políticos, sociais e econômicos para a teoria. Assim, em sua função gnosiológica, a filosofia marxista-leninista se apresenta como possibilidade e princípio de transformar o papel do homem na realidade objetiva e, conseqüentemente, da transformação social.

Isto posto, o materialismo é dialético, pois compreende os fenômenos da natureza no movimento das contradições e na unidade dos contrários; e é histórico porque entende que a sociedade é fruto de variados fatores: econômicos, políticos, ideológicos, culturais e biológicos que compõem o real, cujo produto é resultado das lutas de classes que surgem das relações de produção da vida material (KOSIK, 1976). Foi essa transformação do materialismo em dialético e histórico que tornaram o marxismo uma concepção científica. O ponto de partida para a compreensão desse Materialismo Histórico e Dialético são a consciência, a matéria e a práxis, em um

---

Vázquez (2011) como aquela que supera uma filosofia puramente teórica, unificando teoria e prática com vistas à emancipação da consciência do proletário, ou seja, ela difere do conceito de prática enquanto pragmatismo ou da prática do cotidiano, uma vez que concebe a prática como social, sinalizando a negação da essência versus aparência que acontece no sistema capitalista. A filosofia da práxis está vinculada à transformação do real. A práxis produtiva se dá em uma compreensão de que o objeto é produzido pelo sujeito em uma relação dialética na qual o homem, ao transformar a natureza, também se transforma. É o homem que produz sua atividade material de acordo com as forças produtivas e as relações que são estabelecidas. (MARX; ENGELS, 2007). Essa ação do homem que a partir do trabalho é capaz de transformar a natureza e produzir objetos e bens para satisfazer suas necessidades, transforma a relação homem-natureza colocando essa em subordinação àquela, a partir do trabalho. Nas palavras de Vázquez (2011, p. 226), a práxis produtiva é “fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas [...] como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo”. A prática, como conceituada por Vázquez (2011), Gramsci (1987), Kosik (1976) é aquela que consiga ir em direção a uma práxis transformadora, guiada por uma teoria (práxis filosófica) e uma prática que é capaz de, a partir do trabalho da ação humana, alterar a existência. A práxis é revolucionária (práxis política) à medida que sua ação alcance a transformação prática da realidade por meio de um trabalho não alienado como princípio educativo. Ela implica uma autoconsciência da organização das estruturas e superestruturas da sociedade, de suas formas sociais, como essas formas determinam a consciência e uma organização das classes que seja capaz de levar a uma tomada de consciência para a emancipação social.

entendimento de tais categorias como graus do desenvolvimento do conhecimento (KOSIK, 1976).

No que se refere à natureza das categorias, tem-se então o problema fundamental da filosofia sobre o que se apresenta primeiro: a consciência ou a matéria. Cheptulin (1982) aponta quatro tendências do desenvolvimento do pensamento filosófico que pensam a concepção de tais categorias: a tendência realista, nominalista, kantiana e materialista. A análise materialista, a que nos interessa nesse trabalho e a que buscamos compreender, entende que “o estudo dos conceitos faz supor que se evidencie sua correlação e suas mudanças recíprocas de um no outro, assim como a criação de um sistema que reproduza as relações necessárias dos diferentes aspectos do objeto estudado” (CHEPTULIN, 1982, p. 19), auxiliando-nos a compreender o objeto de estudo desse trabalho em todas as dimensões que nos são aparentes. As categorias são instrumentos de análise que propiciam a investigação da realidade e seus constituintes a partir da filosofia da práxis. (VÁZQUEZ, 1977).

Até Hegel temos estudos que buscam compreender as inter-relações das categorias, tendo como causa geral a matéria. Porém, a ênfase estava apenas na análise dialética do contraditório das categorias, colocando-as em dependência umas das outras. O filósofo avança no estudo das categorias, porém Cheptulin (1982) assevera que esse desenvolvimento falha ao ficar apenas no plano das ideias. Foi Marx quem expôs a base materialista aplicada ao capitalismo, evidenciando que as categorias lógicas resultam das relações humanas, e explicando que elas “refletem as leis do funcionamento e do desenvolvimento da atividade prática”. (CHEPTULIN, 1982, p. 141). Assim, as categorias são essenciais para a compreensão do desenvolvimento do conhecimento e sua correlação é também necessária para entender o movimento do pensamento filosófico.

Em seguida, abordo aspectos da educação em Marx e disserto a respeito da relação entre a categoria trabalho e educação como maneira de refletir sobre o fenômeno educativo estudado. Posteriormente, descrevo as três leis da dialética, e as categorias qualidade versus quantidade, contradição, práxis, totalidade, singularidade, particularidade, universalidade e mediação, que são utilizadas como base teórica e metodológica nesse estudo.

## 1.2 A EDUCAÇÃO EM MARX E AS CATEGORIAS DIALÉTICAS

A categoria trabalho ocupa um lugar preponderante no MHD. Marx (2013) afirma que é na relação do homem com a natureza, por meio da ação e interação com o ambiente, que ele se torna um ser social. O trabalho, como base para a atividade econômica, trata da relação homem e sociedade e se funda nos modos de produção da vida humana. Segundo Marx e Engels (2007, p. 50), “a produção dos meios que permitam satisfazer as necessidades humanas é condição básica e indispensável para a existência do homem e de tudo o que ele possa criar”. Essa ação de criação para satisfazer as necessidades se utiliza de ferramentas que conduzirão a novas necessidades, ou seja:

O homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Esse se confronta com a matéria natural como uma potência natural [Naturmacht]. Afim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça, mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255)

No *Capital* é possível perceber que é na categoria trabalho que o humano se diferencia do animal. Ao produzir e gerar conscientemente o produto material por meio da atividade humana, temos a essência da práxis humana, sua relação teoria-prática. A prática é então compreendida como “a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Porém, em decorrência da divisão social do trabalho, os homens são impedidos de ter acesso à totalidade dos bens materiais e imateriais produzidos, pois essas riquezas não estão a serviço de todos, apenas as classes dominantes se beneficiam deles. Como consequência dessa apropriação, Marx descreve a alienação do homem pelo homem, pois o ato da produção na divisão social do trabalho possibilita uma relação alienada entre o homem e o produto do seu trabalho. Nas palavras de Marx (2015c, p. 84-85):

Uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, da sua atividade vital e de seu ser genérico, é o *estranhamento do homem pelo próprio homem*. Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o outro *homem*. O que é

produto da relação do homem com seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles (está estranhado) da essência humana.

O conceito de trabalho está ainda relacionado ao valor, o que para Marx (2015c) implica dizer que o trabalho está subjugado ao capital, uma vez que esse valor é determinado pelas relações de trabalho e pelas mercadorias que são produzidas de forma capitalista. Sobre essa associação, Arthur (2016) sinaliza que o trabalho é algo abstrato na sua relação com o capital. O autor indica que todo trabalho é idêntico e passível de ser explorado e, mais ainda, que inseridos em uma classe, e dominados material e ideologicamente, é contraditório agir de um modo que não seja o da racionalidade do sistema.

Quanto à relação da categoria trabalho e de outras categorias como meio de reflexão do fenômeno educativo, como já é amplamente conhecido, Marx e Engels não desenvolveram uma análise profunda sobre a educação e o sistema de ensino. Porém é possível mapear, em suas obras, breves análises que surgiram a partir da crítica ao sistema capitalista, apontando a instrução como dispositivo de emancipação da consciência e transformação dos indivíduos.

O tema do ensino é abordado tomando como ponto de partida a classe operária, evidenciando que a datação da apropriação da força de trabalho pelo capital e a geração da mais-valia, a exploração mercadológica passa a exigir um ensino que se adeque às demandas do sistema, gerando uma capacidade criadora que concebe a integração dos indivíduos e de sua força de trabalho no mercado. Essa educação que busca um ajuste do trabalho é intensamente criticada por Marx em suas obras. É necessário mencionar ainda que esse aparato educacional é ideológico, pois não somente cria como ainda consolida um processo de alienação da força de trabalho. Assim, pensar a educação em Marx é refletir sobre uma prática educativa que ressignifique a relação trabalho e educação para a formação do homem omnilateral.

No que se refere ao desenvolvimento da consciência, a origem está no trabalho como sua força motriz que a partir da distribuição de tarefas, leva ao estabelecimento das relações sociais, gerando a mudanças no desenvolvimento da sociedade. Porém, a divisão entre trabalho material e trabalho intelectual levam a uma

contradição entre produção da vida material e o gozo. Assim, cabe a um determinado indivíduo realizar a atividade que levará a sua subsistência a partir dessa separação. Marx e Engels (2011, p. 30) explicam que o trabalho

[...] é, portanto, a atividade vital peculiar ao operário, seu modo peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se dos meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhe é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade.

Assim, o trabalho na sociedade capitalista converte o indivíduo em uma força produtiva e retira dele o trabalho intelectual a partir da fragmentação do processo produtivo. Essa divisão do trabalho na indústria moderna para serviço do capital gera o que Marx (2015c, p.108) denomina de “empobrecimento do trabalhador”, pois separa o trabalho da ciência e a coloca a serviço do capital, levando à mutilação do sujeito e retirando dele todas as suas capacidades produtivas, decompondo-o em partes de um sistema. Para Marx e Engels (2011), apenas a libertação dos indivíduos de suas condições opressoras seria capaz de alterar a realidade do trabalhador por meio da educação, da ciência e do desenvolvimento da razão, pois essa alienação da totalidade da atividade produtiva e do conhecimento nega a educação como formação integral (mental, corporal, tecnológica).

Para que a educação assuma seu papel “tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65), é premente a formação de uma nova ordem social em que não somente o trabalho, mas também a educação, sejam universalizados. Os processos de ensino e de aprendizagem podem surgir aqui como um movimento de resistência a partir de estratégias que atendam a uma mudança consciente das relações sócio reprodutivas que permeiam tanto a desigualdade material quanto sociopolítica, superando tais contradições.

Nesse sentido, educação e trabalho não podem ser entendidos separadamente, pois o modo de produção da vida material deve ser compreendido a partir de sua totalidade, em que a educação é diretamente delineada por esse modo de produção das relações sociais, econômicas, políticas e históricas. Assim como os

autores marxistas supracitados, defendo que os processos de ensino e de aprendizagem são determinados sócio-historicamente em um movimento dialético de produção da vida material e imaterial, e que somente a união entre trabalho material e imaterial, a partir de uma prática revolucionária, seria capaz de causar alterações em direção à formação do homem omnilateral<sup>11</sup>. Nesse entendimento, o trabalho é assumido como categoria central do princípio educativo de onde têm-se como resultado, uma formação omnilateral, voltada ao proletariado.

Quanto as demais categorias, Cury (2011) destaca que as três leis da dialética, a lei da passagem da quantidade para a qualidade, (por meio da qual a transformação e o surgimento do novo se tornam possíveis), a lei da unidade e da luta dos contrários, (que considera a contradição como força motriz para o desenvolvimento), e a lei da negação da negação (o princípio da união dos contrários para o surgimento do novo) são capazes de ajudar na compreensão da relação dialética entre a base material e a consciência, como explicitados anteriormente, e também da dialética entre a teoria e a prática, e entre a singularidade, particularidade, universalidade e totalidade.

A lei da passagem da quantidade para a qualidade, é colocada como um salto, resultado de transformações. Esse movimento lógico de desenvolvimento do quantitativo para o qualitativo é da causa para o efeito. Nessa concepção, define-se a qualidade como as características particulares e essenciais do objeto, ou das coisas “possuidoras de qualidades e mesmo de uma infinidade de qualidades”. (LIÇÕES..., 1986, p. 98). Esses objetos qualitativamente equivalentes vão se distinguir entre si a partir de suas características quantitativas, condicionadas a partir de seus elementos espaciais e temporais.

Há uma unidade e uma ligação indissociável entre a qualidade e a quantidade, e a lei da passagem de uma para outra foi formulada por Marx e Engels (1968) que afirmaram que as mudanças qualitativas ocorrem quando há um aumento ou uma diminuição quantitativa da matéria ou do movimento. São essas mudanças que, acumuladas, provocam mudanças qualitativas e que novamente levarão a

---

<sup>11</sup> A omnilateralidade é definida como o estágio em que o homem atinge a totalidade de suas capacidades produtivas e do gozo (bens materiais e espirituais), chegando ao máximo de suas potencialidades (MARX; ENGELS, 2007). Ela se realiza a partir do trabalho, categoria central do MHD. Esse homem completo (omnilateral) não é alienado de sua força de trabalho. Porém, na sociedade capitalista, a divisão do trabalho criou o homem unilateral, que se torna uma peça na acumulação de riquezas e impossibilita seu pleno desenvolvimento.

acúmulos quantitativos. Para os autores, as mudanças quantitativas são compreendidas como lentas e progressivas, enquanto as qualitativas são bruscas e rápidas evidenciando, assim, uma ruptura, ou os chamados saltos qualitativos.

Esses saltos são o processo de passagem de um estado para outro, em que a quantidade não se transforma inteiramente nem rapidamente, mas aos poucos. Já o salto-ruptura engloba a qualidade em sua totalidade e em suas ligações. Nesse aspecto, o desenvolvimento não poderá ocorrer sem esse movimento que será designado a partir da luta dos contrários, por um salto que suponha a passagem de uma formação material de um estado qualitativo das coisas, a outro. Como preconizado em *Lições...* (1986 p. 104): “Estes saltos têm lugar, principalmente quando o novo já se afirmou na vida, atingiu o domínio e se desenvolve na sua própria base, e atua como a passagem de um nível de desenvolvimento a outro”.

O condicionante para que essas mudanças aconteçam são as contradições. Elas pressupõem provisoriedade, e esse caráter transitório é explicado a partir da unidade dos contrários, um estado dinâmico e em constante transformação. Essa 'luta' tem como função o movimento que é realizado pela contradição. É por meio dela que se chega a uma tensão capaz de gerar desenvolvimento a partir da superação de unidades, levando a outras qualitativamente novas. Ela é então mutável, constante, provisória, porém absoluta, assim como seu movimento. (*LIÇÕES...*, 1986).

A representação da realidade também pode ser, em alguns momentos, contraditória. Cury (2011) salienta que essa contradição reside no fenômeno que está introjetado na consciência do indivíduo; que possui um aspecto abstrato de duplo sentido, pois, ao mesmo tempo em que busca a essência dos fenômenos, a esconde quando a percepção do imediato está desvinculada do processo real de determinação das coisas. Para o autor, essa representação ingênua isola a dialética e compreende a realidade em direção oposta a esta.

Assim, a busca pela representação passa por um processo de conceituação, análise e síntese, compreendendo a realidade dada como histórica e como resultado de uma práxis humana. Cury (2011) destaca que a análise deve pressupor a síntese do todo em suas relações, a partir da apropriação das categorias dialéticas e da reflexão do real. Nesse sentido, a categoria contradição auxilia no entendimento da relação sociedade e trabalho como força motriz para o desenvolvimento.

Da mesma forma, a realidade por si é contraditória e dialética, e como

uma sucessão de fenômenos em movimento, só existe em contradição, pois cada coisa exige seu contrário, ou seja, a dialética é o estudo das contradições existentes nos fenômenos. Cury (2011) explica que quando produzimos uma nova realidade, negamos a anterior em um processo, que revelará o surgimento do novo; e que posteriormente será posto à prova. A negação da negação é, pois, um aspecto da contradição que é destrutiva, mas também construtiva, em um processo contínuo de superação. Esse movimento pressupõe uma incompletude que leva à manifestação do que está oculto na realidade externa, e que nos mostra ainda a mediação entre essa realidade e o já sido, o ainda não, e o sendo. Portanto, a dialética existe no movimento histórico, nas transformações das ideias que são recriadas no mundo subjetivo, e evidenciadas no mundo objetivo como reflexo.

Ainda na compreensão dessa dialética, a práxis entendida como atividade humana tem sua origem na categoria trabalho, que sob o prisma do MHD concebe que o conhecimento se dá na e pela prática enquanto práxis, ou seja, na relação dialética entre teoria e prática capaz de analisar a realidade objetiva e transformá-la a partir de ações práticas. Quanto a essa categoria, Kosik (1976, p. 218) afirma que “a práxis é algo incomensuravelmente importante e que a unidade de teoria e práxis tem o valor de postulado supremo”. Assim, prática e teoria estão em uma correlação na qual a atividade prática e a teoria determinam a existência enquanto produção da realidade. Ademais, para Marx (2015b), a categoria de análise da sociedade é o modo de produção que surge a partir das forças produtivas e das relações sociais que são estabelecidas. O trabalho como atividade prática, ou seja, como práxis revolucionária, é capaz de gerar a emancipação objetiva e subjetiva do homem. Essa práxis

[...] é, na verdade, atividade teórico-prática: ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a práxis ao elemento teórico, e falar inclusive de uma práxis teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. (VÁZQUEZ, 1977, p. 241).

Isso implica dizer que a teoria, por si só, não é capaz de transformação, e apenas através da relação entre ela e uma prática dita transformadora a partir da educação das consciências, que se pode pensar a

materialidade da prática a partir de medições sociais. Gramsci (1987) trata da ação educativa como formação de um homem omnilateral, ou seja, da passagem de uma práxis revolucionária para uma práxis educativa, cindindo o homem prático do homem consciente. A partir da compreensão que a educação tem na elevação cultural, política, social, e como as classes atuam na manutenção de uma hegemonia dos Aparelhos do Estado, o autor assevera que a educação intelectual deve estar voltada à formação total do ser, para a formação das consciências:

Para a filosofia da práxis, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência de sua posição social (e conseqüentemente de suas tarefas) no terreno das ideologias, o que não é uma pequena afirmação da realidade; a própria filosofia da práxis é uma superestrutura, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devenir. (GRAMSCI, 1987, p. 270).

Assim, as forças produtivas estariam a serviço da educação das massas, formando o homem omnilateral a partir da práxis produtiva e da formação das consciências. Tendo como ponto de partida esses pressupostos, esta tese evidencia de que maneira o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem estão conectados com os fenômenos sociais, econômicos, políticos e históricos nessa luta dos contrários que podem gerar saltos qualitativos e, assim, nos mostrar o desenvolvimento desses processos a partir da mediação, da análise da totalidade versus particularidade em uma práxis pedagógica. No que se refere às contradições, elas surgem tanto na esfera da sociedade, da natureza e do pensamento.

Não cabe a essa tese discutir a relação entre a contradição dialética e a contradição na lógica formal, mas penso que apesar da contradição existir, independentemente da nossa reflexão, ela está também na esfera do pensamento, pois se manifesta na relação entre a reflexão subjetiva e a realidade objetiva. Ela pode evidenciar de que maneira se dá a apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento na esfera objetiva da atividade, possibilitando compreender o papel dessas contradições no desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa.

Quanto à totalidade, Carvalho (2007) alerta para o valor gnosiológico

e ontológico dessa categoria para que não se incorra em uma análise de um aglomerado de fragmentos. Para o autor, o conhecimento das partes de um determinado conjunto não nos leva à compreensão da totalidade, se não houver um movimento de reciprocidade do todo pelas partes. Deste modo, para entender a totalidade da realidade é necessária uma análise das partes do todo e de como essas partes se conectam, sabendo ainda que essa análise não fragmenta uma análise de elementos isolados, mas da unidade, pois o método dialético está no entendimento de que a sociedade, enquanto totalidade, se desenvolve historicamente a partir das contradições entre os elementos. A esse respeito, Kosik (1976) afirma que a totalidade não é um todo já feito, visto que sem a dialética da contradição, ela se esvazia de sua materialidade, pois

[...] as contradições na totalidade e a totalidade das contradições, a concreticidade da totalidade determinada pelas contradições e a lei própria das contradições na totalidade, constituem um dos limites que marcam a separação entre a concepção materialista da totalidade e a concepção estruturalista. (KOSIK, 1976, p. 60).

Portanto, para que se alcance a essência do fenômeno não é primordial nem exequível perpassar todas as partes que compõem um todo, mas perceber a lógica existente na conexão dessas partes a partir de aproximações que evidenciem os conceitos, suas relações entre si e entre as categorias. Carvalho (2007) explica a categoria totalidade a partir de “O Capital” e da questão do método. Na concepção do autor, a contradição abrange o modo de produção e as relações entre proletário e burguês, e está presente ainda na mercadoria. A mercadoria também é totalidade, pois carrega conexões de outras categorias em relação de oposição, como o valor de troca, trabalho concreto e abstrato, salário, mais-valia, entre outros.

No caso da totalidade do modo de produção capitalista, há inúmeras contradições e conexões que passam pela mercadoria, troca, circulação de capital, etc.; até contradições maiores como as crises do próprio sistema. É preciso compreender a “lógica que preside as conexões da totalidade – que constitui, portanto, a sua essência, a sua lei” (LUKÁCS, 1968 p. 184) e permite saber quais são as relações que constituem a essência da totalidade.

Portanto, para entender como as propostas de Formação de Professores em contexto de internacionalização são textualizadas, assim como as possibilidades de desenvolvimento dos professores IsF em um dos espaços de

formação pedagógica, o emprego da categoria totalidade precisa compreender as partes do todo em um movimento dialético, não como partes fragmentadas, mas como totalidades encenadas no todo, e que carregam relações de oposição entre si. Em outros termos, é necessário entender o fenômeno educacional que perpassa o Nucli-IsF estudado pelas partes que compõem o Programa, e assim, ser capaz de lançar um olhar para a totalidade e a essência do fenômeno.

No *Capital*, para se chegar à essência do fenômeno do modo de produção da sociedade capitalista, Marx parte da análise de determinações simples, que são a fundação dessa totalidade – da análise das determinações sociais e das classes sociais. Assim, parto também de elementos simples, porém centrais para a compreensão do fenômeno, tais como documentos que regiam o Programa, a bibliografia que foi produzida, como esse Programa foi interpretado por essas lentes, e as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação, em um dos espaços de formação do IsF; *nas reuniões de formação pedagógica*.

Outra categoria importante, a mediação de primeira ordem, não deve reproduzir as estruturas ideológicas dominantes, e muito menos impossibilitar a humanização, mas levar ao acesso dos bens e produtos produzidos pelos homens, a partir do trabalho não alienado. (MÉSZÁROS, 2002). Nesse sentido, a educação se apresenta como peça-chave para a mediação entre o indivíduo e a humanidade. O capitalismo como forma de realização do capital tem como suas bases o trabalho e o Estado. Para que haja a superação do capital, é preciso que também se supere a mediação como instrumento de alienação a partir da ontologia do ser social.

Assim como em outros aspectos da teoria hegeliana, Marx (2013) critica a concepção de mediação individualizada como um reflexo sobre si, não por esta ser caracterizada por um devir a ser, mas por ficar apenas presa ao plano do idealismo. Para Marx (2013), a mediação é ontocriativa, é o processo realizado pelo ser humano, em contato com a natureza, que permite a esse homem produzir-se em um devir a ser, mas também transformar-se e transformar a natureza.

Assim, a vida determina a consciência pela mediação das condições materiais e das relações que são estabelecidas. Nessa perspectiva, torna-se essencial entender a educação como local de lutas políticas e ideológicas e a escola como mecanismo de reprodução da cultura dominante em uma sociedade dividida por classes. A hegemonia das classes superiores domina e aliena os instrumentos capazes de levarem à emancipação do sujeito e, nesse processo, busca-se a tomada

de consciência a partir de um processo dialético de análise e superação das contradições dessa totalidade.

A exposição até aqui me possibilita reiterar que as categorias têm papel central na compreensão da realidade objetiva. Tomo como ponto de partida o entendimento de que elas são produto da consciência humana e se formam no processo de desenvolvimento do conhecimento. Esse conhecimento se inicia e se efetua na práxis, de onde as categorias emergem. Neste trabalho, elas são tidas como ferramentas essenciais de interpretação do funcionamento de uma dada realidade e as conexões que subjazem à prática. As categorias mencionadas são fundamentais para a explicação da relação entre os determinantes (sociais, econômicos, políticos, históricos) e o modos no qual o grupo IsF estudado produz e reproduz sua realidade nesse processo dialético de coexistência das relações objetivas-subjetivas no âmbito de uma política neoliberal, que de maneira contraditória, valoriza o capital, e também possibilita a constituição de processos que podem levar à emancipação dos sujeitos, e à valorização do trabalho especificamente humano.

Conforme procurei mostrar até aqui, as categorias dialéticas são instrumentos de análise da realidade e de seus constituintes. E a escolha pelas categorias supracitadas se dá por meio dos significados que são construídos com base na análise dos dados e na contribuição que essas categorias trazem para a interpretação dos dados. Neste trabalho, a ênfase está na análise das reverberações que um Programa nacional, com objetivos fixados por políticas linguísticas, tem em pesquisas da área dos processos de ensino e de aprendizagem de Inglês, e na Formação Inicial de seis professores. Parece-me importante considerar que não somente as políticas, mas a pesquisa em geral está inserida em um espectro da realidade concreta, e o MHD proporciona as lentes necessárias para a compreensão das propostas de formação para Internacionalização.

Na seção seguinte, defino ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tendo como ponto de partida a teoria vygotskyana. Mostro ainda o percurso realizado por Engeström para chegar ao conceito de aprendizagem expansiva com base no triângulo vygotskyano e na teoria da atividade leontiviana.

### 1.3 A TEORIA DA ATIVIDADE COMOLENTE DE COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Para entender como os processos de ensino e de aprendizagem

podem gerar desenvolvimento, é necessário antes fazer uma diferenciação entre ambos. Trato aqui do desenvolvimento das capacidades e potencialidades do sujeito e da superação de uma forma de vida como força de trabalho, por meio da tomada de consciência de seu papel histórico na transformação da sociedade, e por uma educação política capaz de se realizar em uma prática revolucionária. Por esse motivo, adoto a Teoria Histórico-Cultural.

Ponto Vygotsky como marxista, pois parto da análise trazida por Duarte (2000, 2001, 2008) e Prestes e Tunes (2011) sugerindo que, seja pela dificuldade de compreensão do pensamento vygotskyano ou por razões ideológicas, pesquisadores tendem a fragmentar as ideias do autor retirando delas sua historicidade e dialética. A esse respeito, Tuleski (2000), Prestes e Tunes (2011), Engeström, Mietinnen e Punamaki (1999) advertiram sobre traduções de textos vygotskyanos para a contemporaneidade que neutralizam trechos que deixavam evidente o viés marxista e socialista em suas obras, na tentativa de um apagamento e higienização da fala do autor e de sua construção de uma psicologia marxista que supera a dicotomia sujeito-objeto (corpo e mente). Tuleski (2000) menciona ainda algumas tentativas mais recentes de junção entre a teoria vygotskyana e o construtivismo, socioconstrutivismo, sociointeracionismo, entre outros.

Vygotsky tem como ponto de partida as pesquisas sobre o desenvolvimento (da psicologia objetiva e subjetiva) para elaborar uma metodologia de compreensão histórica e dialética, contrariamente às já existentes, que compreendiam o desenvolvimento como um processo estritamente biológico, fragmentando as funções complexas superiores e reduzindo-as a combinações com os processos primários (funções elementares). O autor não desconsidera, porém, a importância da compreensão do desenvolvimento biológico infantil na tenra idade e sua relevância para o desenvolvimento psíquico. (VYGOTSKY, 1995).

No entanto, desenvolvimento não é sinônimo de maturação biológica, ele “ocorre mediante a aquisição da cultura material e intelectual consubstanciadas nos objetos e no conhecimento humano, fenômeno que se constitui no próprio processo de aprendizagem”. (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 07). Isto é, os fatores biológicos respondem a processos elementares que são essenciais no início da vida e que prevalecem aos fatores sociais. Porém, com o desenvolvimento, as funções psíquicas superiores passam a predominar. Isso porque ao produzir os instrumentos para satisfação de suas necessidades, o homem também gera conhecimento sobre

esses instrumentos por meio de um processo, denominado por Leontiev<sup>12</sup> (1978), de objetivação. O conhecimento gerado por meio de uma atividade intelectual é então cristalizado no instrumento físico e também na linguagem.

E, assim como Marx, percebendo a divisão metafísica na compreensão do todo (nesse caso, no âmbito da psicologia), Vygotsky (1995) busca a superação das contradições por meio da aproximação de três conceitos fundamentais: as funções complexas superiores, o desenvolvimento cultural e o conceito de domínio do comportamento. O autor analisa o desenvolvimento cultural como histórico e se baseia no domínio do comportamento para concluir que o desenvolvimento das funções complexas superiores são o resultado da modificação dos comportamentos naturais em culturais, que se desenvolvem mediante a comunicação com um adulto em um processo mediado pela linguagem.

No que tange às funções complexas, Vygotsky (2018) critica as concepções tradicionais por apresentarem uma interpretação incorreta do desenvolvimento, bem como por exporem uma imprecisão na relação entre os processos naturais, culturais, históricos e biológicos. O autor salienta que há uma fragmentação na compreensão das funções complexas superiores, reduzindo-as apenas a uma parte do todo.

A fim de definir o desenvolvimento, Vygotsky (2018) explica que este não é algo cronológico nem organizado temporalmente, já que o desenvolvimento real acontece em um ritmo complexo, diferente do tempo cronológico. Sobre esse tema, o autor apresenta dois postulados da pedologia. O primeiro é referente à complexidade dos ciclos de desenvolvimento e sua relação com o tempo (que consiste na compreensão da organização do crescimento dos organismos, de maneira que a cada degrau do desenvolvimento, há uma reestruturação das particularidades do organismo), e o segundo, que trata das irregularidades desses ciclos (esse postulado nos mostra que a cada período desse desenvolvimento humano, uma função se desenvolve, preferencialmente, em relação a outras). Assim, o desenvolvimento infantil é um vai e vem não linear em que evoluções e involuções (o que Vygotsky denomina de desenvolvimento reverso) levam à anulação ou reestruturação do organismo. De maneira simples, o desenvolvimento é o surgimento do novo, que nas palavras do autor

---

<sup>12</sup> Mantenho a grafia em que o nome do autor aparece nas referências bibliográficas.

[...] é um processo de formação do homem com todas as suas particularidades; é um processo que transcorre por meio do surgimento, em cada degrau, de novas qualidades, novas especificidades, novos traços e formações características do homem. Todas essas particularidades, qualidades novas, surgem não como se tivessem caído do céu, mas são preparadas pelo período precedente de desenvolvimento. Assim como o avanço do socialismo foi preparado pela história precedente de desenvolvimento e de decomposição do capitalismo, aqui também acontece isso. Todavia, ao mesmo tempo, não é possível dizer que o socialismo já esteja contido na forma capitalista. Aqui também lidamos com o fato de que essas novas formas que surgem em determinado degrau etário são preparadas por todo o curso de desenvolvimento, mas não se encontram prontas. (VYGOTSKY, 2018, p. 35-36).

Cabe à pedologia o estudo da unidade do desenvolvimento, explicando a análise do todo pelas partes que o compõe, pois a compreensão tradicional “reduz os processos psíquicos complexos em elementares, às custas de um estudo unilateral das funções psíquicas, considerando-as unicamente apenas a partir de seu caráter natural<sup>13</sup>”. (VYGOTSKY, 1995, p. 4).

O que interessa com maior profundidade, porém, é o desenvolvimento psíquico do adolescente e do adulto, uma vez que os sujeitos desta pesquisa são professores em Formação Inicial. Para que essa compreensão seja possível, Vygotsky (1995) alerta para a necessidade anterior de diferenciação entre o desenvolvimento psíquico do adolescente e o processo de formação de hábitos do processo de desenvolvimento dos interesses, pois é nesse período que ambas as linhas se diferenciam, nitidamente: “cada um deles realiza separadamente um movimento tão complexo que é justamente a correlação de ambas as linhas, o que nos permite compreender as principais peculiaridades do desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 2006, p. 11).

O estudo Vygotskyano sobre o papel do meio e das inclinações hereditárias<sup>14</sup> no desenvolvimento elucidada que no início do desenvolvimento, as

---

<sup>13</sup> No original: “reducir los complejos procesos psíquicos a elementales, a costa de un estudio unilateral de las funciones psíquicas considerándolas únicamente desde su carácter natural”

<sup>14</sup> O conceito de hereditariedade não é o mesmo do estudo genético, pois a ênfase está nas características que são alteráveis ao longo do desenvolvimento. O autor nos apresenta as três leis da hereditariedade e sua relação com o desenvolvimento das funções elementares e superiores. Para ele: 1) quanto maior for o caminho para o desenvolvimento, menor será influência da hereditariedade; 2) a relação entre a hereditariedade e as funções elementares e superiores são diferentes. Nas funções psíquicas elementares, ela é diretamente determinante do desenvolvimento e, nas funções psíquicas superiores, desempenha um papel de condição em momentos determinados; 3) a hereditariedade não se modifica ao longo do desenvolvimento, mas sua influência pode aumentar ou diminuir, de acordo com a especificidade do que está em processo de desenvolvimento.

funções elementares são determinadas hereditariamente, pois são produto da evolução biológica, e que as funções superiores (mais complexas) sofrem maior influência do meio, pois são adquiridas ao longo do desenvolvimento histórico do sujeito. O meio, portanto, não é determinante do desenvolvimento, mas deve ser percebido na relação com o sujeito, pois enquanto fonte do desenvolvimento das características superiores, ele é mutável e dinâmico. Vygotsky (2018, p. 90) esclarece que “é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica”. Com efeito, o homem, na condição de ser social, é capaz de apropriar-se dos elementos que são consequência de um desenvolvimento histórico da humanidade.

Para Vygotsky (2018), apenas o domínio do método marxista seria capaz de superar a Psicologia até então, uma vez que é no materialismo que se faz a análise dos fenômenos em sua totalidade. Nessa concepção, a transmissão e assimilação de conhecimento é o fator determinante do desenvolvimento, compreendido como sociocultural e histórico, ocorrendo a partir da apropriação cultural, material e intelectual a partir do processo mediatizado. Ele concebe, portanto, que desenvolvimento e aprendizagem diferem, mas estão em uma relação dialética entre si. Para Vygotsky (2010), essa relação se dá por meio de um processo dialético em que ambas agem, uma influenciando a outra, a partir das relações sociais que são estabelecidas, ou seja, aprendizagem não é desenvolvimento, mas a aprendizagem elaborada leva ao desenvolvimento. Tal entendimento surge da abordagem de Koffka, que Vygotsky (1978) rejeita, porém, é ela que o guia para uma compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo a teoria de Koffka, a maturação biológica possibilita processos de aprendizagem, e essa aprendizagem é capaz de alavancar processos de maturação. Porém, não é possível especificar a influência da aprendizagem, nem reduzi-la à formação de hábitos e solução de problemas. Sua relação com o desenvolvimento pode ser “representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizagem, e o maior, o processo de desenvolvimento

evocado pela aprendizagem<sup>15</sup>". (VYGOTSKY, 1978, p. 83). Isso posto, aprender é mais que adquirir a capacidade de pensamento, é desenvolver diversas habilidades para refletir sobre uma variedade de elementos. O desenvolvimento da consciência pode ser definido, portanto, como o desenvolvimento das capacidades individuais ou de um conjunto de hábitos.

Embora Vygotsky rejeite tal abordagem, essa análise leva o pesquisador à compreensão de que desenvolvimento e aprendizagem não surgem nos anos escolares, mas que ambos estão conectados desde o nascimento da criança. Portanto, as relações sociais são a unidade do desenvolvimento, pois é nas relações que os sujeitos realizam trocas. Cabe, porém, lembrar que o meio tem influência para tal desenvolvimento, mas não de maneira absoluta, pois não é condição para que esse desenvolvimento ocorra.

Da mesma maneira, o desenvolvimento das funções superiores acontece a partir de mediações sociais e culturais, tendo como peça central a transformação de conceitos espontâneos em científicos a partir da práxis pedagógica, e de atividades que são intencionalmente planejadas para que o sujeito seja capaz de se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade, a partir da mediação. A apropriação é o que garante o desenvolvimento. A partir de um processo ativo e uma atividade mediada, as gerações aprendem os conhecimentos acumulados pela humanidade. A apropriação da linguagem, por exemplo, é determinante para o desenvolvimento do pensamento.

Portanto, as relações sociais são a unidade do desenvolvimento, pois é nelas que as trocas ocorrem a partir da mediação. Nesse caso, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) tem papel muito relevante na elaboração desse conhecimento. O termo foi definido por Vygotsky (1978) como uma área de desenvolvimento cognitivo potencial que realiza a mediação entre a distância do desenvolvimento atual e sua real capacidade de solucionar problemas, e um nível de potencial desenvolvimento, que é estabelecido como a capacidade de resolver problemas com orientação-colaboração de alguém mais experiente.

Devido ao uso excessivo e errôneo do conceito de ZDP nas pesquisas

---

<sup>15</sup> No original: "depicted by two concentric circles, the smaller symbolizing the learning process and the larger the develop- mental process evoked by learning".

da área da educação, Chaiklin (2011) nos apresenta algumas problematizações a partir de interpretações mais comuns do termo. Segundo o autor, ele não é um conceito central para a compreensão da teoria, mas parte de uma análise do desenvolvimento infantil. Existem três equívocos principais na interpretação da clássica frase vygotskyana que define a ZDP. O primeiro diz respeito à realização de tarefas, e a diferença quanto ao que o sujeito consegue realizar sozinho ou com um sujeito mais experiente. O problema dessa interpretação reside no fato de a ênfase estar na realização de uma tarefa, e não aos níveis de desenvolvimento da atividade. Isso porque Vygotsky trata da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e como o bom ensino gera desenvolvimento, e não habilidades particulares.

O segundo problema apontado pelo pesquisador trata da relação com o par mais experiente na interação com o sujeito da aprendizagem, que não se refere a alguém com o conhecimento na execução de uma atividade, mas no significado da interação, e como ela se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem. O terceiro destaca o potencial de aprendizagem, que tem relação com o aparecimento de uma maturação, que posteriormente pode gerar espaço para desenvolvimento. Essa imitação pode ser alcançada mediante a realização de processos intelectuais que vão além do que o sujeito pode realizar. (CHAIKLIN, 2011). Assim, a “zona de desenvolvimento próximo pode ser definida como se referindo àquelas ações intelectuais e funções mentais que a criança é capaz de utilizar em interação, quando o desempenho independente é inadequado”. (CHAIKLIN, 2011, p. 668).

Os dois níveis de desenvolvimento, o desenvolvimento atual que é definido pelas funções já maduras, produtos do desenvolvimento, e a zona de desenvolvimento proximal, que destaca as funções que ainda estão em desenvolvimento, são ferramentas para a compreensão da aprendizagem. Vygotsky (1978, p. 90) argumenta que a aprendizagem é capaz de criar uma ZDP, ela instaura processos de desenvolvimento que atuam quando na interação com o ambiente ou com outros sujeitos:

Desse ponto de vista, a aprendizagem não é desenvolvimento; no entanto, a aprendizagem organizada adequadamente resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento uma variedade de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis para além da aprendizagem. Assim, a aprendizagem é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas, especificamente humanas.

Esse processo deixa evidente que o desenvolvimento não se transforma em aprendizagem, ou vice-versa, mas mostra como o conhecimento externo é internalizado, e como os processos intelectuais podem ser estimulados pela aprendizagem efetuada na ação educativa. Como implicações pedagógicas, essa base teórica é constituinte do princípio no qual a “boa docência precede o desenvolvimento”. (CECCCHINI, 2005, p. 17).

Assim, a definição de desenvolvimento e dos processos de ensino e de aprendizagem que utilizo nesta tese estão ligadas à concepção de homem e sociedade que adoto. As lentes que uso para a análise da realidade é o MHD pois ele proporciona as categorias teórico-metodológicas necessárias para a análise dos documentos e da bibliografia acumulada sobre o IsF, e a Teoria da Atividade que possibilita perceber as possibilidades de desenvolvimento que surgem a partir da ação educativa realizada nas *reuniões de formação pedagógica*, e como essas ações e operações são propulsoras de um processo de ensino e de aprendizagem que se alinhe a uma práxis educativa, voltada para a formação do sujeito omnilateral.

Assim como Duarte (2003a), entendo que a Teoria da Atividade pode ser uma abordagem para a pesquisa em educação. Nesse trabalho, o autor faz uma análise dos trabalhos de Leontiev e sua relação com outros trabalhos marxistas, como os de Vygotsky, Luria, Davidov, esclarecendo os fundamentos filosóficos da Teoria da Atividade e também estudos de autores contemporâneos. Apesar de não apresentar uma investigação aprofundada das obras de Leontiev, o autor dá ênfase a um aspecto de seu trabalho que é “a relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência” (DUARTE, 2003a, p. 284), com destaques na análise entre o indivíduo e a sociedade, e os instrumentos metodológicos de análise da categoria alienação, produzida pela atividade que dá sentido à vida humana na sociedade capitalista.

Duarte (2004) também analisa a psicologia de Leontiev em três aspectos: diferença entre formação do indivíduo e a ontogênese animal; relação entre estrutura da consciência e estrutura da atividade; e a alienação como fenômeno social e histórico. O autor percebe ainda relações e aproximações entre os trabalhos de Leontiev e Vygotsky, que embora destoem na compreensão de alguns fundamentos, ambos autores estão vinculados aos princípios marxistas.

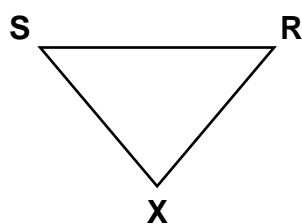
O aspecto da ontogênese é tratado por meio da diferenciação da atividade que é produzida entre o animal e o ser humano, uma vez que a atividade

humana é histórica, social e mediada. No que se refere à atividade, Duarte (2004, p. 50) salienta o trabalho produtivo como satisfação da necessidade na produção da vida material, e na “produção das relações sociais” por meio da objetivação, quer seja, de “produção e reprodução da cultura humana e da vida em sociedade” a partir de um processo de apropriação que é mediatizado nas relações sociais. Sobre a estrutura da atividade, a relação entre o motivo da atividade e seu objetivo são diferentes em homens e animais. No homem essa relação não é imediata, mas configurada por variadas ações de indivíduos que, em um grupo, agem de maneira a realizar uma ação.

Na leitura de Engeström (1996), a Teoria da Atividade pode ser compreendida com base em três gerações de estudos. Vygotsky é apresentado como a primeira geração, pois desenvolve os conceitos e ideias fundamentais para a teoria: a percepção do conhecimento como socialmente *mediado*, ou seja, o papel da prática social no desenvolvimento das capacidades superiores. Com base nos estudos marxistas, Vygotsky (1978) postula que a mediação cultural acontece mediante a relação entre sujeito e objeto, por um ou mais artefatos culturais.

O autor também concebe a memória para além de dimensões biológicas, mediante estímulos que são denominados por ele de signos, e que podem ser vistos e entendidos por meio das estruturas de estímulo-resposta determinados pelo ambiente. A Figura 1 demonstra essa relação entre S (estímulo) - R (resposta) mediada por um artefato que “possui funções específicas de ação reversiva, e que transfere as operações psicológicas para formas qualitativamente superiores permitindo aos humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, a controlar o comportamento”. (VYGOTSKY, 1978, p. 40)<sup>16</sup>.

**Figura 1 - A tríade Vygotskyana**



---

<sup>16</sup> No original: “Possesses the specific function of reverse action, it transfers the psychological operation to higher and qualitatively new forms and permit human, by the aid of extrinsic stimuli, to control their behavior”.

**Fonte:** Vygotsky (1978, p. 40)

No que se refere a essa mediação, Vygotsky (1978) postula a diferenciação entre a mediação humana por ferramentas materiais e ferramentas psicológicas. Partindo do entendimento de Engels quanto ao papel do trabalho na transformação do homem, as ferramentas são o meio pelo qual o homem transforma a natureza para sua satisfação, dominando-a em uma “ação intencional e planejada cujo fim é alcançar objetivos projetados de antemão”. (ENGELS, 1876, p. 20). Vygotsky (1978) expande o conceito de ferramenta distinguindo o homem do animal, com ênfase no conceito de mediação para transformação dessa natureza com a utilização de ferramentas culturais, principalmente a linguagem.

O autor faz ainda a distinção entre ferramentas e signos. As ferramentas são elementos que ampliam a possibilidade de transformação da natureza na direção do objeto da atividade. Ela carrega consigo a função para a qual foi criada, e ainda o modo de utilização desenvolvido ao longo da história do trabalho coletivo. Um exemplo é a produção do material didático utilizado nos cursos do *Nucli-IsF*, que surgiu a partir de uma necessidade coletiva. A atividade de produção dessa ferramenta de maneira intencional e planejada potencializa a prática docente, voltada para uma ação. O signo ou ferramenta psicológica é orientado para o sujeito, e em sua forma mais elementar, ele auxilia em atividades que estão vinculadas às funções psicológicas superiores, tais como memória e atenção.

No que se refere a origem social da memória, Vygotsky (1978) aponta que operações consideradas simples como amarrar um cadarço são capazes de alterar a estrutura da memória, pois para além da questão biológica, há também a incorporação de sistemas e estímulos externos: os signos. Enquanto as funções elementares dependem basicamente do estímulo do ambiente, na relação estímulo-resposta, as funções psicológicas superiores são geradas por estímulos autogerados.

Os signos são definidos por Vygotsky (1978) como a linguagem criada pela sociedade por meio do curso da humanidade e de seu desenvolvimento cultural. A internalização individual das transformações culturais que ocorrem na sociedade é o que leva ao desenvolvimento desse sujeito. O estímulo possui uma ação reversa capaz de promover novas formas qualitativamente superiores que permitem aos humanos um controle extrínseco do comportamento por meio dos signos. Deste modo, Vygotsky (1978) abandona a tradição de um desenvolvimento puramente

biológico, para uma compreensão de um processo psicológico superior baseado na cultura.

No que se refere ao que se convencionou chamar de ferramentas materiais e a diferença entre elas e as ferramentas psicológicas (ou a linguagem), Vygotsky (1978, p. 52) afirma que: “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de uma ferramenta”, porém, essa semelhança não coloca ambos os conceitos em relação de identidade. O autor menciona que a analogia feita recai apenas na função que ambas têm de mediação da atividade. As ferramentas materiais conduzem o sujeito ao objeto da atividade e são externas ao sujeito. As ferramentas psicológicas se diferenciam das anteriores, pois tratam dos processos de controle do comportamento (linguagem, signos, sistemas de símbolos). Ambas, porém atuam como mediadoras da atividade:

A diferença mais essencial entre signo e ferramenta, e a base para a divergência real das duas linhas, são as diferentes maneiras pelas quais elas orientam o comportamento humano. A função da ferramenta é servir como o condutor da influência humana no objeto da atividade; é externamente orientado; e deve levar a mudanças nos objetos. É um meio pelo qual a atividade externa humana visa dominar e triunfar sobre a natureza. O signo, por outro lado, nada muda no objeto de uma operação psicológica. É um meio de atividade interna que visa dominar a si mesmo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes umas das outras que a natureza dos meios que elas usam não pode ser a mesma em ambos os casos<sup>17</sup>. (VYGOTSKY, 1978, p. 55).

Em suma, as ferramentas materiais guiam a ação externa na realidade objetiva do homem com o meio, e as ferramentas psicológicas (signos) orientam as ações internas. A partir da mediação das ferramentas psicológicas, tal como a linguagem os sujeitos são capazes de interagir no plano do ideal. O conhecimento é o resultado de ações e interações que, primeiramente estão presentes na prática social, e depois são internalizadas. A apropriação do conhecimento, (internalização das ferramentas simbólicas), porém, é mais complexa,

---

<sup>17</sup> No original: “A most essential difference between sign and tool, and the basis for the real divergence of the two lines, is the different ways that they orient human behavior. The tool's function is to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is externally oriented; it must lead to changes in objects. It is a means by which human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature. The sign, on the other hand, changes nothing in the object of a psychological operation. It is a means of internal activity aimed at mastering oneself; the sign is internally oriented. These activities are so different from each other that the nature of the means they use cannot be the same in both cases”.

pois só ocorre de maneira mediada. Nesse sentido, Vygotsky (1978) afirma que uma boa aprendizagem pode gerar desenvolvimento. Portanto, o desenvolvimento não é inerente ao ensino, mas o bom ensino pode levar até ele.

É evidente que essa tríade Vygotskyana trouxe avanços para a unidade de análise em que o indivíduo não poderia mais ser interpretado sem o aspecto social e a relação dos artefatos mediadores nas interações sociais. Porém, há uma limitação na proposta de Vygotsky já que a unidade de análise é o indivíduo. A teoria foi expandida por Leont'Ev (1977) que diferenciou a ação individual da atividade coletiva.

É preciso lembrar que para o MHD, na qual a Teoria da Atividade de Leontiev também tem sua base, a relação desses elementos não é de subordinação, mas de uma representação dialética da realidade. O próprio Leont'Ev (1977, p. 149) assinala que para que seja possível a análise do desenvolvimento por meio do Materialismo Histórico e Dialético é preciso considerá-lo em um " 'auto-movimento', isto é, investigar suas relações de movimento internas, contradições, transições mútuas".

Nesse sentido, Leont'Ev (1977) apresenta, assim como Vygotsky, a concepção da mediação da realidade objetiva com ênfase nos trabalhos marxistas e na influência da divisão do trabalho como propulsor para o desenvolvimento humano e das funções psicológicas superiores. O autor explica que como consequência da divisão social do trabalho e da não satisfação das necessidades que ocorre com a distribuição do objeto da coletividade, o trabalhador passou a ter acesso e a satisfazer-se com partes de produtos da atividade produzida coletivamente. Essa atividade individual é dependente das condições e das relações sociais que esse indivíduo mantém. Assim, a atividade é definida como uma

[...] unidade da vida, mediada pela reflexão psíquica, cuja real função é orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação e nem uma totalidade de reações, mas um sistema que tem estrutura próprias, transições e transformações internas, seu próprio desenvolvimento<sup>18</sup>. (LEONT'EV, 1977, p. 84)

---

<sup>18</sup> No original: "[...] unit of life, mediated by psychic reflection, the real function of which is that it orients the subject in the objective world. In other words, activity is not a reaction and not a totality of reactions but a system that has structure, its own internal transitions and transformations, its own development".

A atividade é compreendida a partir da coletividade, que se manifesta na relação entre o sentido pessoal da realização de uma ação (relação da consciência entre o objeto e o motivo de se realizar uma ação), e o significado social da atividade. É a partir do trabalho que há a transformação dos elementos físicos e psíquicos (internos e externos) no qual o homem se transforma e transforma a natureza. Essas mudanças também levam à transformação das funções psicológicas superiores, característica inerente ao ser humano. Isso porque, ao fabricar um instrumento, o homem não modifica apenas questões físicas, mas gera mudanças na atenção, raciocínio, percepção, memória voluntária, imaginação, etc. (LEONT'EV, 1977).

Porém, um grupo de pessoas que conversam entre si, que emitem opiniões, tomam decisões, não se estabelece de imediato como um coletivo. Nesse caso, é necessário haver uma relação direta entre o motivo e a ação de realização de uma atividade. No coletivo, a atividade é intencional, e como tal, é movida por uma necessidade que ocorre a partir da mediação da consciência da ação.

Tomemos, como exemplo, a produção do material didático que ocorria nas *reuniões de formação pedagógicas* do IsF. Inicialmente foi disponibilizado um material a ser utilizado com os alunos dos cursos presenciais do IsF. Porém, o grupo de professores e a coordenadora pedagógica do *Nucli* pesquisado entenderam que aquele material não seria capaz de atingir o objetivo do Programa: ensinar inglês para fins específicos (*ESP*) para alunos, docentes e servidores da Universidade, com o objetivo de internacionalizar a Universidade. O grupo de professores passou então a desenvolver o próprio material didático, com a supervisão da coordenadora pedagógica. Assim, esse material passa a existir como um instrumento que tem características que o tornam adequado à ação que aquele coletivo decidiu realizar.

A partir de uma necessidade, as ações do grupo de professores IsF foram guiadas para o objetivo de produção de materiais didáticos. Assim, o sentido das ações pode se transformar em significado social, a partir de uma necessidade. Porém, somente no conjunto da atividade social é que as ações adquirem sentido. Isso porque na atividade o interno e externo estão em relação dialética entre si. Para a Teoria da Atividade, o ser humano está envolto em variadas atividades promotoras de desenvolvimento que tem como diferenciação o objeto de tal aprendizagem. Sendo a atividade dirigida a tal objeto, é necessário primeiramente identificar o objeto que orienta a ação, e então, lançar um olhar para a atividade (LEONT'EV, 1977), pois é o objeto que determina a direção da atividade.

Sforni e Galuch (2017, p. 479) explicam que a “abstração que surge mediante a busca de satisfação de uma necessidade passa a regular as ações humanas de modo que, agora, o homem pode produzir o objeto no plano mental”. Assim, a realidade passa a ser mediada pelos instrumentos. Esses instrumentos que medeiam a atividade podem ser aqueles estabelecidos culturalmente, tais como a linguagem, artefatos ou procedimentos.

Na atividade, todos os membros da comunidade estão engajados, mediados por um objeto que direciona a atividade a partir de um movimento coletivo, ou uma necessidade social (LEONTIEV, 1978). No trabalho coletivo, surge a divisão das ações que modificam a estrutura da atividade. Mas o que diferencia uma atividade de outra é seu objeto, ou seja, o *motivo* pra que ela ocorra, pois a atividade não pode existir sem ele. O motivo é o que guia o sujeito para a realização da atividade. Deste modo, o conceito de atividade está conectado com o motivo da atividade, que pode estar explícito ou não. Já as ações são entendidas

[...] como o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um objetivo consciente. Assim como o conceito de motivo é correlativo com o conceito de atividade, o conceito de objetivo é correlativo com o da ação<sup>19</sup>. (LEONT'EV, 1977, p. 6).

Assim, Leont'Ev (1978) explica que as ações acontecem de acordo com os objetivos e metas que se buscam alcançar, mas somente o objeto da atividade é capaz de nos mostrar o porquê a ação surge e acontece. Nesse sentido, o que direciona a atividade inicialmente é o objeto e, em seguida, o produto da atividade que tem em si o objetivo de tal atividade. A transferência dupla do objeto (objeto – processo da atividade; e atividade – produto da atividade) não ocorre apenas no nível do sujeito, mas também na transformação do objeto em atividade humana. O desenvolvimento é então o resultado de uma necessidade que surge em relação ao meio social que também envolve necessidades individuais (condições internas) e necessidades coletivas (do ambiente).

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece mediante a apropriação de um conhecimento e da transformação dessa atividade

---

<sup>19</sup> No original "as the process that corresponds to the notion of the result which must be achieved, that is, the process which obeys a conscious goal. Just as the concept of motive is correlative with the concept of activity, so the concept of goal is correlative with that of action".

externa em interna. A aprendizagem é guiada por um objetivo que ocorre em determinada situação social por meio da mediação entre os sujeitos e entre esses sujeitos e seu objeto de aprendizagem. Pode-se então compreender a Teoria da Atividade como um conjunto de *ações, operações, e a atividade*. As ações e operações têm sua origem nas trocas que surgem na Atividade. É preciso pontuar ainda que as operações não se separam das ações, assim como essas estão ligadas à Atividade.

O exemplo muito veiculado e explicado por Leont'Ev (1981) para a diferenciação desses elementos é o ato de dirigir um carro. No processo inicial de aprendizagem, todas as ações tais como ligar o carro, trocar as marchas, usar as setas, acender e apagar os faróis, etc., partem de uma orientação consciente da atividade. À medida que o motorista internaliza essas ações, elas passam a ser operações inconscientes; ou seja, ações orientadas e subordinadas a uma meta ou objetivo: dirigir para determinado lugar. E, apesar de ser um processo mecânico, não significa que antes ele não tenha passado por uma aprendizagem. A esse respeito, Leont'Ev (1981) salienta que mesmo quando uma operação é realizada por uma máquina, ainda assim temos a ação dirigida por objetivos de um sujeito, que opera tal máquina.

O desenvolvimento ocorre quando ações são realizadas, e então o sujeito se utiliza desse conhecimento para efetuar ações cada vez mais complexas e que fazem surgir novas operações. No caso do motorista, quando a ele for exigido dirigir outro tipo de veículo, uma moto, por exemplo, ele desloca seu aprendizado para novas formas de dirigir e o usa como meio para uma nova ação: dirigir uma moto.

Com base nos escritos de Marx, Engels, na teoria Vygotskyana (a partir do conceito de mediação) e de Leontiev (com a compreensão de artefatos e instrumentos e da estrutura hierárquica da atividade), Engeström (1987, 1993) desenvolveu um sistema de atividade que tem como elemento central a mediação e na qual a atividade em comunidade é a unidade de análise. Nas palavras do autor, “[...] de Vygotsky até Leont'Ev há o nascimento do conceito de atividade baseado na produção material, mediada por ferramentas técnicas e psicológicas assim como outros sujeitos. É nessa linha que eu me proponho continuar e desenvolver”<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> No original: “from Vygotsky to Leont'ev, gives birth to the concept of activity based on material production, mediated by technical and psychological tools as well as by other human beings. This is the lineage I will try to continue and develop”

(ENGESTRÖM, 1993, p. 59).

A terceira geração (assim nomeada por Engeström) da Teoria da Atividade expande o triângulo vygotskyano sujeito-objeto-instrumento, com a inserção de novos elementos que têm como proposição o coletivo e não o indivíduo. A Teoria da Atividade entende os processos de mediação a partir da distribuição, produção e troca em atividades coletivas que podem acontecer em uma atividade. Nesse sistema, a atividade humana é direcionada para um objeto cultural e coletivamente mediado, em que o sujeito é percebido como um indivíduo inserido em uma coletividade na qual a atividade é o que guia o objeto, e para onde a atividade se guia.

Com a mediação das ferramentas (materiais ou psicológicas), o objeto é transformado pela atividade. Engeström (1987) salienta, porém, que o objeto é mais do que o produto de atividade. Ele carrega motivos, é propulsor da atenção, e durante a atividade pode ser recriado e/ou modificado. Não é o resultado de uma atividade, mas de múltiplas atividades que podem ser intencionais ou não, trazendo consigo o elemento da contradição.

O autor explica que o sujeito dessa atividade está implicado e organizado em comunidade e pode ou não compartilhar o mesmo objeto que sua comunidade. A partir das regras, ele(a) interage nessa comunidade e nela eles se relacionam com o objeto a partir da divisão do trabalho e da distribuição de tarefas. Assim, o desenvolvimento que é gerado, produto dessa interação, é sempre relacional, tanto no tocante ao sujeito quanto ao ambiente. As práticas<sup>21</sup> realizadas são entendidas como culturalmente e historicamente moldadas por meio da representação do triângulo e, como o desenvolvimento, ocorrem com base no sistema de atividade (regras, divisão do trabalho, comunidade) e nos artefatos mediadores (mediadores culturais). Nesse modelo, as ações são o conjunto da atividade, mediada pela comunidade, pelas regras, e pela divisão do trabalho. A estrutura do sistema de atividade foi explicada por Engeström (2001), na Figura 2:

---

<sup>21</sup> A relação entre a teoria e a prática na teoria da atividade é reconhecidamente marxista, fundada na concepção de prática revolucionária de Marx, e posteriormente nos trabalhos de Vygotsky. A teoria da atividade sócio histórica inclui ainda as pesquisas de Davidov, Luria, Leontiev, entre outros.

**Figura 2** - Estrutura do sistema de atividade



**Fonte:** Engeström (1987, p. 48).

A afirmação de que a Atividade é mediada por ferramentas<sup>22</sup>, posiciona a mediação como o cerne dessa Teoria, pois é por meio dela que a Atividade ocorre tendo como auxílio as ferramentas materiais e simbólicas. A interpretação da Teoria vygotskyana que o autor faz, apresenta-se com base na distinção entre dois níveis de mediação. A mediação primária se refere à mediação por ferramentas ou gestos e a secundária, ou segundo nível de mediação, é a combinação da mediação por ferramentas, signos e outras ferramentas psicológicas que, em sua essência, são instrumentos de cooperação que moldam os processos de uso das ferramentas materiais. (ENGESTRÖM, 1987).

O objeto da Atividade é o motivo dela acontecer. Na divisão do trabalho que ocorre no sistema de Atividade, os sujeitos não estão completamente conscientes do objeto ou dos motivos. É necessário salientar que a Atividade não é uma sucessão de ações, mas objetivos gerados por operações, e essa separação da Atividade em ações se dá a partir da divisão do trabalho, que é manifestada em funções relativamente fixas dos sujeitos individuais do sistema e seu empenho na realização de ações (ENGESTRÖM, 1987). Quando há uma mudança no motivo, a ação também sofre transformações<sup>23</sup>, que então serão compreendidas não mais como uma operação, mas uma Atividade com motivo independente:

<sup>22</sup> Engeström (1987) compreende artefato e instrumento como sinônimos, ou seja, elementos que medeiam a Atividade, que assim como em Vygotsky, rompem a dicotomia entre indivíduo e social; pois é por meio das relações sociais, mediadas por tais ferramentas-artefato mediador (físicas e psicológicas), que se opera o desenvolvimento da consciência.

<sup>23</sup> Adota-se o termo transformação e não mudança, pois mudança pode ser também interpretada como mudanças externas e não internas. A transformação é definida como a mudança do objeto e sua essência.

Tais mudanças de motivos são constantemente observadas nos estágios mais altos do desenvolvimento também. Estes são os casos em que uma pessoa se compromete a realizar algumas ações sob a influência de um determinado motivo, e então as realiza por si mesma, porque o motivo parece ter sido deslocado para o seu objetivo. E isso significa que as ações são transformadas em atividade. Os motivos da atividade que têm tal origem são motivos conscientes. Eles não se tornam conscientes, no entanto, de si mesmos, automaticamente. Requer uma certa atividade especial, algum ato especial. Trata-se de um ato de refletir a relação do motivo de uma determinada atividade concreta com o motivo de uma atividade mais ampla, que realiza uma relação de vida mais ampla, mais geral, que inclui a atividade concreta dada. (LEONT'EV, 1981, p. 213)<sup>24</sup>.

Leont'Ev (1981) explica que a Atividade está em constante movimento, um processo entre o sujeito-objeto no qual há uma transferência mútua entre ambos os polos. Porém, quando se trata de uma Atividade coletiva, tem-se o sujeito da coletividade, que só pode ser entendido por meio de uma análise do sistema.

Segundo Engeström (1993), a Teoria da Atividade possui cinco princípios. A principal categoria de análise e por onde se deve começar são as atividades humanas organizadas culturalmente, uma vez que, “o trabalho humano, a forma materna de toda a Atividade humana, é cooperativo desde o início. Podemos muito bem falar da Atividade do indivíduo, mas nunca da Atividade individual; somente as ações são individuais”<sup>25</sup>. (ENGESTRÖM, 1993, p. 54).

O primeiro princípio aborda a coletividade da Atividade e sua hierarquização. O sistema de Atividade é a unidade primária de análise. Ele é mediado por ferramentas e direcionado para um objeto que está em relação dialética com outros sistemas de atividade e é percebido a partir de ações (individuais) e operações (coletivas). As ações individuais não são independentes, pois operam a partir da divisão do trabalho para a realização da atividade.

---

<sup>24</sup> No original: “Such shifts of motives are constantly observed at the highest stages of development as well. These are the ordinary cases when a person undertakes to perform some actions under the influence of a certain motive, and then performs them for their own sake because the motive seems to have been displaced to their objective. And that means that the actions are transformed into activity. Motives of activity that have such an origin are conscious motives. They do not become conscious, however, of themselves, automatically. It requires a certain, special activity, some special act. This is an act of reflecting the relation of the motive of a given, concrete activity to the motive of a wider activity, that realises a broader, more general life relation that includes the given, concrete activity”.

<sup>25</sup> No original: “Human labor, the mother form of all human activity, is cooperative from the very beginning. We may well speak of the activity of the individual, but never of individual activity; only actions are individual”.

O segundo princípio refere-se à polifonia no sistema de Atividade, uma vez que ele é interligado a outros a partir de camadas de regras e artefatos que se constituem a partir de um movimento sócio-histórico. Engeström (1993) explica que em uma comunidade há uma multiplicidade de vozes que possuem interesses distintos, criam posicionamentos e interagem com base em ações de negociação. Como consequência da divisão do trabalho, o sistema de Atividade também se apresenta com base na historicidade dos instrumentos. Assim, o sistema está ligado a vários outros sistemas, ampliando a polifonia de vozes.

O terceiro princípio trata do caráter histórico do sistema de atividade. Engeström (1993) afirma que nesse processo há sedimentos de camadas históricas anteriores, bem como vislumbres de um possível futuro, que podem ser encontradas nos variados componentes: nas ferramentas, nos modelos mentais dos sujeitos, nas ações ou unidades do objeto da Atividade.

O quarto princípio é o da contradição como elemento central, pois são essas contradições e conflitos que podem gerar desenvolvimento e, conseqüentemente, uma mudança. Assim, a contradição é um elemento necessário para a compreensão do sistema de Atividade. Nessa Teoria, ela não emerge como um conflito no aspecto negativo da palavra, mas o princípio pelo qual a Atividade se movimenta e gera desenvolvimento, pois ela é a fonte que leva a uma mudança que emerge de maneira dialógica.

A Teoria sugere que há contradições internas básicas com uma existência dual, o que significa dizer que a produção é, ao mesmo tempo, independente e subordinada à produção social. Isso se dá com base na noção de que as contradições surgem com a divisão social do trabalho gerada na produção da vida material. Para Marx (2013), a divisão do trabalho é alicerçada na compra e venda de produtos, do trabalho realizado por meio da venda da força de trabalho empregada em uma força de trabalho coletiva. Essa divisão implica a concentração dos meios de produção nas mãos dos donos do capital, uma divisão social do trabalho e a disseminação dos meios de produção.

Nesse contexto, a contradição adquire a forma de commodity (ENGESTRÖM, 1987), um objeto valorado, em que a força de trabalho ou a mão de obra despendida vai para a produção do objeto. A partir da transformação das relações e atividades que ocorrem no capitalismo, estabelece-se um valor de troca entre ações da Atividade individual e da Atividade coletiva, e é por meio das

contradições externas que as internas irão surgir. Engeström (1987) apresenta-nos quatro níveis de contradições (Figura 3): contradições primárias, secundárias, terciárias e quaternárias. As primárias ocorrem no sistema da Atividade central, e surge da tensão entre valor de uso e valor de troca, produto das relações sociais:

O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo acidental e puramente relativo, um valor de troca intrínseco, imanente à mercadoria (valeur intrinsèque); portanto, uma *contradictio in adjecto* [contradição nos próprios termos]. (MARX, 2013, p. 158).

Assim, o valor de uso se refere à utilidade de determinado objeto, independentemente da quantidade de trabalho que é exigida para sua produção. Já valor de troca trata da quantidade de trabalho abstrato socialmente despendido para a produção de determinado objeto.

A contradição secundária, também do sistema central de Atividade, é aquela que traz novos elementos para dentro do sistema, e ocorre entre os elementos do sistema (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Já a terciária ocorre entre os objetos da Atividade central e uma forma culturalmente mais avançada que ocorre na atividade central. Ela se apresenta a partir da introdução de um novo objeto e um motivo de forma culturalmente mais avançada como elemento da Atividade central.

As quaternárias, por sua vez, ocorrem entre a Atividade central e as periféricas. Elas têm ênfase nas Atividades vizinhas e como essas se conectam com o objeto da Atividade do sistema central. Tais contradições emergem dessa interação que inclui atividades que produzem os instrumentos e as regras. Novas formas podem então surgir, porém ainda pode haver resquícios e aspectos de subordinação da forma antiga de Atividade.

O quinto princípio trata da transformação expansiva do sistema, definida como um aprendizado no qual os sujeitos constroem e implementam novos objetos e conceitos mais complexos para a atividade que exercem. É um movimento da ação para a Atividade, uma produção objetiva de novas estruturas de Atividade socialmente construída, incluindo objetos. Sannino e Engeström (2018) explicam que a aprendizagem é manifestada na mudança do sujeito, mas que primeiramente acontece no objeto da Atividade coletiva. Porém, as contradições internas e externas

do modo de produção capitalista, assim como a produção e reprodução do trabalho continuam sendo essenciais para a compreensão do aprendizado no sistema da atividade.

Sobre esse aspecto, Engeström e Sannino (2010) explicam que inicialmente a aprendizagem incidental é derivada de operações que são inconscientes. A partir do surgimento de formas mais especializadas de transmissão de conhecimento, as primeiras ações conscientes surgem no sistema de Atividade. Os autores apresentam três ações como sendo essenciais nesse processo. A primeira se refere ao contexto imediato de produção da Atividade; a segunda se estabelece na distribuição e controle da produção; e a terceira se localiza nas trocas que ocorrem entre o sistema. Essas três ações provocam então “ações de aprendizado” voltadas para soluções de problemas na produção, distribuição e nas trocas do sistema de Atividade.

A aprendizagem expansiva é, portanto, um movimento da ação para a Atividade, isto é, a produção de uma nova estrutura de Atividade social, que orientada para um objeto (que é de natureza dupla pois é objeto e instrumento de mediação) em um movimento dialético, sofre contradições e tensões. Ela envolve ainda a transformação de práticas sociais institucionalizadas que, no seu processo de transformação, envolve vários ciclos de Atividade Expansiva. A mediação das ações por meio das ferramentas ou bens culturais pode gerar então níveis de aprendizagem, em que a ênfase está na aprendizagem coletiva.

Assim como Vygotsky (1978), Engeström e Sannino (2010) abordam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para explicar essa conexão, os autores apresentam uma análise das características da estrutura da Atividade com um levantamento de trabalhos de Leontiev, Hárre, Bateson, Wartofsky, entre outros. Com base na classificação de Bateson, Engeström e Sannino (2010) apreendem a classificação de três níveis de aprendizagem, ou seja, o Nível I, II e III de aprendizagem. Isso ocorre porque o aprendizado que surge a partir das mudanças no objeto é manifestado no objeto da Atividade coletiva:

## Quadro 2 - Níveis de aprendizagem

Nível I	Nível II	Nível III
Aquisição de respostas tidas como “corretas” das ações a partir de operações mecanizadas.	Desenvolvimento de estratégias de como fazer ou realizar uma Atividade de maneira inconsciente. Dá-se pela observação e reprodução para a aquisição de um conhecimento. Porém, pode haver a criação de novos objetos. A partir de experiências anteriores há um processo de reflexão, experimental na busca de uma solução para o problema, que se restringe ao nível das ações. Ela é o requisito básico para que o nível III ocorra, pois aqui surgem as contradições e dúvidas (duplo vínculo <sup>26</sup> )	Momento em que o sujeito tem consciência das ações e, portanto, do sistema de Atividade. Engeström (1987) trata do conceito de crise ou ponto de virada para se referir a essa transformação. A aprendizagem III, ou aprendizagem expansiva, faz surgir novas ações que geram operações no novo sistema de Atividade.

Fonte: Adaptado de Engeström (1987).

O nível I de aprendizagem surge de um movimento inconsciente da utilização de instrumentos (designados como artefatos primários) sobre determinado objeto. O segundo nível de aprendizagem (artefatos secundários) é explicado em duas etapas: nível *Ia* e nível *Ib*, e se referem aos momentos em que o primeiro nível se torna um hábito “preservando e transmitindo habilidades na produção de artefatos primários<sup>27</sup>”. (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010, p. 115). O nível *Ia* é quando o objeto está dado, e a partir de erro e acerto, ocorre uma busca pelos instrumentos da atividade. No nível *Ib* assim, como em *Ia*, o objeto da atividade está posto, porém os instrumentos são criados para a satisfação de uma necessidade com base em experimentos. Essa criação é compreendida como potencialmente expansiva, pois não é uma atividade automática, visto que mediante um problema na atividade, busca-se sua solução. Esses dois primeiros níveis são entendidos como processos de aprendizagem, enquanto que o terceiro nível representa o desenvolvimento que ocorre como resultado do aprendizado.

O nível III de aprendizagem é quando o problema é criado pelos sujeitos da Atividade na busca de soluções para o problema de aprendizagem no nível II. Nesse momento da aprendizagem, há a criação de regras e operações, e o sujeito

<sup>26</sup> O *double bind* ou duplo vínculo trata das contradições internas na atividade. A aprendizagem expansiva é desenvolvida por Engeström (1987) com base na teoria batesoniana dos níveis de aprendizagem. Na teoria, quando o sujeito da atividade se depara com uma contradição, ou um dilema, os questionamentos do sentido da realização de determinada ação pode levar a novas formas de resolução, que passam a ser adotadas pela comunidade, a partir do uso de ferramentas.

<sup>27</sup> No original: “preserving and transmitting skills, in the production and use of primary artifacts”.

se torna consciente e também possui um domínio sobre o sistema de atividade. Essa relação trazida por Engeström e Sannino (2010) para explicar a Atividade também pode ser compreendida a partir de Leontiev e já explicada nesse capítulo. Assim, a aprendizagem surge por meio da mudança no objeto da Atividade coletiva, e, conseqüentemente, refletida na mudança dos sujeitos.

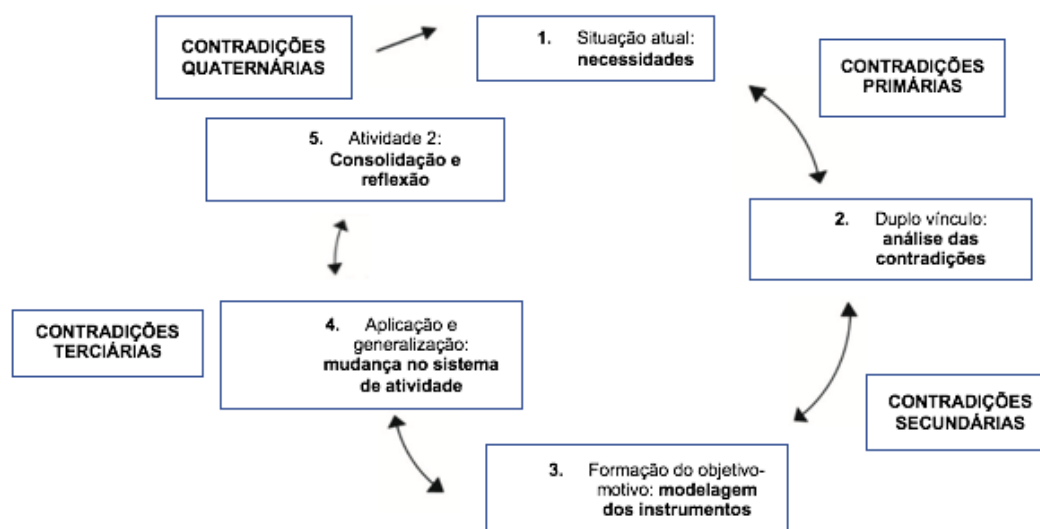
Como pode ser observado, a prática social (pelas lentes do MHD) é a estrutura central da Teoria da Atividade, pois é capaz de gerar desenvolvimento humano. As transformações na Atividade são essenciais para entender a relação entre as ferramentas, os sujeitos, a comunidade e o movimento da zona de desenvolvimento proximal. Entretanto, a transformação para Engeström (1987, p. 162) vai além da objetivação, assimilação e internalização do conhecimento, pois compreende a criação de novos instrumentos. Assim, o nível II de aprendizagem aborda o conceito de ZDP que é reformulado pelo autor, e trata da “distância entre as ações do dia-a-dia que o indivíduo realiza, e novas formas da Atividade social que podem ser geradas na coletividade como uma solução do duplo vínculo potencialmente inserido nas ações do dia-a-dia”.<sup>28</sup> Portanto, a ZDP é conceituada em nível do coletivo, assim como as ações realizadas.

Os ciclos expansivos são definidos como a elaboração e resolução de tensões no sistema. O desenvolvimento ou aprendizagem expansiva é o resultado de saltos qualitativos em que a comunidade, orientada para um objeto, leva à transformação do sistema de atividade e, conseqüentemente, de todos seus elementos. Os ciclos expansivos de desenvolvimento surgem a partir da resolução de tensões e contradições do sistema. As resoluções de problemas podem fazer surgir outros objetivos e a construção de novas ideias que dão origem a sistemas de atividades, assim como novas contradições aparecem, em um movimento dialético.

---

<sup>28</sup> No original “It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions”.

**Figura 3** - Ciclo expansivo de desenvolvimento



**Fonte:** Engeström (1987, p. 189).

O ciclo surge com o questionamento de práticas da situação atual, e a necessidade de mudança. A partir de uma análise da situação que irá envolver mudanças na prática discursiva e, conseqüentemente, na mental (contradições internas e externas), há o surgimento-construção de uma nova ideia para a solução do problema. A implementação do novo modelo ocorre a partir de ações e da reflexão sobre o processo e sua consolidação.

Como vimos até aqui, o desenvolvimento ocorre por um processo de mediação das ações, fruto das relações sociais, históricas, culturais, materiais e intelectuais. Ele surge de uma necessidade (individual e coletiva) que pode levar a uma prática revolucionária na formação desses professores. Para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorra, o elemento central é a contradição, que por meio de tensões transforma uma atividade externa em interna. Mais além, a Teoria da Atividade se apresenta como um referencial de análise do desenvolvimento a partir dos ciclos expansivos de aprendizagem. E essa expansão será sempre interna e externa. A análise da Atividade por essa perspectiva parte do ciclo de mudanças e tensões, e como elas são solucionadas no sistema. A transformação na Atividade é o que revela o desenvolvimento não somente do sistema, mas também dos sujeitos da atividade.

De modo geral, considero que o MHD e concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento têm como objetivo auxiliar na compreensão da complexidade do fenômeno estudado, de modo mais específico, como uma política

linguística de âmbito nacional que busca a internacionalização do Ensino Superior, impacta na produção das pesquisas, e como uma interpretação local do Programa de Internacionalização é efetivado, com vistas a formação de professores. Assim, opto por uma metodologia de análise dos documentos por meio das categorias marxistas e do desenvolvimento com base na terceira geração da Teoria da Atividade.

Quanto ao desenvolvimento, busco compreender o movimento que pode surgir a partir de tensões e contradições nas interações entre os sujeitos da Atividade e quais as possibilidades de desenvolvimento proporcionadas nas *reuniões de formação pedagógica*. A opção por esse encaminhamento está assentada na concepção de que a Universidade é um dos espaços em que a práxis educativa acontece, ou seja, a criação de uma consciência para além do senso comum, em direção à formação de sujeitos capazes de produzir-reproduzir a realidade com vistas a uma práxis revolucionária que supere práticas alienantes. Por conseguinte, essas práticas educativas devem suplantar o trabalho alienado que separa a Atividade material e intelectual, criando a cisão entre o significado social e o sentido que a ação tem para o sujeito, situação na qual o sujeito não tem consciência de sua participação nas produções dos objetos da coletividade.

Nesse Capítulo apresentei as bases teóricas dessa tese. Iniciei com a explicação do MHD e das categorias marxistas, buscando evidenciar como elas auxiliam na análise da realidade concreta. Ainda em relação às categorias, as transformações nas relações entre o ser humano e a natureza garantem também a maneira como os sujeitos interagem e agem para a transformação social de determinada época. Assim, apresentei as categorias trabalho, práxis, mediação e qualidade *versus* quantidade.

Expliquei que a categoria trabalho na concepção materialista se contrapõe a um trabalho alienante, pois o trabalho alienado corresponde a uma alienação do real e da vida material, operando na esfera da consciência do ser, ou seja, na negação do humano e no processo de produção da realidade, por meio do trabalho, que produz as relações sociais e, portanto, produz o próprio homem alienado. A superação das relações sociais alienadas é possível pelo entendimento do trabalho como processo que sirva para o desenvolvimento do sujeito e não somente para a satisfação de suas necessidades vitais. Essa práxis autêntica, visa formar o homem omnilateral, histórico, esclarecido e consciente de suas capacidades transformadoras e criadoras.

Quanto à categoria práxis, salientei que o marxismo, assim como o interpreto, busca a transformação da realidade social por meio de uma práxis revolucionária (educativa). Inerentemente política, a práxis revolucionária é resultado de um trabalho não alienado, baseado na consciência política, cultural e social, de como o sistema capitalista está organizado e como ele atua na manutenção das desigualdades. A educação prática está voltada para a formação total do ser, a formação do sujeito omnilateral.

Apesar de acreditar que não é possível a superação do modo de produção da vida nos moldes do capitalismo para a emancipação do sujeito (SFORNI; GALUCH, 2017), e, conseqüentemente, a formação do homem em todas as suas potencialidades, penso que uma formação de professores que minimize essas desigualdades por meio da busca de um despertar das consciências, pode operar com base nas contradições do próprio sistema. Assim, o estudo das contradições dos fenômenos no movimento dialético é essencial nessa tese. Isso implica dizer que as categorias estão em relação dialética entre si, assim como a própria existência humana, que busca a transformação da realidade na medida em que se re-cria.

No Capítulo 2 explico o percurso metodológico que realizei. Artigo o MHD e a Terceira Geração da Teoria da Atividade como referenciais teórico-metodológicos. A dimensão teórica tem como base a compreensão da realidade material a partir das relações de produção da vida e as formas com que o modo de produção reflete a sociedade em todas suas transformações. A dimensão metodológica diz respeito à totalidade social e como a dialética evidencia as relações entre todas as partes do fenômeno estudado.

## CAPÍTULO 2 - O MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

A visão de mundo, entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concentricidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo da investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político. (SANCHEZ GAMBOA, 1989, p. 107)

Neste capítulo, o interesse é deslocado para questões metodológicas da pesquisa. Inicio apresentando a natureza da pesquisa, com uma descrição do contexto no qual ela está inserida, de maneira a lançar um olhar para a totalidade versus particularidade das características sociais, econômicas, políticas e históricas que envolvem os sujeitos de pesquisa. Em seguida, detalho os procedimentos de coleta e análise dos dados. Começo salientando as categorias dialéticas: trabalho, práxis, mediação, qualidade *versus* quantidade, totalidade, singularidade, particularidade e, por fim, delinheiro os procedimentos para a análise do desenvolvimento a partir do sistema de Atividade da terceira geração da TA. Recorro a categorias essenciais da Teoria como a contradição, e o ciclo expansivo de aprendizagem. Esses elementos são a base para a discussão e análise realizadas nesta pesquisa.

### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA

A produção de conhecimento nas Ciências Humanas e, especialmente, a validação do conhecimento produzido, encontram como grande obstáculo a conceptualização do que é considerado conhecimento, e do que é tido, de fato, como verdadeiro. Devido a uma configuração do conhecimento científico originada a partir das Ciências Naturais, que envolve desde a criação das pesquisas até o emprego de metodologias específicas, e o tipo de disseminação realizada, a ciência desenvolvida para pensar o ser humano acaba por ser submetida à impossível

tarefa de se adequar a uma estrutura, seja de pesquisa ou de legitimação, que simplesmente não contempla suas especificidades. Isso leva a um descrédito das Ciências Humanas, sendo seus resultados e descobertas muitas vezes estigmatizados como meras opiniões, sem real fundamentação, e sem valor como conhecimento científico. O problema aqui é justamente a ideia que se faz do que seria, portanto, conhecimento científico.

As Ciências Naturais se pautam em uma suposta objetividade, a qual seria proveniente da separação entre sujeito e objeto. Um mesmo objeto pode ser avaliado por diferentes sujeitos com o mesmo resultado, desde que não haja interferência desses sujeitos no objeto. Ocorre, no entanto, que é impossível suprimir completamente o papel do sujeito na produção do conhecimento, principalmente nas Ciências Humanas. O que está ao alcance da ciência é, somente, a redução dessas interferências, o que pode até mesmo aparentar apagamento total do sujeito, mas que, na realidade, não passa de uma mera redução. Essa percepção deturpada de uma objetividade científica inexistente se encontra no cerne da deslegitimação do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas, onde o próprio sujeito é o objeto de estudo. (DUARTE, 2015).

Chegamos então, ao problema da aplicação de conceitos típicos das Ciências Naturais às Ciências Humanas, um problema ético, visto que o totalitarismo epistemológico reduz a realidade a uma objetividade do fazer (*techné*<sup>29</sup>), a uma ação prática, degradando a ética a apenas normatizações, como uma lista de procedimentos (MACRAE; VIDAL, 2006). Em nome da objetividade, é deixado de lado o pensamento sobre a prática e sobre o próprio sujeito que acaba sendo equiparado ao objeto das Ciências Naturais, um objeto simples, ignorando toda sua subjetividade e complexidade. Essa simplificação do sujeito tem por resultado o desgaste do bem-agir e da preocupação com o outro, questões que constituem o núcleo do que se entende por pensamento ético. (GUERRIERO; BOSSI, 2015).

Uma forma de superação dessas limitações é repensar a própria estrutura de geração de conhecimento proposta para e pelas Ciências Naturais, como faz o MHD. Ao analisar a sociedade em todos os seus aspectos, considerando a matéria não de forma isolada, mas por meio de sua relação com o psicológico, o histórico e o social, essa corrente de pensamento supera a ilusão de objetividade e

---

<sup>29</sup> *Techné* (do grego τέχνη que significa técnica) designa um conjunto de conhecimentos e práticas voltadas para um saber fazer a partir de técnicas.

permite uma abordagem ética do indivíduo e da sociedade, como requer a pesquisa em educação na condição de ciência humana. A cientificidade está então fundamentada

[...] na lógica interna do processo de análise e síntese, no referencial teórico que permite explicar a relação do todo com as partes e a recuperação da totalidade no processo da pesquisa, e no método dialético que aborda o fenômeno em suas contradições numa perspectiva histórica e dinâmica. (SANCHEZ GAMBOA, 1998, p. 109).

O sujeito é, assim, estudado em toda sua complexidade e em consonância com sua capacidade/necessidade de transformação social. Deste modo, as dificuldades de verificação das *verdades* expressadas pelos sujeitos/objetos de uma pesquisa educacional passam a ser, ao invés de empecilhos, importantes elementos na construção do conhecimento científico que se enriquece na compreensão das questões dialéticas responsáveis pela constituição dessas *verdades*.

Partindo de uma atitude epistemológica na busca pelo conhecimento, essa pesquisa teve uma abordagem crítico-dialética e se utiliza da análise documental, bibliográfica, e de transcrições de reuniões, em que a explicação dos fenômenos aparentes está na dialética dos fenômenos. Busco, então, a compreensão da totalidade e a relação desse todo com as partes, abordando o fenômeno em sua complexidade.

Quando me refiro à totalidade, não trato de uma busca ingênua da compreensão de todos os aspectos da realidade, apresentando um panorama “total” da realidade, pois “a totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os *aspectos*, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta”. (KOSIK, 1976, p. 44, grifo nosso). A perspectiva de totalidade é fruto da maneira com que o fenômeno é investigado, buscando estabelecer as conexões para a compreensão dos diversos aspectos capazes de compor a realidade. Esse processo de compreensão dos fenômenos passa pelas relações sociais, históricas, econômicas e políticas que medeiam o fazer pedagógico, e a relação dialética reside na compreensão dos dados (documentos, textos, transcrições) como manifestação da totalidade.

Utilizo-me do MHD, que tem como proposição o conhecimento de um fenômeno em sua complexidade, fornecendo a base para uma compreensão da totalidade. Adoto também a pesquisa de base qualitativa para tratamento e análise

dos dados. Apesar da oposição de Martins (2006) quanto à caracterização da pesquisa marxista como qualitativa, uma vez que para a autora o marxismo dispõe de uma base epistemológica suficiente para a realização do saber científico, entendo a adjetivação qualitativa como possibilidade de compreensão da essência dos fenômenos e do reconhecimento da interpretação e análise de dados do sujeito pesquisador.

A investigação qualitativa e sócio-histórica tem como objetivo analisar os eventos a partir de suas relações sujeito-objeto, individual-social, e das descrições dos fatos e como eles se conectam na relação entre o particular e o geral. Nesse processo, o pesquisador, como ser social que faz parte do processo de investigação da realidade estudada, é uma figura relevante, pois é a partir da situação social do pesquisador que os dados coletados são analisados e interpretados.

Estive inserida no campo buscando inicialmente compreender o contexto social da pesquisa. A investigação das relações e interações, e os processos que eram engendrados durante as reuniões, foi o que me moveu durante esse período. Esses processos nem sempre estão visíveis para os sujeitos envolvidos e o olhar do *outro* pode contribuir para a significação desse universo. Porém, o método é algo a ser “praticado, e não aplicado” em que há uma distinção entre ferramenta como resultado e ferramenta para obtenção de resultado. (NEWMAN; HOLZMAN, 2006). Como pesquisadora e participante imbuída de agência, atuo como agente de transformação. Portanto, também sou parte da pesquisa, que assim como os professores IsF posso me transformar, podendo me ressignificar ao longo do processo de pesquisa.

## 2.2 A PESQUISA E SEU CONTEXTO

O contexto estudado foi o Programa IsF de uma Universidade Estadual, onde fui inserida como colaboradora para a aplicação de testes *TOEFL*, uma vez que já havia adquirido a certificação pela própria universidade, aplicando os testes no Programa PFI quando atuei como docente desse Programa. O Programa IsF foi instituído nessa Universidade em 2017 (Edital nº 59/2017) (BRASIL, 2017) por meio do edital de chamada pública para credenciamento das IES estaduais para atuarem como *NuCLis*. O Programa foi formado por uma coordenadora geral, que administrava o *NuCLi*, 4 coordenadores pedagógicos, cada um designado para atuar com as

Línguas ofertadas pelo *NucLli* (Inglês, Espanhol, Italiano e Português para estrangeiros), um estagiário IsF e dois estagiários de Relações Públicas.

No caso do Inglês, a coordenadora geral e a coordenadora pedagógica realizavam reuniões com os 6 professores IsF para tratar de questões do Programa. As reuniões administrativas com a coordenadora geral englobavam temas como matrículas, preenchimento de documentos, escrita de relatórios, ações de marketing e aplicação de testes *TOEFL*. Além dessas reuniões, os professores IsF se reuniam, semanalmente, com a coordenadora pedagógica em *Reuniões de Formação Pedagógica*. Participei dessas reuniões, inicialmente como professora pesquisadora, gravando as interações do grupo por 10 meses, entre os anos de 2017 e 2018:

**Figura 4** - Percurso da pesquisa



**Fonte:** Da autora.

Em um primeiro momento a formação dos professores IsF se deu em conjunto com os professores do PFI em *Encontros de Formação Coletiva*. Após a delimitação da pesquisa e a aprovação pelo Comitê de Ética (CEP), busquei obter uma descrição mais densa e detalhada das reuniões do IsF, por meio dos dados coletados. Assim, participei das reuniões do grupo de professores IsF com a coordenadora pedagógica em um dos espaços de formação do Programa, as *Reuniões de Formação Pedagógica*. Durante o período de 10 meses<sup>30</sup>, entre setembro de 2018 a maio de 2019 minha participação no grupo IsF foi transformada. Passei de pesquisadora/observadora a participante ativa nas decisões do grupo.

<sup>30</sup> Acompanhei o grupo desde sua primeira configuração, a partir da 2ª oferta de curso, em novembro de 2017. Porém os dados desta análise se iniciam a partir de setembro de 2018 (7ª oferta), após a aprovação do projeto dessa tese pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CONEP) e da emissão do Parecer consubstanciado do CEP (Parecer nº 2.415.330) (Anexo 1).

Acredito que tal fato tenha ocorrido porque os modos de agir e interagir da comunidade se modificaram com o tempo, e também as relações entre os sujeitos que participavam das reuniões, inclusive a minha. Essas reuniões mantinham certa regularidade, acontecendo semanalmente, com duração de 2 a 4 horas, cada. Nesse período, os professores IsF, a coordenadora pedagógica e, em vários momentos, contando com a minha participação, abordávamos diversas questões pertinentes aos cursos que eram ministrados pelo IsF. Realizei atividades de revisão de material didático, participei da tomada de decisões, forneci instruções aos professores-IsF, e guiei momentos de discussão durante as reuniões.

### 2.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram os professores de Língua Inglesa do IsF, alunos em Formação Inicial do Curso de Letras Estrangeiras Modernas, selecionados de acordo com as exigências do edital nº 59/2017 de chamada pública para credenciamento de Universidades Estaduais e Municipais para a atuação como *NucLi-IsF*, e a coordenadora pedagógica (BRASIL, 2017). Como mencionado anteriormente, acompanhei as reuniões de formação semanais, guiadas pela coordenadora pedagógica, das quais participavam seis professores/bolsistas. Porém, em março de 2019, dois desses professores/bolsistas foram desligados do Programa, e dois outros foram selecionados, de acordo com o edital da Pró reitoria de extensão PROEX nº 06/2019<sup>31</sup> (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019).

Para que esses professores fossem elegíveis para o recebimento da bolsa, e, conseqüentemente, para atuarem no Programa, o edital apresentava os elementos necessários do candidato selecionado. No Capítulo 3, descrevo mais detalhadamente as exigências da Portaria nº30/2016 quanto à seleção do bolsista, em que o professor precisa ser *preferencialmente licenciando em língua inglesa, aluno de pós-graduação licenciado em língua inglesa ou licenciado em língua inglesa, com vínculo em uma instituição de Ensino Superior e sem vínculo empregatício*.

Era preciso também que esse professor comprovasse um nível de inglês C1 ou C2, de acordo com Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas

---

<sup>31</sup> Edital de Processo de Seleção Simplificado para bolsista para o Núcleo de Línguas (*NucLi-IsF*) de Língua Inglesa para o Programa Idioma sem Fronteiras (IsF) Acesso em: Edital PROEX N° 06/2019 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019).

(QCE), e que, após inserido no Programa, caso o professor possuísse nível B2, seria necessária a comprovação de alteração no nível de proficiência para C1 ou C2, no prazo de um ano. O professor deveria dispor ainda de uma carga horária semanal de 20 horas, que eram subdividas nas seguintes atividades: participação na formação pedagógica e na formação a distância ofertada pelo núcleo gestor, residência docente, tutorias presenciais sobre o curso *My English Online* (MEO), sobre os cursos ofertados pelo *NuCLi*, e demandas que surgissem quanto à divulgação do programa em palestras, oficinas, etc.

Além dessas ações, a Portaria nº30/2016 especificava que o professor bolsista precisava ter acesso a, e conhecimento do material disponível *on-line* para os alunos dos cursos, desenvolver material didático sob a forma de *tutoria* ou *coaching*, ministrar cursos presenciais preparatórios para exames de proficiência a alunos elegíveis a programas de mobilidade estudantil que visassem à internacionalização, bem como ser credenciado (ou se credenciar durante a inserção do Programa) como aplicador de testes de nivelamento e proficiência (BRASIL, 2016). O edital ainda explicava que os bolsistas deveriam participar de reuniões técnico-administrativas e de planejamento, preencher diários de classe, e prestar contas das atividades por meio de relatórios mensais no Sistema IsF-Gestão.

Os seis bolsistas (Ana, Luiza, Marcela, Luis, Larissa, Lucia<sup>32</sup>) eram discentes do curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade da qual o *NuCLi-IsF* fazia parte. Apresento abaixo o Quadro 3, realizado a partir de notas de campo, buscando compreender quem são esses professores<sup>33</sup>, partindo de uma concepção de homem enquanto ser social. As descrições feitas pela pesquisadora foram inicialmente apresentadas aos bolsistas e à coordenadora pedagógica que puderam opinar e realizar alterações. Essa decisão foi tomada a partir de uma compreensão de que enquanto seres sociais, histórica e culturalmente inseridos no mundo do trabalho, é preciso considerar a compreensão que o pesquisador tem dos participantes, mas também a compreensão que os sujeitos têm deles mesmos.

---

<sup>32</sup> Reconheço que existe um espectro de gênero, e que existem inúmeros prenomes que podem ser usados quando nos referimos a indivíduos nesse texto. Ao longo deste trabalho, utilizo de prenomes para referir aos sujeitos da pesquisa que correspondem aos que eles usam para se referir a si mesmos. Além disso, todos os participantes da pesquisa optaram por escolher seus pseudônimos.

<sup>33</sup> Apresento um perfil dos professores IsF e da coordenadora pedagógica reconhecendo que são minhas impressões, e que todos os relatos de “personalidade” são subjetivos, situacionais e relacionais.

### Quadro 3 - Participantes da pesquisa

<p><u>Luiza</u></p>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> Luiza está no Programa desde sua implementação, e não tinha experiência anterior em sala de aula. Ela aparenta não ter interesse em lecionar em escolas públicas e demonstra interesse em institutos de idiomas. Seu inglês é fluente e é muito ativa durante as reuniões. Muito criativa, Luiza sempre tem ideias novas para a produção de materiais didáticos e atividades que podem ser realizadas em sala. Aparenta também ter facilidade em desenvolver elementos relacionados á tecnologia em sala de aula. Apesar de sempre demonstrar suas atividades de maneira determinada, Luiza tem seus altos e baixos, com semanas em que participa ativamente, opinando, trazendo ideias, e assumindo atividades, e outras em que não interage durante as reuniões.</p> <p><b>Na voz do sujeito de pesquisa:</b> A aluna não informou.</p>
<p><u>Marcela</u></p>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> “Tenho uma ideia para desenvolver uma pesquisa”. Muito questionadora, Marcela se mostra disposta a lecionar nos mais diversos contextos, já tendo atuado no período de estágio obrigatório em escolas de circo, EJA e contextos de vulnerabilidade social. Muita ativa nas reuniões, ela está no Programa desde sua implementação. Ela menciona com frequência como solucionar, ou buscar soluções para problemas de ordem pedagógica e administrativa de seus alunos. Marcela está com frequência inquieta e pensando nos “problemas educacionais” de maneira mais ampla.</p> <p><b>Na voz do sujeito de pesquisa:</b> Questionadora, mas poderia ser mais. Entrei no IsF e foi minha primeira experiência com grupos grandes. Gosto de heterogeneidade dos grupos e sinto muita falta dos meus alunos, na maior parte tão questionadores como eu. Tive que trabalhar minha inquietude durante minha participação no Programa, queria que todos estivessem no mesmo ritmo que eu, mas nem todos são assim. Várias ideias, para várias pesquisas, quero fazer o mundo, mudá-lo para melhor, por isso durante o Programa participei em outros projetos, como um de pesquisa de literatura e direitos humanos, assim como atuei em contextos de vulnerabilidade social, na Guarda Mirim. O IsF contribuiu enormemente para a minha formação, como professora, pesquisadora, e principalmente pessoa.</p>
<p><u>Ana</u></p>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> Um pouco mais tímida, Ana interage nas reuniões apenas quando solicitada pela coordenadora pedagógica ou por seus pares. Ana aparenta ser muito organizada e assim, como Luiza está no terceiro ano do curso. Ela foi selecionada para o programa logo após sua implementação.</p> <p><b>Na voz do sujeito de pesquisa:</b> Tive minha primeira experiência como professora no IsF, paralelamente ao Laboratório de Línguas (ambos se iniciaram no mesmo mês). Devido a essas duas experiências pude comparar em quais aspectos o IsF foi diferente, e posso concluir que certamente a</p>

	<p>produção de materiais didáticos foi a minha maior fonte de aprendizado dentro do programa. Desde o início me mostrei uma pessoa tímida e introvertida, que são características da minha personalidade. Entretanto, no decorrer do Programa tive que me tornar mais participativa e aprendi a expor minhas ideias melhor, mesmo assim, apenas quando solicitada. Além disso, minhas primeiras experiências na área acadêmica foram devido à participação no Programa; participei de eventos e produzi artigos científicos pela primeira vez.</p>
<u>Luis</u>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> Luis é graduado em Ciências Contábeis e graduando em Letras-Ingês. Ele sempre esteve mais atento a questões de ordem administrativa e organizacionais. Seu objetivo aparentemente sempre foi o de lecionar inglês, mas não demonstrava interesse em um contexto específico. Ela parecia gostar muito do trabalho no IsF e da experiência que o Programa proporcionava. Após o vencimento do contrato de dois anos, e a impossibilidade de renovações, Luis se desligou do Programa e atualmente é professor em uma escola bilíngue de Ensino Infantil e Fundamental I.</p> <p><b>Na voz do sujeito de pesquisa:</b> O IsF foi a minha primeira experiência em sala de aula. Saí de uma área extremamente oposta ao de Letras-Ingês com o intuito de lecionar, nesse ponto o IsF foi perfeito não apenas para o aprendizado em sala de aula, mas também, e, principalmente, entender, aprender e participar do processo de criação de uma aula do “zero”, isso inclusive foi o que confirmou o meu encontro com a profissão que eu tanto almejava.</p>
<u>Larissa</u>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> Larissa está em sua segunda graduação (é graduada em Direito) e já demonstrou verbalmente que seu sonho sempre foi ser professora. Assim como os outros professores bolsistas, demonstra fluência na língua e não tinha experiência prévia lecionando. Parece estar preocupada com questões do âmbito pedagógico: se os alunos estão aprendendo, se está fazendo do “jeito certo”. Um pouco mais velha que seus colegas bolsistas, sempre teve voz ativa nas tomadas de decisões no grupo, dominando as discussões, mas essa maneira de agir e interagir foi sendo modificada ao longo dos meses em que observei. Recentemente se desligou do Programa, pois assumiu uma bolsa do PFI como graduada.</p> <p><b>Na voz do sujeito de pesquisa:</b> desde que entrei em minha segunda graduação sinto que evoluí muito, principalmente depois da participação no IsF e agora no PFI. Tenho a nítida sensação de que não era sequer professora em formação antes de entrar na licenciatura, mesmo tendo dado aula antes. Gosto muito da perspectiva que utilizamos no IsF...de internacionalização. Ainda me pergunto se estou "fazendo do jeito certo," mas agora tenho mais respaldo teórico para autocrítica e me sinto um pouco mais independente</p>
<u>Lucia</u>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> Lucia é uma das mais novas do grupo e iniciou no Programa desde sua implementação. Está constantemente discutindo e falando</p>

sobre as questões de produção de material didático, e também ajuda na distribuição de tarefas durante as reuniões. Um pouco mais introvertida, ela participa quando solicitada e em poucas ocasiões. Ela está sempre envolvida com eventos acadêmicos e produção científica do curso.

**Na voz do sujeito de pesquisa:** O IsF não foi minha primeira experiência como professora. Antes de me tornar bolsista no Programa, trabalhei como professora de inglês por pouco mais de um ano e meio na Wizard, onde dei aula para todos os níveis (tive alunos de seis anos, mas também de setenta, literalmente). Paralelamente, durante um ano realizei estágio não obrigatório no Laboratório de Línguas da Universidade, onde trabalhei com níveis iniciais.

O trabalho constante no grupo do IsF tem me feito perceber mais que eu realmente sou muito introvertida, e acho que o Programa tem me ajudado, ou talvez me forçado (rsrsrs) a mudar isso, ainda que seja de forma bem lenta. Eu me sinto confortável dessa maneira, mas sei que nem sempre essa característica "*come across*" de maneira positiva. Pensando em relações interpessoais, durante o processo seletivo do IsF, alguns dos meus atuais colegas me acharam antipática, porque não interagi nem conversei com ninguém durante a seleção. Mas na verdade eu só estava realmente muito tímida, e com receio de atrapalhar a conversa dos outros. Pensando em área acadêmica, percebi que algumas vezes ser introvertida pode parecer ou sugerir desinteresse, o que também não é o caso. Não digo nada disso com ressentimento, pelo contrário. Para mim foi muito valioso ter recebido esse ponto de vista, porque nunca tinha tido essa perspectiva sobre mim mesma antes, então não sabia que era algo que podia ser melhor.

O IsF foi, no entanto, minha primeira experiência preparando materiais didáticos, o que eu considero talvez a experiência mais importante que tive no Programa até agora, pois não acho que teria tido essa experiência em outro contexto. Tem sido um aprendizado e tanto! Gostaria que tivéssemos mais tempo para nos dedicar a isso de forma teórica. Quero dizer, a maior parte do nosso aprendizado nesse assunto vem da prática. Se eu tivesse que resumir o IsF em uma palavra, escolheria aprendizado. Tenho aprendido habilidades importantes, tanto com a coordenadora pedagógica e a coordenadora IsF, quanto com meus colegas, não apenas acadêmicas, mas pessoais também, como organização, gerenciamento de tempo, responsabilidade, etc. Considerando que desejo seguir carreira acadêmica, acredito que todas essas habilidades serão valiosas no futuro também.

<p><u>Coordenadora pedagógica</u></p>	<p><b>Na voz da pesquisadora:</b> A coordenadora pedagógica estabelece a agenda para reuniões e aborda questões de ordem técnica e pedagógica. Sua abordagem para as interações com os professores IsF é com base em questionamentos que têm como objetivo levar os professores IsF a pensarem nas soluções para os problemas que são levantados ao longo da reunião. Esses problemas eram de natureza administrativa e pedagógica. Quanto aos problemas pedagógicos, a coordenadora buscava explorar possibilidades de soluções com base nas experiências dos professores IsF como alunos de graduação, e como professores de inglês no Programa.</p> <p><b>Na voz do sujeito de pesquisa:</b> O IsF foi minha primeira experiência em coordenar projetos de extensão com bolsistas na universidade. Tinha vasta experiência como professora de Língua Inglesa em diferentes contextos (educação básica, institutos de línguas, universidades), sendo que no contexto universitário tinha prática em elaborar meu próprio material. Mas, pedagogicamente, nenhuma experiência anterior tinha sido tão intensa em termos de aprendizagem coletiva quanto o IsF. As manhãs de segunda-feira de 2018 e 2019 (horário de nossos encontros semanais) ficarão para sempre em minha lembrança pelo processo de construção de conhecimento mais colaborativo e mais palpável da minha experiência profissional, era como se pudéssemos ver a ZPD acontecendo na prática. Até hoje, mais de um ano após a interrupção abrupta do programa, recebo mensagens dos bolsistas do IsF mencionando como eles sentem falta dos desafios que assumimos como equipe e do crescimento profissional (muitas vezes sofrido) que vivenciamos no programa.</p>
<p><u>A pesquisadora</u></p>	<p>Inicialmente atuei como observadora durante as reuniões que ocorriam conjuntamente com o PFI. Em seguida, comecei a participar das reuniões com a coordenadora pedagógica e o bolsista, mas não interferia nas conversas ou opinava, apenas quando solicitada pela coordenadora. Percebi que a relação ainda estava marcada por professor-aluno, porque também era professora da graduação de todos os bolsistas. Após alguns meses de interação, as relações se alteraram ao ponto de eu também auxiliar na produção do material (revisando), opinando na tomada de decisões do grupo e em alguns momentos, liderando a discussão com as demandas do dia. Desde o início, tive o desejo de compreender como o Programa funcionava, mas principalmente como se daria a formação de professores nesse contexto, uma vez que pensava haver uma dificuldade na implementação de políticas públicas top-down, e a imposição de modelos externos para a formação de professores e a educação em geral.</p>

Fonte: Da autora.

O processo interno de seleção dos professores do *Nucli-IsF* ocorreu em quatro fases: análise documental, prova escrita, prova didática e apresentação de teste de proficiência. Os itens da seleção foram examinados por uma banca de dois professores da área de Formação de Professores de Língua Inglesa. Todas as fases de seleção eram eliminatórias, e a homologação da inscrição estava vinculada à apresentação documental. Para que o candidato à vaga fosse aprovado na prova escrita e didática, ele deveria alcançar nota igual ou superior a 70.0 (setenta). Quanto ao teste de proficiência, o nível mínimo exigido, era o B2 de acordo, o QCE. A ordem de prioridade de classificação se deu da seguinte forma: comprovação de tempo de serviço na área, nota obtida na prova escrita, nota obtida na prova didática e certificação internacional maior ou igual ao exigido no edital, que correspondessem aos níveis C1 ou C2 do QCE.

Como é possível visualizar no Quadro 3, o grupo inicial de professores era composto por 5 mulheres e 1 homem. Ao reagirem à descrição da pesquisadora, Marcela explica que a participação no Programa contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades como professora e pesquisadora. Ana evidencia a produção de materiais como seu maior aprendizado durante o tempo que atuou no Programa. Ela também afirma que no Programa desenvolveu sua habilidade interpessoal, como ser capaz de apresentar suas ideias e expor suas opiniões durante as reuniões.

Luis aponta a elaboração de planos de aula e lecionar no Programa como seu maior aprendizado. Assim como os outros cinco professores IsF, ele já possuía um nível de proficiência na língua. O IsF é apontado também como sua primeira experiência como professor, carreira que após o desligamento do Programa, ele deu continuidade na rede privada de ensino. Assim como Luis, Larissa sinaliza que apesar de ter experiência na docência, não se sentia professora, e que sua participação no Programa proporcionou um suporte teórico-metodológico e autocrítico sobre sua prática. Lucia assinala em sua descrição que foi sua primeira experiência em um projeto que exigiu dela em termos de produção de material didático e que com essa experiência desenvolveu algumas habilidades de atuação em grupo, auxiliando-a a gerir o tempo e a desenvolver habilidades acadêmicas. A coordenadora pedagógica explica que o IsF foi sua primeira experiência na coordenação de um projeto de extensão, e que a aprendizagem resultante da participação no projeto foi relevante para seu crescimento profissional e dos professores bolsistas.

## 2.4 CORPUS (PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS)

Para este trabalho, parto da análise de documentos, textos e de transcrições das *reuniões de formação pedagógica*, alinhando-me ao MHD e às categorias dialéticas, bem como à terceira geração da Teoria da Atividade. Parece-me importante considerar que não somente as políticas, mas a pesquisa em geral está inserida em um espectro da realidade concreta, e que o MHD proporciona as lentes necessárias para a compreensão das propostas de formação para Internacionalização. A existência humana se dá de maneira dialética, na busca por transformações e mudanças marcada por movimentos de avanços e retrocessos. A Teoria da Atividade, por sua vez, se apresenta como uma ferramenta de análise dessa realidade, com base na dialética da atividade. Inicialmente, descrevo os procedimentos de coleta do conjunto dos dados analisados, e, complementarmente, apresento o referencial analítico utilizado.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Parto do pressuposto que o conhecimento é sócio-historicamente construído por meio da consciência social e do reflexo da realidade. Cheptulin (1982) afirma que esse conhecimento não está necessariamente ligado ao novo, mas também a uma base de conhecimento existente nos sujeitos, o que trata novas ligações sobre o objeto. Assim, os documentos e a produção científica são capazes de trazer uma compreensão da totalidade da realidade. Ao olhar para o contexto macro ao qual o IsF se encontrava, posso realizar considerações que contribuem para entender o funcionamento do *NuLi* estudado quanto aos indícios de desenvolvimento profissional, e quais aspectos desse contexto mais amplo é realizado localmente.

Para compreender as propostas de Formação de Professores textualizadas nos documentos do Programa e na bibliografia produzida, realizei um recorte temporal entre os anos de 2014, data que marca o início do Programa Idiomas sem Fronteiras e da vigência da Portaria Normativa nº 30/2016, que coloca a Formação de Professores como um dos objetivos do Programa, e encerro a busca em 2018, data que sinaliza a suspensão do financiamento do Programa. Assim, meu olhar se volta para duas Portarias e um edital. Utilizo-me desse conjunto de dados, pois são esses os principais documentos que regiam o Programa. Além disso, os documentos

alinhados ao levantamento bibliográfico possibilitam compreender como esses dois conjuntos de dados refletem no contexto da Formação de Professores. Isso porque o conhecimento que foi produzido é de natureza histórica, política e social.

Quanto aos textos, a busca foi por trabalhos (artigos, teses, dissertações e livros) que tratavam da Formação de Professores no contexto do Programa IsF entre esses mesmos anos. A busca por esses trabalhos se iniciou a partir de bancos de dados, tais como o Portal Capes - catálogo de teses e dissertações e *Scielo*. Apesar desses portais propiciarem à comunidade científica o acesso ao conhecimento produzido em todas as áreas no Brasil e no mundo, sendo um dos principais veículos de pesquisa, as ferramentas se mostraram ineficazes quanto às amostras apresentadas na busca pelo quesito acessibilidade e prioridade. Assim, optei por analisar os trabalhos que se encontravam no portal do IsF, hospedado no site do MEC (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2020).

Ao acessar a aba “pesquisas e relatórios” foi possível visualizar um relatório com publicações do Programa entre 2013 a 2016. A pesquisadora com maior número de citações na página foi Simone Sarmento<sup>34</sup>. Partindo da busca no site do MEC, realizei uma análise quantitativa das publicações a partir do Currículo Lattes da pesquisadora, como pode ser observado no organograma (Apêndice B)<sup>35</sup>.

Ademais, o livro “Do inglês sem fronteiras ao Idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização” fora citada em muitos trabalhos mapeados. Assim, empreendi o mesmo processo de análise com

---

<sup>34</sup> A pesquisadora é professora doutora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuou ainda no núcleo estruturante do Programa IsF junto ao MEC, foi vice-presidente de Língua Inglesa do IsF no MEC, e atua como coordenadora pedagógica do Programa na UFRGS. Seus interesses de pesquisa estão voltados para a área de Formação de Professores, internacionalização e políticas educacionais e linguísticas. (Texto informado pelo Lattes).

<sup>35</sup> No centro do organograma, temos o nome da pesquisadora. Em azul, estão sinalizados os trabalhos que foram encontrados na Plataforma Lattes, nos quais a pesquisadora aparece como autora ou coautora e que tratam especificamente do Programa IsF. Em vermelho apresento 1 tese e duas dissertações que foram orientadas por Simone, e que também abordam aspectos do Programa. A tese de Kirsch (2017) trata do desenvolvimento em comunidades de prática. A dissertação de Lamberts (2015) aborda aspectos de produção do material didático, e a dissertação de Vial (2017) aborda a Formação de Professores para ensinar Inglês para fins acadêmicos. A partir desse levantamento inicial e da leitura e análise desses trabalhos, percebi que outras pesquisas eram citadas, que tratavam em seus títulos do Programa IsF. No exemplo da dissertação de Lamberts (2015), há 14 trabalhos ligados a sua pesquisa que abordam temáticas relacionadas ao IsF em seus títulos ou no conteúdo. Dentre eles, estão os trabalhos sinalizados na cor verde, que não foram analisados nesta tese, pois não abordam a temática específica de Formação de Professores. Como é possível perceber no gráfico, muitos são citados mais de uma vez e em referências diferentes. Por isso, senti a necessidade de deixar aparente essa repetição, marcando esses trabalhos com a cor roxa. As setas indicam onde foram citados tais trabalhos. O trabalho de Sarmento e Kirsch (2015) por exemplo, é mencionado em três outros trabalhos.

esse material (organograma 2, em Apêndice B). Outros pesquisadores que surgem com menor ocorrência e que tangenciam temas relevantes a esta pesquisa são citados ao longo deste texto.

O levantamento bibliográfico das pesquisas me possibilitou ter acesso às informações e dados dispersos nas publicações sobre IsF. O quadro conceitual para o objeto de estudo da pesquisa foi desenhado com base em trabalhos, que a partir do levantamento inicial, tratavam da temática de Formação de Professores no IsF em seus títulos e resumos. Todavia, quando ambos não continham as palavras-chave, mas traziam indícios de que tais aspectos eram tema central da pesquisa, esses trabalhos eram acessados e incluídos ao banco de dados. Assim, apesar do organograma 1 apresentar 35 trabalhos, apenas 11 abordavam a Formação de Professores no contexto do IsF. Portanto, o corpus dessa análise é composto de 8 artigos que foram publicados em anais de eventos, periódicos e capítulos de livros, 2 dissertações e 1 tese. Todos disponíveis por meio digital. São eles:

**Quadro 4 - Trabalhos selecionados para a revisão de literatura:**

<b>Trabalho 1</b>	VIAL, A. P. S. Um Everest que eu vou ter que atravessar: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2017.
<b>Trabalho 2</b>	KIRSCH, W. Teacher development in a community of practice in southern Brazil. 2017. 256 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
<b>Trabalho 3</b>	LAMBERTS. D. V. D. H. O livro didático de Língua Inglesa em uso: análise de pesquisas e observações de aula no programa Idioma sem Fronteiras-Inglês. 2015. 235 f. Mestrado (Dissertação em Estudos da Linguagem: Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2015.
<b>Trabalho 4</b>	SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. Ilha do Desterro, v. 68, n. 1, p. 47-59, 2015
<b>Trabalho 5</b>	VIAL, A. P. S. Um panorama teórico sobre formação de professores e sua relação com o Programa Idiomas sem Fronteiras–Inglês. COLÓQUIO DE LINGÜÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA: DES] LIMIARES DA LINGUAGEM, v. 9, p. 51-65, 2016.
<b>Trabalho 6</b>	KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia-a-dia de dois NuLi. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras na construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte, MG, 2016.
<b>Trabalho 7</b>	SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M, V.; MORAES FILHOS, W, B. IsF e a Internacionalização: da teoria a Prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.
<b>Trabalho 8</b>	BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A Internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. Echoes: Further Reflections on Language and Literature, 2016.

<b>Trabalho 9</b>	KIRSCH, W.,; SARMENTO, S. Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program. BELT: Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, RS. Vol. 9, n. 1, p. 115-132, 2018.
<b>Trabalho 10</b>	KIRSCH, W.,; SARMENTO, S. Fullbright teaching assistants: joint preparation of classroom activities and codeswitching in a practice community of the Languages without Borders Program. BELT: Brazilian English Language Teaching Journal. Porto Alegre, RS. 2017. V. 8, n. 2, p. 209-219.
<b>Trabalho 11</b>	WALESKO, A. M. H.; KLUGE, D. C.; ALMEIDA, M. R. Formação de professores bolsistas para o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF)/Núcleo de Língua Inglesa (NuLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): experiências locais e desafios constantes. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

Fonte: Da autora (2020).

A leitura desses trabalhos aconteceu após o estabelecimento de um roteiro que me permitiu reconhecer temas e conceitos relevantes para a delimitação teórica desse trabalho. Além de elementos comuns a roteiros de leitura, tais como título da obra, localização, e data de publicação, destaquei o tema central abordado, o objetivo, referencial teórico, e a identificação de conceitos referentes à formação de professores com base nas categorias marxistas trabalho, práxis e mediação; centrais para o MHD. Em seguida, criei categorias temáticas que me permitiram compreender as propostas de Formação de Professores textualizadas na literatura produzida sobre esse contexto. As categorias temáticas foram geradas tendo como ponto de partida o objetivo de compreender como terminologias fundamentais para esta tese são definidoras das pesquisas. A primeira delas foi a *formação de professores*. Em seguida busquei analisar a *teoria e prática (práxis pedagógica)*, o *professor (trabalho educativo)*, os *processos de ensino e de aprendizagem*, *instâncias de formação e, por fim, a internacionalização e globalização*.

A justificativa para tal análise se dá pela compreensão de que o domínio das classes acontece no plano do material e da consciência, ou seja, é necessário compreendermos não somente o modo de produção das relações sociais, mas também o capital humano produzido por essa sociedade. (MARX; ENGELS, 2007). Fica-nos evidente o papel da educação na reprodução ou superação das relações sociais erigidas pela lógica do capital em nossa sociedade. Portanto, a noção de conhecimento da Pedagogia Histórico-Cultural, alinhada à visão marxiana, busca o entendimento da formação do homem omnilateral, ou seja, evidencia uma formação que se afaste dos ideais filosóficos e pedagógicos alienantes, com a criação de teorias coerentes com esse projeto de formação visando à emancipação humana e a superação das contradições entre capital e trabalho.

O levantamento bibliográfico mostrou que os pesquisadores que têm tratado sobre a Formação de Professores no IsF em seus trabalhos, estão em sua grande maioria estabelecidos no *NuLi* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que teve início em 2013. Sendo considerado um dos maiores *NuLis* federais, ele é composto por uma média de 20 professores bolsistas; alunos da graduação em Licenciatura Letras-Ingês cumprindo as exigências do edital. De acordo com Welp, Fontes e Sarmiento (2016), naquele ano foram oferecidas 60 turmas de inglês para fins acadêmicos, inglês geral, mobilidades, entre outros, nos *campi* da Universidade. Além das atividades de sala de aula, assim como previsto nas primeiras fases do Programa, o *NuLi* também aplicava testes de proficiência TOEFL/ITP (Institutional Testing Program) (7.919 testes entre 2013 e 2016).

Ao levar em consideração a produção científica e intelectual, percebo que os trabalhos selecionados se encontram em periódicos que abordam a Formação de Professores, processos de ensino e de aprendizagem com fundamentos teóricos, filosóficos e políticos da área de ensino de Língua Inglesa e Linguística Aplicada. No Quadro 5, é possível visualizar onde esses trabalhos foram veiculados:

**Quadro 5 - Áreas de pesquisa dos trabalhos pesquisados**

Título do livro ou Revista ou Programa de pós-graduação	Área	Trabalhos
SARMENTO, S.; LIMA, D. A. E.; MORAES FILHO, W. (Orgs.). Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção A construção de uma política linguística para a internacionalização.1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. v. 1, 315 p.	Ensino a distância, Língua Inglesa, Idiomas, Linguagem, Políticas	3
Periódico: Ilha do Desterro	Língua Inglesa, Literaturas e estudos culturais	1
Anais: Colóquio de Linguística e Literatura e escrita criativa	Linguística	1
e-book: Echoes: reflections on Language and literature	Programa de Pós-Graduação em inglês: estudos linguísticos e literários	1
Programa de Pós-Graduação em Letras-Estudos da Linguagem	Linguística Aplicada	2
Periódico: BELT - Brazilian English Language Teaching Journal	Ensino de Língua Inglesa	2
Periódico: Trabalhos em Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	1
Livro: A linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens	Linguística Aplicada	1

**Fonte:** Da autora.

Em síntese, marcamos a produção intelectual de nossa análise a partir de 2014, até o ano de 2018, em que a maior quantidade de trabalhos está

centrada no *Nucli* da UFRGS, em Programas de Pós-Graduação da área de Letras/Linguística, e em revistas e periódicos da mesma área.

Quanto à análise das possibilidades de desenvolvimento propiciado nas interações de uma interpretação local do Programa IsF, os dados foram coletados com prévia autorização dos professores IsF, da coordenadora geral e da coordenadora pedagógica. Para detalhes, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pedagógica está no Apêndice A. Ao todo, foram gravadas 55 horas de reuniões. A coleta de dados foi encerrada, pois no dia 09 do mês de maio de 2019, a Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação anunciou a suspensão do Programa IsF, oficializando o corte das verbas orçamentárias para o pagamento de salário dos coordenadores e professores que atuavam no Programa, com base no Decreto 9.741/19, assinado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, e pelo economista Paulo Guedes, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira dos investimentos feitos pela União (BRASIL, 2019).

Considerando a instabilidade política do país, não há como realizar uma análise precisa sobre o real motivo que levou o bloqueio de investimentos e repasses de verbas para a educação. Porém, a suspensão do programa IsF seguiu a lógica de cortes que o antecederam, como por exemplo, o repasse de mais de 30% das verbas de todas as Universidades Federais do país, por alegações de “motivos ideológicos, bagunça e balbúrdia”. No ano anterior, o então presidente Michel Temer já havia diminuído o repasse de verbas para universidades e institutos federais, “contingenciando”, de acordo com a Agência Brasil, o valor de 42,1 bilhões de reais. Para maiores informações quanto à redução orçamentária é possível acessar o documento do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão: Relatório (2018-2019) do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (BRASIL, 2018).

Os bloqueios ocorreram e têm ocorrido de forma a deixar aparente o projeto de formação neoliberal e tecnicista. Frigotto (1996) já apontara para o neoliberalismo como um projeto que tem por objetivo a liberalização e a privatização do Estado, redefinindo assim as políticas educacionais e o papel que esse Estado tem na implementação e manutenção de projetos educacionais. Para o autor, as alianças entre público e privado, o modelo de gestão que tem sido adotado para a educação, e a baixa destinação de recursos são elementos que, de modo geral, se

apresentam como um ajustamento dessa agenda neoliberal e liberalista para a educação. No período em que o IsF atuou na universidade pesquisada, foram ofertadas 122 turmas de Inglês, atendendo a 1.771 estudantes, e realizando 2.903 exames *TOEFL-ITP*.

No que concerne aos temas abordados nas *reuniões de formação pedagógica*, o Quadro 6, a seguir, inicia com uma síntese do mês e, em seguida, são descritos os dias em que cada reunião ocorreu, a duração de cada reunião, e os assuntos abordados:

**Quadro 6 - Reuniões de formação pedagógica**

Datas	Duração da Reunião	Descrição
<b>SETEMBRO (2018)</b>		
<p>No mês de agosto os professores-IsF escreveram artigos em duplas, com orientação da coordenadora pedagógica e da coordenadora IsF para apresentar no evento: <i>Por extenso</i>. Nessa última reunião de agosto foram pensadas maneiras de reorganizar a divulgação dos cursos para alunos da graduação. Os professores-IsF se encontraram presencialmente com os chefes de colegiado dos centros acadêmicos da Universidade, solicitando que passassem nas salas de aula explicando o curso, e deixando uma lista para assinatura de interessados em participar. Foi solicitado que cada turma escolhesse um representante para participar de uma reunião técnica conjunta para explicar os cursos e como realizar a inscrição online na plataforma <i>MEO</i>.</p> <p>No dia 11 de setembro eles participaram da reunião coordenada, e foi nesse mês também que o IsF-geral criou um espaço virtual, o IsF Pedagógico com fóruns para participação dos bolsistas. Para os meses de setembro os alunos interagiram em dois fóruns: <i>English Teacher Professional Development in LwB- English</i>; e <i>English in Medical Education</i>. Nesse mês também foram para o VII CLAFPL para apresentação de trabalhos.</p> <p>Na semana do dia 19.09 deu-se início à oferta 07. Nessa mesma semana, os professores IsF realizaram tutorias presenciais e reuniões técnicas que estavam agendadas no mês de agosto, trabalharam na reestruturação do curso de Familiarização com testes: <i>TOEIC</i> (Test of English for International Communication), e começaram a desenvolver o curso de Produção escrita: parágrafos. Eles ainda gravaram um vídeo para divulgação dos cursos IsF.</p>		
<b>Reunião 1</b>  <b>19.09</b>	3h22	Nessa reunião foram discutidos a participação dos professores IsF no <i>moodle</i> (fóruns na plataforma virtual). Eles também relataram como foi a divulgação dos cursos, a possível implementação de um <i>writing center</i> com a parceria da Assessoria de Relações Internacionais, e como seria a Formação dos Professores IsF para atuação nesse <i>writing center</i> para que a proposta pudesse ser implementada. Outros pontos abordados foram a reestruturação dos cursos de <i>TOEFL ITP</i> : estratégias, Exames de proficiência: familiarização ( <i>TOEIC</i> ), o curso de Produção escrita: <i>essay</i> e de Compreensão oral: palestras e aulas. O último ponto abordado foi a criação do curso de Produção escrita: parágrafos.
<b>Reunião 2</b>  <b>24.09</b>	2h08	Nessa reunião foi decidido quais cursos ofertar (oferta 08 e 09), bem como questões de planejamento e revisão dos <i>hand outs</i> para as aulas da semana seguinte. As visitas aos cursos e colegiados continuam em uma tentativa de conseguir alunos para os cursos presenciais. Foram discutidas também como estavam as reuniões técnicas para os representantes da graduação. Foi sugerida a utilização do <i>google keep</i> como maneira de controlar as tarefas da semana de cada um. Ao final, trataram de temas

		relacionados ao curso de Mobilidade acadêmica: primeiros passos. Foi decidido que o curso de mobilidades ficará para a oferta 08, e as tarefas foram divididas entre os professores para produção e revisão dos <i>hand outs</i> . Os professores IsF também criaram um modelo de apresentação para as reuniões técnicas, e os cursos da oferta 08 foram lançados posteriormente pela coordenadora IsF. Nessa semana, os alunos fazem tutorias para o <i>MEO</i> , participam de reuniões técnicas e do <i>moodle</i> com o <i>Webinar: Teaching ESP: Medical professionals</i>
<b>OUTUBRO (2018)</b>		
Outubro foi um mês com muita produção e revisão de material didático, e ofertas de cursos. A reunião técnica com representantes da graduação também foi muito intensa. Apesar da divulgação, algumas turmas não fecharam, e foi necessário remanejar 2 ou 3 alunos durante as ofertas.		
<b>Reunião 3</b>  <b>01.10</b>	3h21	Nessa reunião os temas foram a revisão do curso de Produção oral: entrevistas, da inserção dos professores de escolas públicas nos cursos IsF, bem como da possibilidade de inscrição desses professores no teste <i>TOEIC</i> . Conversaram também sobre a revisão do curso de Exames de proficiência: familiarização ( <i>TOEIC</i> ), da divulgação dos cursos pelo canal do <i>youtube</i> que foi criado, e os vídeos que foram produzidos pelos professores-IsF, e a agenda das reuniões técnicas durante a semana.
<b>Reunião 4</b>  <b>08.10</b>	2h31	Nessa reunião houve inicialmente uma avaliação das ofertas anteriores, e conversaram sobre o material de Produção escrita: parágrafos, e o planejamento dos materiais do curso de Mobilidade acadêmica internacional: primeiros passos. Discutiram também sobre dificuldades durante as aulas com o material. Foi sugerida a revisão de alguns <i>hand outs</i> do curso de parágrafos, e falaram também sobre a produção dos vídeos para os materiais – vídeos sobre uma unidade do curso de parágrafos e do curso de palestras e aulas.
<b>Reunião 5</b>  <b>17.10</b>	2h12	Nessa semana o <i>Webinar sobre Reading and viewing - Integrating skills to read multimodal texts</i> abriu para participação dos professores. A reunião foi iniciada com uma avaliação sobre os cursos da oferta 07; em seguida falaram sobre o curso de Mobilidade acadêmica internacional: primeiros passos; distribuindo as atividades de produção entre os professores. Nesse momento, a produção era dos vídeos com os ETA's sobre as unidades do curso, por exemplo: e-mail para possível orientador + e-mail respostas, como escrever <i>personal statements</i> , <i>research proposal</i> , e como solicitar uma <i>letter of consent</i> . Em decorrência da grande quantidade de feriados nesse mês, os professores IsF do curso de parágrafos também precisaram adaptar a unidade da semana em uma aula <i>EAD</i> . Nessa semana, uma das professoras IsF participou presencialmente em um curso geral do Programa IsF, que ocorreu em Brasília.

<p><b>Reunião 6</b></p> <p><b>22.10</b></p>	<p>1h30</p>	<p>Com o fechamento da oferta 07 e início da 08, foram discutidos os cronogramas das aulas e dos cursos. Falaram ainda da utilização do <i>google classroom</i> como ferramenta de organização, e novamente sobre a aula <i>EAD</i>. Pensando nos feriados seguintes, já foi realizado um cronograma de 4h-aula <i>EAD</i> para a oferta 08, que será feita no <i>google classroom</i>. Ficou decidido ainda um trabalho conjunto para a criação de um material para guiar nos produtos dos materiais / atividades.</p> <p>Atividades mais técnicas também foram distribuídas, como por exemplo, confirmar as salas para os cursos da oferta 08, estabelecer <i>deadlines</i> para a <i>EAD</i> de parágrafos, e de palestras e aulas, e para filmagem e edição dos vídeos, conferir a pasta de xerox com os materiais disponibilizados para os alunos dos cursos.</p> <p>Nessa semana foi agendada uma visita aos professores de inglês da rede estadual para apresentação dos cursos e do <i>TOEIC</i>.</p>
<p><b>Reunião 7</b></p> <p><b>29.10</b></p>	<p>2h03</p>	<p>Na formação desse dia foram distribuídas atividades para a revisão geral dos cursos da oferta 08; como a catalogação dos áudios das aulas, conferir se todos os materiais (<i>hand outs</i> e <i>lesson plans</i>) estavam na pasta compartilhada, entre outros.</p>
<p><b>NOVEMBRO (2018)</b></p>		
<p>O mês de novembro teve como ponto principal o engajamento de professores do município para aplicação de testes, a participação dos professores IsF nos <i>webinars</i>, em um simpósio, e a discussão sobre materiais e os cursos da oferta 09.</p>		
<p><b>Reunião 8</b></p> <p><b>05.11</b></p>	<p>1h17</p>	<p>Nessa reunião foram tratadas questões sobre o material do curso de mobilidades (planejamentos e <i>hand outs</i>) a partir da divisão de revisão do material entre os professores. Uma das professoras também solicitou a realização de um grupo focal, para a realização de uma pesquisa. A coordenadora disponibilizou um material sobre tipos de exercícios para a produção de materiais, e um novo <i>webinar</i> também ficou disponível no portal IsF com o tema: <i>Assessment of EFL</i>. Nesse dia também participaram de oficinas em um evento sobre multimodalidade, multiletramento e tecnologias no ensino de Línguas.</p>
<p><b>Reunião 9</b></p> <p><b>12.11</b></p>	<p>1h50</p>	<p>Nessa semana trataram dos feriados que poderiam afetar a oferta 09, e realizaram a divisão de atividades para a produção de material <i>EAD</i>. Marcaram também contato com professores do município de Londrina para a participação nos cursos e na aplicação de testes de proficiência.</p>
<p><b>Reunião 10</b></p> <p><b>26.11</b></p>	<p>2h02</p>	<p>Nesse encontro, Larissa relatou como foi o encontro com os professores do município, falaram da revisão do curso de mobilidades, dos questionários da oferta 08 que foi respondido pelos alunos com sugestões para os cursos, e nesse dia também foi aberto um <i>webinar</i> com o tema: <i>EAP</i>. Também foi solicitado a disponibilização do questionário da oferta 08. A aplicação do <i>TOEIC</i> para esses professores aconteceu nas próprias escolas, pelos professores IsF.</p>

<b>DEZEMBRO (2018)</b>		
<p>No mês de dezembro não houve oferta em decorrência do recesso do fim do ano. Nesse mês foram realizadas duas reuniões, e uma confraternização com os professores IsF e a professora coordenadora. A oferta de janeiro começa a ser organizada, porém em janeiro os alunos da Universidade estão em recesso acadêmico, por isso eles decidem dar ênfase na inserção de funcionários nos cursos de janeiro. Marcam então reuniões técnicas com os diretores de centro e funcionários para buscar a participação dessas pessoas nos cursos presenciais. Foi sugerida a criação do curso de Inglês para fins específicos: área jurídica, já que uma das professoras IsF é também advogada e achou que seria um curso de grande procura. Também foi pensada a ementa e criação do curso de Inglês para fins específicos: saúde, para atuação com profissionais do hospital universitário; e de inglês para fins específicos: <i>business</i>. Para o período de recesso ficou decidido que os professores IsF, assim como a coordenadora, iriam reformular e revisar os cursos de <i>essay</i>, <i>abstract</i>, parágrafos e debates. Também foram divididas tarefas para a criação dos cursos que mencionei.</p>		
<b>Reunião 11</b>  <b>12.12</b>	2h52	<p>Nessa reunião trataram dos capítulos 2 e 3 do livro "<i>Read, research and write</i>" (conversa guiada pela pesquisadora), da reformulação dos cursos que ainda estavam pendentes, e do cronograma de cursos para o ano de 2019 que foi lançado em uma planilha <i>online</i>. Também relataram sobre a participação nos <i>webinars</i>, da divulgação da oferta 01 de 2019, o <i>google keep</i>, a formação conjunta com o PFI que deverá acontecer em 2019 novamente.</p> <p>Falaram também um pouco sobre os novos <i>English Teaching Assistants</i> (ETA's) que chegam em 2019, e como eles podem atuar no IsF e na Universidade.</p>
<b>JANEIRO (2018)</b>		
Na semana do dia 20, realizaram reuniões técnicas nos centros da Universidade.		
<b>Reunião 12</b>  <b>04.01</b>	1h19	Sem anotações
<b>Reunião 13</b>  <b>14.01</b>	1h11	Nessa reunião trataram da organização para a divulgação dos cursos para os funcionários, a criação e cartazes para divulgação dos cursos no campus, e da revisão do curso de debates. No segundo momento da reunião, os professores IsF trabalharam individualmente na produção e reformulação dos cursos.
<b>Reunião 14</b>  <b>16.01</b>	1h32	Nesse dia trataram da revisão dos cursos de debates, e o segundo momento da reunião foi de trabalho individual na reformulação dos materiais dos cursos.
<b>Reunião 15</b>  <b>17.01</b>	1h31	Nesse encontro o grupo revisou o curso de <i>abstract</i> . Eles fariam ainda outra reunião no dia seguinte, mas como a quantidade de trabalho é muito grande, a reunião do dia seguinte foi cancelada e o tempo reservado para a finalização das atividades pendentes. Também coletaram as listas que foram deixadas nos colegiados para consulta de interesse dos técnicos sobre os cursos presenciais.
<b>Reunião 16</b>  <b>23.01</b>	39 m.	Nessa reunião discutiram sobre o curso de Inglês para fins específicos: saúde. Em um primeiro momento houve uma reunião técnica com a coordenadora IsF.
<b>Reunião 17</b>  <b>28.01</b>	2h30	Nessa reunião foram discutidas a reformulação e adaptação dos cursos de <i>essay</i> e entrevistas, para posterior publicação do material didático via editora. As atividades de revisão e refacção foram divididas pelos professores IsF.
<b>Reunião 18</b> <b>29.01</b>	2h29	Sem anotações

<b>FEVEREIRO (2018)</b>		
Começaram as tentativas de adaptação, editoração do material para publicação.		
<b>Reunião 19</b> <b>06.02</b>	55 min.	Foram finalizadas as decisões sobre os cursos da oferta 01 (2019), e tratou-se muito da publicação do material e da linguagem que o material precisa ter. Uma das professoras IsF trouxe um editor para tratar de valores e do processo de editoração para publicação.
<b>Reunião 20</b> <b>11.02</b>	2h38	Continuam as divulgações do IsF para funcionários, e de reuniões técnicas, e as decisões quanto à publicação do material, decidindo-se quais cursos devem ser publicados, e a estruturação deles. Foi disponibilizada também a tabela com os cursos da oferta 02, e pedido que os professores selecionassem os cursos e horários em que gostariam de trabalhar.
<b>Reunião 21</b> <b>18.02</b>	1h24	Sobre a reformulação dos cursos, trataram da metalinguagem no material e do perfil do aluno IsF.
<b>Reunião 22</b> <b>25.02</b>	1h	Nessa reunião trataram da reformulação do curso de debates e parágrafos e de TOEFL – IBT Produção escrita.
<b>MARÇO (2018)</b>		
Luis foi desligado do Programa em decorrência da finalização da bolsa, e foi substituído por Lucas. Ele está participando das reuniões, e começou a observar as aulas dos outros professores. Os ETA's irão ofertar <i>clubs</i> , e foi pedido a ajuda dos Professores IsF para divulgação dos <i>clubs</i> . Foi na última semana de março que a formação conjunta entre IsF e PFI reiniciou, com encontros quinzenais.		
<b>Reunião 23</b> <b>11.03</b>	1h34	Foi solicitado que os professores explicassem para Lucas dinâmica das reuniões, e a divisão das horas trabalhadas do programa. Essa foi sua primeira participação no grupo. Os temas tratados foram a finalização da reformulação do curso de parágrafos e a rubrica de avaliação para as produções das unidades, a compra de uma impressora para o programa, e atividades relacionadas ao <i>TED TALKS 2019</i> . Comentei durante a revisão do curso de <i>abstract</i> , que não achava os abstracts que são usados nas unidades bons. Foi decidido então que Lucas realizaria um levantamento de exemplos de abstract das mais variadas áreas do conhecimento para reformulação do material.
<b>Reunião 24</b> <b>25.03</b>	2h22	Trataram dos cursos da oferta 02, da revisão editorial e orçamento para publicação do curso de debates, falaram ainda da participação em dois eventos, da distribuição de panfletos e cartazes de divulgação, e da produção do curso de recepção de estrangeiros. No período da tarde, Lucas foi ao evento reservado para estrangeiros estudantes regulares da Universidade, e os convidou para participação no TED TALKS como ministrantes.
<b>ABRIL (2018)</b>		
Nesse mês fiz uma segunda revisão nos materiais para publicação e enviei para os professores IsF e a coordenadora pedagógica para aprovação. Nesse mês Larissa se desligou do Programa para trabalhar em uma vaga que surgiu no PFI, e foi substituída por Ligia.		
<b>Reunião 25</b> <b>08.04</b>	1h40	Os temas tratados nessa reunião foram a revisão final de 4 cursos, as apresentações culturais que irão acontecer no <i>TED TALKS</i> , uma vez que os professores IsF são também organizadores do evento, falaram da adesão aos <i>English clubs</i> dos ETA's, aplicações de teste <i>TOEFL</i> , do qual também participei, e da formação entre PFI e ISF.
<b>Reunião 26</b>	1h29	Sem anotações

<b>15.04</b>		
<b>Reunião 27</b> <b>22.04</b>	1h37	Nessa formação, a pesquisadora tratou da escrita de enunciados de exercícios, auxiliando na produção de material didático. Os professores IsF falaram ainda da divisão dos trabalhos técnicos, a participação em dois eventos, a produção do curso de Produção escrita: abstract, e atividades relativas ao <i>TED TALKS</i> .
<b>MAIO (2018)</b>		
Esse mês foi marcado por incertezas quanto à continuidade do Programa.		
<b>Reunião 28</b> <b>06.05</b>	1h	Nessa reunião trataram da possibilidade de encerramento do Programa. Em seguida, rotativamente, os professores falaram do andamento das aulas, e de seus alunos. Abordaram ainda temas relacionados à organização do <i>TED TALKS</i> . Falaram também sobre o processo de avaliação dos alunos e do uso de ferramentas para esse fim.
<b>Reunião 29</b> <b>13.05</b>	1h40	Cancelamento do Programa

Fonte: Da autora.

Os temas tratados em cada reunião eram definidos, previamente, de acordo com as demandas do grupo pela coordenadora pedagógica. No Quadro 6, os assuntos descritos coincidem com os requisitos da Portaria nº30/2016 para as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo *NuLi*. Entre eles estão temas relacionados à tutoria dos alunos dos cursos presenciais, tutorias sobre o curso *MEO*, formação dos professores IsF à distância com fóruns *online*, a residência docente, participação em palestras, oficinas, apresentação de trabalhos em eventos, produção científica e participação em *reuniões de formação pedagógica* (BRASIL, 2016). Também faziam parte das atividades ministrar cursos presenciais preparatórios para exames de proficiência, aplicar testes de proficiência, participar de reuniões técnico-administrativas e de planejamento, preencher diários de classe, divulgação do Programa e desenvolver materiais didáticos.

A opção por uma análise longitudinal para a compreensão do fenômeno permite-me investigar o sistema de Atividade e as contradições que podem emergir nas *reuniões de formação pedagógica*. Optei por realizar um recorte significativo dos dados, dada a quantidade de horas gravadas. Assim, investigo momentos específicos das *reuniões de formação pedagógica* que abordavam a produção e refacção dos materiais didáticos, por entender que o tema está diretamente vinculado à Formação de Professores, e por ser o ponto abordado pelos professores em suas descrições (Quadro 3).

A análise de questões relacionadas ao funcionamento do Programa e sua implementação são investigadas em Molinari e Smagorinsky (no prelo). Neste

artigo, abordamos quais processos estavam envolvidos na criação e nas intervenções de natureza técnico-administrativa durante outros momentos da reunião pedagógica. Com base na teoria da criação de ambientes de aprendizagem de Sarason (1991), os autores argumentam que os problemas de natureza técnico-administrativa levantados pelo grupo de professores e pela coordenadora durante a reunião pedagógica eram sistêmicos e de difícil resolução.

Os problemas abordavam a dificuldade de comunicação com membros de colegiados e instâncias superiores para divulgação dos cursos, dificuldade em criar horários que atendessem às demandas dos alunos que se inscreviam nos cursos presenciais, coordenar os horários das aulas presenciais dos alunos IsF com as dos professores IsF, a relação entre tempo e trabalho, no qual a quantidade de trabalho realizada dos professores IsF era percebida por eles como excedentes ao limite do tempo que eles acreditavam ser necessários para a realização das atividades, questões relacionadas a alunos matriculados em salas com níveis que não condiziam com a proficiência linguística a partir do diagnóstico dos professores IsF, e a falta de orçamento para realização de atividades de *marketing*.

Para a escolha das reuniões a serem analisadas, utilizei-me de um parâmetro cronológico em que selecionei a primeira e última reunião gravadas, e de forma periódica, as reuniões 9, 15, 21 e 27 que têm um intervalo numérico equivalente entre si, e também por configurarem cada uma a um mês referente à coleta de dados. Assim, mantive uma periodicidade entre as reuniões e um recorte capaz de evidenciar as práticas realizadas nas reuniões que correspondem às descrições do quadro 6.

Em seguida, explico como emprego as categorias marxistas para compreender quais são as propostas de Formação de Professores na literatura produzida, e como me utilizo dessas mesmas categorias e da terceira geração da TA para a análise das possibilidades de desenvolvimento que podem ocorrer no espaço das *reuniões de formação pedagógica*.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

### 2.6.1 As Categorias Dialéticas

Como já explicitado no capítulo 1, o ponto de partida para a compreensão do MHD são as categorias como graus do desenvolvimento do

conhecimento. É preciso mencionar, ainda, que elas estão em correlação em um movimento dialético, no qual uma modifica a outra. A categoria trabalho é central para a compreensão do fenômeno educativo, dada a relação entre ambos, trabalho-educação, como produção da realidade especificamente humana. Da mesma maneira, não há como entender esse fenômeno educativo sem uma análise da práxis como ação pedagógica que ocorre a partir da mediação entre homem e natureza.

Pelas lentes do MHD, a transformação ou mudança é mensurada na relação entre qualidade e quantidade, que supõe que o desenvolvimento ocorre a partir do movimento dialético da passagem de uma formação material para outra qualitativamente superior. Assim, a totalidade *versus* particularidade são elementos necessários para a análise das partes e do todo, não como um aglomerado de fragmentos, mas na relação entre a universalidade e a singularidade.

Assim, para responder a primeira pergunta de pesquisa: a) Quais são as propostas de Formação de Professores textualizadas nos documentos e literatura produzida sobre esse contexto?; a análise dos documentos e textos se deu por meio das categorias dialéticas de *trabalho, práxis, mediação, qualidade versus quantidade, totalidade, singularidade, particularidade e universalidade*. Seguindo essas categorias, não como um conjunto de regras a ser aplicado, mas como ferramentas analíticas para compreensão dessa realidade, analisei o fenômeno em sua totalidade, ou seja, a relação do homem (professores IsF e coordenadora pedagógica) com a natureza, a sociedade e a economia (os fenômenos sociais, econômicos, políticos, históricos que são constituintes do *Nucli-IsF* em questão).

A escolha por essas categorias, em detrimento de outras categorias dialéticas para a análise dos dados, está na construção de uma base de significados levando em consideração o diálogo entre as relações internas, os dados e suas determinações. Sob esse aspecto, Marx (2015b) explica que as categorias não se manifestam em ordem histórica, mas nas relações e condições materiais sob a qual o objeto é analisado. Assim, na dialética entre a minha interpretação como participante e pesquisadora, os dados, e as categorias, surge a problematização do objeto de estudo e a escolha das categorias que contribuem para a análise da produção material que é engendrada em algumas de suas formas.

## 2.7 A APRENDIZAGEM EXPANSIVA E A CONTRADIÇÃO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Na tentativa de desenvolvimento de novas ferramentas conceituais para a compreensão da interação que ocorre entre sistemas de atividade, a terceira geração da Teoria da Atividade pensou o conceito de aprendizagem expansiva, ou seja, um movimento da ação para a atividade, em que o motivo ou motivação é o que orienta a atividade. O foco está no processo de atividade no qual o sujeito dessa aprendizagem é transformado de indivíduo isolado para um coletivo. Partindo da análise da unidade do desenvolvimento em atividades práticas socialmente situadas, tenho como base a Teoria da Atividade na compreensão de como as ações desempenhadas durante as *reuniões de formação pedagógica* são propulsoras de desenvolvimento. Para responder a segunda pergunta de pesquisa, se: b) há indícios de desenvolvimento profissional nas Reuniões de formação Pedagógica do IsF?; busco o entendimento das contradições entre os elementos do sistema de Atividade, assim como entre os sistemas.

Iniciei a análise das transcrições das reuniões com base em alguns questionamentos pontuados por Engeström e Sannino (2010), depois expandidos, tais como:

- Sobre o que se fala.
- De que maneiras se fala.
- Como isso revela quem está aprendendo.
- Porque estão aprendendo (*Qual o motivo das ações; Qual o sentido pessoal da ação; Qual o significado social da atividade; Qual era a necessidade da produção do material?*).
- O que aprendem.
- Como aprendem (*Qual o sentido na produção do material; e quais são as implicações sociais, históricas, políticas e educacionais em produzir o material?*).
- O objeto é compartilhado?
- Até que ponto a produção do material se constitui como elemento mediador dos sujeitos e da aprendizagem?

Com base nesses questionamentos, empreendi a análise do ciclo expansivo de aprendizagem. A investigação se inicia pelos motivos que orientam a Atividade de produção do material, as ferramentas (físicas e simbólicas) que podem

alterar a relação entre sujeito e objeto, das regras, e a divisão do trabalho estabelecidas no sistema. Em seguida, investiguei as contradições que podem surgir nesse sistema a partir da produção do material, e se essas contradições são propulsoras de um desenvolvimento com vistas a uma formação omnilateral com base em uma práxis transformadora.

## 2.8 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Busco manter um olhar epistemológico sobre a pesquisa, o que me possibilita a reflexão sobre o fazer consciente e responsável na relação com o outro. Entendo que a pesquisa necessita do consentimento do outro e, como tal, devo evitar quaisquer danos sejam eles de ordem física, emocional ou psicológica que possam afetar os sujeitos de pesquisa. Assim, sigo os procedimentos de acordo com as exigências da Plataforma Brasil e do CEP que estabelece o TCLE (Apêndice A) como uma forma de assegurar o anonimato dos participantes, bem como sua retirada da pesquisa, a qualquer momento.

É importante lembrar que a criação dos documentos reguladores trouxe princípios que se tornaram clássicos: a autonomia, a beneficência e a justiça. Alguns problemas são enfrentados pelo comitê, como a grande demanda de projetos para análise, e o fato da hegemonia bioética no sistema CEP-CONEP. Porém, questiona-se a racionalidade técnica que esvazia o aspecto epistemológico da ética, transformando-a em um fazer normatizado.

A pesquisa qualitativa suscita ainda questões relevantes à ética, como a proximidade entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, o que estabelece uma relação social entre eles; e também o fato de o pesquisador muitas vezes tomar como objeto de pesquisa grupos com os quais se identifica. O cuidado está em manter uma consciência ética presente, e levando em conta a subjetividade em se fazer ciência.

Sabe-se ainda que a pesquisa científica, como instrumento para produzir conhecimento, necessita assumir um rigor. A responsabilidade por buscar a verdade, entendida não como uma verdade absoluta, é o que guia o pesquisador, por meio da reflexão acerca do conhecimento. É preciso estar atento nesse processo de busca da verdade (de investigação) para compreender as limitações, avanços e a relação entre sujeito e objeto presentes na pesquisa. “Nesse sentido, a dialética materialista pode ser entendida como uma epistemologia ou teoria crítica do

conhecimento na medida em que apresenta importantes subsídios para a análise da produção científica, num contexto social amplo”. (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998, p. 15).

A produção do conhecimento por meio da pesquisa deve ainda beneficiar os sujeitos e precisa estar ligada às necessidades sociais, não separando o sujeito do objeto. É necessário um olhar epistemológico e reflexivo sobre a pesquisa, possibilitando a análise sobre o que estou produzindo, para quem e como faço isso. Além do estudo constante por meio de leituras, fazer pesquisa exige um olhar crítico, pois não é empregar um método específico sobre os dados coletados, mas perceber quais são os melhores caminhos para o trabalho, questionando a prática a todo momento, e buscando esse rigor epistemológico.

Assim, retorno minhas análises aos participantes, e suas vozes estão marcadas ao longo da análise textualmente e em notas de rodapé, em um esforço coletivo de interpretação e dialogicidade (PASSONI, 2018). Os participantes receberam uma versão inicial da análise e solicitei que produzissem um texto escrito, posicionando-se. Com base em Silva (2014), propus que os participantes me informassem: a) as impressões quanto à análise, sinalizando questões com as quais concordavam ou discordavam; b) suas sensações durante a leitura; c) pontos que não consideravam adequados; e d) críticas ao método de análise.

No capítulo seguinte apresento a análise dos documentos e do levantamento dos trabalhos que abordam a Formação de Professores no contexto do IsF, visando compreender 1) Quais são as propostas de Formação de Professores textualizadas nos documentos e literatura produzida sobre esse contexto.

## CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NO CONTEXTO DO ISF

O passado é um elemento essencial, talvez o essencial nessas ideologias. Se não há um passado satisfatório, sempre é possível inventá-lo [...]. O passado legitima. O passado fornece um pano de fundo mais glorioso a um presente que não tem muito o que comemorar. (HOBSBAWN, 2004, p. 17).

Neste capítulo a) analiso quais são as propostas de Formação de Professores textualizadas nos documentos e literatura produzida sobre esse contexto. Início com uma breve explicação dos termos neoliberalismo, globalização, e internacionalização bem como sua ligação com o surgimento do Programa IsF. Em seguida, apresento a análise das Portarias Normativas nº 973/2014 (BRASIL, 2014), e nº 30/2016 (BRASIL, 2016), e do Edital nº 59/2017 (BRASIL, 2017), com ênfase em aspectos da Formação de professores. Finalmente, dedico-me ao mapeamento de trabalhos que levam em conta a formação para a internacionalização, elucidando as tendências da produção intelectual recente. Para essa análise, utilizo-me das categorias dialéticas do MHD.

### 3.1 NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO: SURGIMENTO DO ISF

O avanço das políticas neoliberais no contexto educacional, e os processos de internacionalização de países estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos, geram demandas de internacionalização no Brasil. Penso que esse é contexto social mais amplo e a origem lógica e histórica para o surgimento do Programa IsF. Portanto, considero necessário uma breve explicação sobre a relação entre neoliberalismo, internacionalização e globalização, pois é justamente nesse contexto em que se encontra a contradição entre o objetivo formativo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a perspectiva de formação que foi adotada para o contexto do IsF, e a formação de professores que defendo nesta tese.

Inicialmente, o surgimento do Ciência sem Fronteiras (CsF) foi uma das formas de impulsionar a competitividade das universidades brasileiras em âmbito internacional, por meio da oferta de bolsas de estudos para alunos, principalmente de graduação das áreas das ciências biológicas e tecnológicas, consideradas prioritárias para o desenvolvimento do país. Essa chamada comercialização da educação, ou o

capitalismo acadêmico (ELLIS *et al.* 2014), reforça um modelo de internacionalização passivo que insere as universidades e os indivíduos em um processo de mercantilização do conhecimento. Segundo Ellis *et al.* (2014) a crescente atividade global, além de diminuir a autonomia das universidades, e conseqüentemente, da pesquisa, cria um mercado de trabalho internacional que transporta consigo uma visão neoliberal, buscando uma adaptação dessas universidades periféricas aos padrões hegemônicos de currículo, produção acadêmica e concepções de ensino.

Esse processo de globalização neoliberal ocorreu no fim do século XX, e impôs uma perspectiva colonialista que tem como centro o capital com a mediação e domínio americanos. Enquanto Del Roio (2018) caracteriza esse processo como um imperialismo unipolar, Gramsci argumenta que

[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica e se verifica não só no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas no inteiro campo internacional e mundial, entre complexos de civilizações nacionais e continentes. (GRAMSCI, 1999, p. 399).

O valor do trabalho não será então determinado em nível local, e muito menos no âmbito nacional, e após a exploração, o operário se tornará cativo dos membros da burguesia. (GRAMSCI, 1987). Essa analogia explicita-nos ainda que a hegemonia, enquanto uma ação, significa o exercício do poder de uma classe determinada, que é exercido basicamente por meio da cultura, das atividades econômicas e intelectuais

A esse respeito, Jinking (2007) apresenta uma revisão bibliográfica explicando as origens históricas do neoliberalismo clássico e a relação entre a gestão da força de trabalho e as políticas sociais. O foco de sua tese está em evidenciar o esfacelamento do Estado de bem-estar social e os impactos sociais resultantes das políticas neoliberais nas relações de trabalho e no mercado. Segundo a autora, entre as décadas de 1960 a 1980 algumas teorias explicam a criação do estado capitalista. Uma dessas correntes teóricas aborda seu fortalecimento do ponto de vista do liberalismo pós-democrático. O que implica dizer que a política de bem-estar social colocada em prática a partir de 1960, leva a um grande crescimento econômico com a intervenção do Estado na economia para a manutenção do mundo produtivo. Isso ocorre com a criação de sistemas que garantiam uma segurança social ao trabalhador.

Porém, com dificuldades de superar as crises do capitalismo, o

neoliberalismo clássico ganha força e tem como norma a “desregulação social e econômica, atacando qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado e gerando uma situação de livre acumulação privada de capital” (JINKING, 2007, p. 40). O neoliberalismo pode ser definido como a aplicação dos ideários liberais, eximindo o Estado de proporcionar serviços públicos e deixando para o mercado a tarefa de regular o capital.

Para o liberalismo, o homem com suas características e capacidades de se desenvolver e evoluir, é o centro do sistema social e econômico. Esse homem individual se inclina para seus próprios desejos e necessidades. A definição de Estado também passa por essa premissa, uma vez que as instituições sociais são definidas como o somatório dos interesses individuais (BIANCHETTI, 2001).

Os países são afetados de diferentes maneiras, e os subdesenvolvidos ou em desenvolvimento ficam dependentes do capital estrangeiro e de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)<sup>36</sup>. Vista com lentes positivas, no Brasil a globalização impulsionou a criação do Estado Mínimo por meio das privatizações dos órgãos estatais. Foram usadas principalmente as três estratégias centrais, quer seja, austeridade fiscal, privatizações de empresas estatais e liberalização do mercado. Assim,

[...] os programas neoliberais podem ser considerados extremamente exitosos, já que a desigualdade social, a pobreza, o desemprego, a precarização do mercado de trabalho cresceram, enfraquecendo as lutas sociais dos trabalhadores, e, politicamente, foi disseminada a ideia de que não há alternativas aos seus princípios. (JINKING, 2007, p. 67).

Segundo Antunes (2002), o neoliberalismo pode ser entendido como uma retomada do modelo liberal clássico e sua junção com um capitalismo contemporâneo, em que há a intervenção do Estado por vias da repressão e da égide da ordem social. O estado mínimo, a livre concorrência, a prevalência do privado em

---

<sup>36</sup> O Banco Mundial, um grupo de organismos dos quais fazem parte o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Cooperação Financeira Internacional (IFC), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA) entre outros, tem como principal objetivo a industrialização dos países de terceiro mundo. No caso do Brasil, logo após a experiência neoliberal estadunidense, o país contrai uma dívida externa enorme com a maxidesvalorização do real. Para renegociar as dívidas, os EUA impuseram ao Brasil algumas medidas, a partir do consenso de Washington, que incluíam partes do receituário neoliberal. A partir de 1990, países da América Latina começam a implantar tais medidas. Como consequência, Fernando Henrique Cardoso aprova uma série de reformas no aparelho do Estado.

relação ao público, e a propriedade privada são processos que caracterizam o desmonte do Estado.

Na lógica liberal, a educação passa a ser subordinada ao mercado. Os organismos internacionais financiadores, um deles o Banco Mundial, atuam como ordenadores das políticas educativas, e assumem o discurso de uma educação para todos. Muitas propostas educacionais desse período, por exemplo, tanto em âmbito nacional quanto estadual, priorizaram condições mínimas de trabalho, com aligeirada carga horária, muitos alunos em sala com o objetivo de maximizar os espaços, e um processo excludente e crescente onde a responsabilização do fracasso está nos indivíduos.

Torna-se improvável pensar um modelo de globalização em que as desigualdades não existam. As políticas compensatórias que buscam minimizar os problemas sociais não somente legitimam esse sistema, como também mantêm o ciclo de retroalimentação do modelo capitalista. Gramsci (1987) explica que os intelectuais não podem ser “funcionários da hegemonia”, mas irem na direção de uma classe autônoma, independente, para uma contra-hegemonia. A definição, portanto, de hegemonia como a superioridade e o domínio de um grupo social, nos leva a pensar como as forças sociais são organizadas de maneira a direcionar moral e intelectualmente um grupo social dominado. Esse consenso, muitas vezes passivo, mostra a necessidade de realizarmos a crítica sobre realidade objetiva, pois essas forças formam concepções de mundo, reforçam realidades, e consolidam seus projetos de formação.

Esse neoliberalismo assumido, que surge a partir da década de 1990, vê o Estado como aquele que cria as condições de sociabilidade viáveis ao capitalismo. Por outro lado, quando o neoliberalismo atinge seu ápice, criam-se políticas de acolhimento social para o desenvolvimento do capital, com o objetivo de administrar a pobreza. Evidencia-se o caráter coercitivo e repressivo do Estado a partir da criação de políticas punitivas para a manutenção da ordem.

Nesse contexto temos o surgimento do CsF. A fase inicial do Programa teve como principal intuito a mobilidade acadêmica (BRASIL, 2012), porém a falta de proficiência dos estudantes brasileiros levou alunos interessados nessas bolsas a buscarem majoritariamente países hispano-falantes, e o retorno de muitos estudantes cujos destinos eram países que tinham o inglês como língua oficial. (ATHAYDE, 2016; CARVALHO, 2015; EDMUNDO; GIMENEZ; KOBAYASHI, 2016;

LUNA, 2015; PASSONI, 2016a; PASSONI, 2018).

Essa demanda pelo inglês como instrumento no processo de internacionalização levou à criação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF-Inglês) (FINARDI; GUIMARÃES, 2017; GIMENEZ; PASSONI, 2016a; PASSONI, 2018). Percebe-se que a hegemonia da doutrina econômica americana na América Latina também perpassa a questão da língua. Em uma posição privilegiada, o inglês tem sido presença marcante na contemporaneidade, e perceptivelmente a língua dessa globalização. Destacamos ainda a relação das pesquisas com políticas públicas. Gimenez (2005, p. 195) afirma que “precisamos nos questionar de que modo podemos efetivamente contribuir para a elaboração de políticas de formação de professores”, compreendendo o formador como mediador de um processo dialógico em que os agentes possam analisar, criticamente, as razões para suas ações, e que direção querem tomar.

Passoni (2018) apresentou as três fases do Programa<sup>37</sup>. A primeira fase, descrita acima, foi marcada pela criação da plataforma *MEO*, implementação dos *NucLis* nas universidades federais e aplicação de testes de proficiência requeridos pelas universidades no exterior, período que teve início em 2012 e se estende até meados de 2014. No âmbito das universidades federais e, posteriormente, com a inclusão das universidades estaduais, a proposta do Inglês sem Fronteiras era de formar mão de obra qualificada para suprir necessidades econômicas e proporcionar o desenvolvimento do país na produção da ciência, colocando o Brasil em posição de competitividade mundial. Tal concepção moldou o currículo inicial dos cursos de línguas do IsF e sua função majoritariamente instrumental.

Como impulsionador de práticas e políticas linguísticas, Finardi e Archanjo (2018) discutem o efeito retroativo dos Programas CsF e IsF na elaboração e implementação de políticas linguísticas. Para as autoras, o Programa IsF-Inglês adota inicialmente uma política *top-down* com ênfase no ensino apenas da língua Inglesa, dado o prestígio que esta detém mundialmente. Porém, a implementação do IsF-Inglês também proporcionou ampla discussão do papel das línguas no processo de internacionalização, que gerou ainda muitas decisões *bottom-up*, renomeando o

---

<sup>37</sup> O MEC, naquele momento representado por Aloisio Mercadante, publica no Diário Oficial da União a criação do grupo “Inglês sem Fronteiras”. Tal realização se deu a partir da mediação da Secretaria de Educação Superior com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e a Comissão de Relações Internacionais.

Programa, posteriormente, como Idiomas sem Fronteiras e reconhecendo o papel de outras línguas nas práticas plurilíngues.

A segunda fase, instituída ao final de 2014 e que reimprime o Programa para Idiomas sem Fronteiras (Portaria Normativa nº 973) (BRASIL, 2014), amplia o escopo de línguas a serem ofertadas e o público alvo, que passa a ser composto também por docentes e agentes universitários, e os cursos se expandem para as universidades estaduais. É nesse momento que a portaria 973/2014 destaca como um dos objetivos do Programa o desenvolvimento e a Formação de Professores. O documento estabeleceu que os convênios deveriam “III- fortalecer as licenciaturas e a Formação de Professores de idiomas nas IES credenciadas do Programa”. É nesse período também que a internacionalização das universidades começa a ser estabelecida como um projeto<sup>38</sup>.

A terceira fase que foi de 2016 a 2019 teve como objetivo o fortalecimento do *NuCLis*, a formação de professores IsF com base nos princípios de ensino de línguas para fins acadêmicos ou instrumentais (no inglês *English for Specific Purposes* ou *ESP*), e a busca pela inserção de professores da rede pública nos cursos presenciais.

No que se refere a globalização, Altbach (2006) salienta que a Educação Superior sempre aderiu a realidades internacionais, e, portanto, tem sido marcada por questões que vão para além do campus. O autor explica que o fenômeno da globalização e da internacionalização da Educação Superior carregam imperativos de uma contradição que busca a satisfação das demandas da massa e de necessidades sociais, sendo marcada por questões tecnológicas, padrões de publicação e financiamentos que podem impactar nessa educação de diferentes formas.

Apesar de não haver um consenso da definição dos termos globalização e internacionalização (AMORIM; FINARDI 2017; BAUMVOL;

---

<sup>38</sup> É preciso salientar que com o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, o Programa passa por um descrédito e assim como outros programas sociais e educacionais, ele é deslegitimado. O programa que teve um papel importante na busca por ampliação ao acesso a idiomas de aproximadamente 800 mil alunos e professores a plataformas *online* e cursos presenciais, foi fechado na gestão de Abraham Weintraub, que naquela ocasião afirmou que “O Idiomas sem Fronteiras não funcionou, a gente vai substituir. O objetivo não pode ser pagar *TOEFL* [teste de proficiência em inglês] para as pessoas” e que a criação de outro Programa que substitua o IsF será “avaliada com a implementação do [novo] programa Future-se. Esse último programa é percebido pela comunidade acadêmica como uma tentativa de diminuição do repasse de verbas públicas para as universidades e institutos federais, e reflete tentativas de privatização das universidades públicas do país.

SARMENTO, 2016; BAUMVOL *et al.*, 2016), pesquisas da área de línguas estrangeiras têm se utilizado massivamente dos trabalhos de Knight (2008, 2004, 2003), Blommaert (2010), Altbach (2013, 2006) e De Wit (2013). Nesses termos, a globalização é definida como uma possível eliminação de fronteiras e mudanças nos padrões de interação e de fluxo de bens e indivíduos. Para esses autores, ela é resultado não só de uma regulação mercadológica, mas também de um processo que atravessa todas as esferas da vida humana, inclusive da linguagem. Para Altbach (2006), a globalização cria realidades que alteram o Ensino Superior, produzindo demandas internacionais, ou seja, parcerias entre instituições universitárias, uso do inglês como a língua da internacionalização e do conhecimento. A educação, então, por estar na totalidade da sociedade, opera alinhada às demandas dessa sociedade e do capital.

Entre os inúmeros condicionantes históricos, é possível vislumbrar que as relações de produção passam para um nível internacional. Ao pensar a categoria trabalho no MHD, é necessário refletirmos sobre o valor do trabalho abstrato, e que pode ser materializado, aqui, em forma de textos (conhecimento). Apesar de escrever em um contexto diferenciado, Marx e Engels (2005, p. 43) tratam do que hoje nomeamos globalização:

Ao invés das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, surgem novas demandas, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e de climas os mais diversos. No lugar do antigo isolamento de regiões nações autossuficientes, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material quanto à produção intelectual. As criações intelectuais de uma nação tornam-se patrimônio comum. A estreiteza e a unilateralidade nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis, das numerosas literaturas nacionais e locais nasce uma literatura universal.

Uma das consequências apontadas Marx e Engels (2005) é a centralização do conhecimento, ao que pesquisadores nomeiam como “imperialismo do Norte” (ANDREOTTI *et al.*, 2015; FINARDI, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; KUMARAVADIVELU, 2006). Para Finardi e Guimarães (2017), esse imperialismo se observa na tensão e pressão do Brasil para se adaptar ao ranking mundial, seguindo de um lado a necessidade global de internacionalização e, de outro, as especificidades do contexto brasileiro.

Sobre esse aspecto, Finardi e Guimarães (2017) afirmam ainda que apesar de o Brasil ter dez universidades entre as vinte maiores na América Latina, e publicar massivamente, ocupando a 14<sup>o</sup> posição em produção científica no *Ranking* de Instituições SCImago (*SCImago Institutions Rankings*, ou SIR), essas publicações não são na Língua Inglesa ou em parcerias com universidades internacionais, processo que invisibiliza o impacto da produção científica brasileira. Esse *ranking* mundial mostra ainda que cinco países concentram mais da metade dos alunos que buscam a mobilidade, todos países anglófonos, alertando para o viés ideológico (e mercadológico) da expansão da língua inglesa e da internacionalização. Assim:

O que se percebe é que os rankings atuam de maneira a medir as universidades por meio da quantidade de produção científica em colaboração com universidades estrangeiras, e por cursos ofertados em inglês na universidade, o que não coloca o Brasil em uma posição de competitividade. (MOLINARI; FRANCO; PASSONI, 2020, p. 66).

A globalização, então, opera para os donos do capital. E, como em outros países, o Brasil sofre com a internacionalização passiva e a hegemonia de países do Norte, principalmente dos Estados Unidos. (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020). Muitos são os motivos que levam esses países à busca pela internacionalização. Enfatizando a importância de uma união global, não apenas física, mas social, os Estados Unidos do pós-guerra foram capazes de estabelecer um domínio inicial em relação aos outros países do globo, uma vantagem que se estendeu para o século XX. Com base nessa mobilidade que reforça as políticas neoliberais e o capitalismo acadêmico, os EUA operam na indústria global criando atrativos e uma demanda que referencia um modelo de *push-pull* (MAZZAROL; SOUTAR 2002) que leva estudantes e pesquisadores a deixarem seu país de origem e serem atraídos para estudos no exterior.

Finardi (2017) esclarece que no Brasil essa internacionalização passiva é resultado de uma política com ênfase na mobilidade acadêmica *outbound*, na qual o país de origem não é capaz de oferecer recursos necessários para a pesquisa e, por isso, se exportam alunos para sistemas de ensino em universidades consideradas mais bem equipadas. Essa nova demanda de superar expectativas mercadológicas ligadas à falta de oportunidades em muitas áreas do conhecimento de se desenvolverem, além da instabilidade econômica e social, leva muitos estudantes a buscarem a mobilidade acadêmica internacional. (MAZZAROL;

SOUTAR, 2002).

Além disso, pesquisas também se voltam para outros aspectos que envolvem o Programa, tais como as ideologias subjacentes à compreensão da língua inglesa (PASSONI, 2018); as possíveis interpretações na busca pela internacionalização do ensino superior, compreendida como um processo capitalista de importação passiva de conhecimento (AMORIM; FINARDI, 2017; ANDREOTTI *et al.* 2015; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; JORDÃO 2017), e a contradição entre Formação de Professores e do assumido papel instrumental da língua inglesa nesses processos (FINARDI; PORCINO, 2015).

Stein *et al.* (2016) também argumentam que o processo de internacionalização pode levar a uma reprodução nociva de padrões globais de educação. Nas interações de âmbito global ainda imperam uma noção colonial que reforça as relações capitalistas e naturaliza concepções inerentes ao liberalismo. Quanto a esses aspectos, as autoras exploram quatro possíveis formas nas quais esse processo é articulado.

A primeira abordagem trata do papel central da internacionalização para o crescimento econômico e expansão da educação para níveis globais. Na (1) *Articulação da economia global do conhecimento*, a educação é entendida como essencial para que essa competição seja alcançada pelos níveis de produção intelectual e inovações no campo da ciência. Concomitante a essa abordagem, a (2) *Articulação global do bem público* destaca a democratização do acesso à educação superior como forma de compartilhar o acesso ao conhecimento produzido pelos países, tendo em mente que todos se beneficiam, mutuamente, durante o processo.

Já a (3) *Internacionalização anti-opressiva* se fundamenta nos princípios da justiça social e da solidariedade entre países, problematizando as noções de Norte e Sul. Apesar de questionar as duas abordagens anteriores, a terceira abordagem se limita à crítica dos padrões de dominação e à supremacia de alguns países em detrimento de outros, enfatizando a criação de práticas político-pedagógicas que subscrevam as relações de poder.

A quarta abordagem considera o (4) *Translocalismo relacional* como uma maneira de contrapor-se ao chamado imaginário global (STEIN *et al.*, 2016) dentro da lógica capitalista global. Nessa abordagem, não é suficiente operar apenas de maneira reativa ao sistema dominante ou buscar uma reversão-diminuição das relações de poder existentes nos processos de internacionalização, pois a dominação

ultrapassa os limites da ótica econômica e perpassa os limites da ontologia, limitando as possibilidades de existência dos sujeitos.

Portanto, o IsF é um Programa de internacionalização, resultado de demandas induzidas do CsF e o IsF-Ingês. E, pensar em um modelo de educação global dentro da sociedade capitalista com essas características, é conceber as contradições como elemento latente. A divisão internacional do trabalho, por meio da criação de fluxos desiguais da força de trabalho, não somente amplia as desigualdades a partir da acumulação de capital, como cria novas demandas para a manutenção do sistema.

No caso do Brasil, houve uma busca por inserção nesse mercado global com vistas à participação na produção de conhecimento, reforçando padrões Norte e Sul, além da presença do Estado no financiamento massivo de políticas que alavancassem a educação superior brasileira nos rankings internacionais de produção científica. Deste modo, o IsF era marcado por ideologias que compreendiam a internacionalização para a educação superior brasileira, naquele momento, como sinônimo de mobilidade e de inserção global. Guiado por determinações de cunho nacional, o *NuLi-IsF* da universidade pesquisada foi configurado a partir das reverberações dos documentos oficiais e de interpretações locais dessa política.

Estudos recentes que expõe uma perspectiva para internacionalização crítica (CHANG, 2017; HILL; HELL; STEIN, 2019; VAN CAUTER, 2019; VAVRUS; PEKOL, 2015) explicam que a busca pela internacionalização, também é a busca que nos leva aos ideários neoliberais, impactando diretamente as reformas educacionais. Em um desses estudos, Stein (2019) apresenta diferentes abordagens para a compreensão dos processos de internacionalização crítica e também sugere algumas questões que podem ajudar a responder aos imperativos globais atuais. A ênfase está em pensar um processo de internacionalização da educação mais ético; refletindo sobre a possibilidade da internacionalização da educação superior ainda ser capaz de responder aos desafios desse mundo global.

Em uma perspectiva neoliberal, com base em Stein (2019) saliento que os processos de internacionalização são marcados pela mobilidade estudantil com vistas a inserção desses sujeitos no mercado, em que a educação superior tem como papel fundamental a adaptação para tais demandas. Porém, defendo uma perspectiva que entendo como possível para que a internacionalização opere em meio às contradições da estrutura global, voltada para a formação das consciências e tendo

como epistemologia uma prática que se volte à transformação social e à emancipação dos sujeitos. Essa compreensão deve primar pela práxis e por uma educação que tenha como elemento central a formação do sujeito omnilateral. No Quadro 7 sintetizo ambas perspectivas:

**Quadro 7 - Perspectivas de internacionalização**

	<b>Perspectiva Neoliberal</b>	<b>Perspectiva Revolucionária</b>
<b>Nível metodológico</b>	Práticas de recrutamento de alunos e de internacionalização com base na mobilidade acadêmica estudantil	Formação da consciência crítica de mundo com base na luta de classes e nos meios de produção
<b>Nível epistemológico</b>	Desenvolvimento de uma base de conhecimentos necessários para a inserção dos sujeitos no mercado global	Valorização de uma epistemologia da práxis que se constitui essencialmente crítica
<b>Nível ontológico</b>	Repensar o papel da educação superior com vistas a se adequar às necessidades globais	Repensar a educação superior com vistas à apropriação de elementos necessários à formação do sujeito como ser ontológico

Fonte: Adaptado de Stein (2019).

Porém, é muito comum que a internacionalização, enquanto agente e uma consequência da globalização, seja abordada majoritariamente em seus aspectos positivos, reforçando a visão eurocêntrica e o acesso desigual à produção de conhecimento (STEIN, 2019). Para Stein (2019), a dificuldade está em abordar a complexidade do colonialismo que ainda impera na maneira com que os países se relacionam, reforçando apenas aspectos positivos da internacionalização, abordando a temática de maneira despolitizada, e reforçando a visão eurocêntrica e o acesso desigual à produção de conhecimento.

Com o risco de criarmos uma única história, têm-se adotado uma institucionalização e consumo da crítica para processos de internacionalização que não levam a mudanças realmente profundas no cenário que se instalou. Nesse sentido, Stein (2019) apresenta três orientações para os estudos críticos de internacionalização: o primeiro trata da internacionalização como um bem público; o segundo aborda a internacionalização como sinônimo de solidariedade global; e o terceiro aborda questões ontológicas.

A primeira abordagem tem como ênfase a expansão da educação internacional, com vistas a equilibrar o acesso a essa educação, desenvolvendo temas como representação, consciência cultural, mas minimizando questionamentos que envolvem injustiças ou exploração. A segunda abordagem se refere aos problemas da exploração, poder, desigualdade, marginalização, buscando a

transformação do *status quo* em escala global. Nessa perspectiva, se bem utilizada, a internacionalização pode ser usada para gerar mudanças em comunidades e grupos marginalizados, alcançando maior justiça global. A terceira abordagem trata de pensar o ser. A atenção é voltada à natureza da existência, que vai além de fazer mudanças em sistemas existentes, mas pensar a construção de outros sistemas possíveis.

A busca por essa internacionalização crítica não é exclusividade das universidades brasileiras. Pesquisas na China, por exemplo, têm apontado que os processos de internacionalização do Ensino Superior envolvem desde aspectos macro, como o acesso aos rankings internacionais de publicação, bolsas de estudo no exterior, até micro, com mudanças curriculares que tratam de temas como metodologias de ensino e uso de tecnologias. Sobre esses aspectos, Chang (2017) explica sua atuação em um Programa que tinha como objetivo ensinar professores em formação inicial a abordar temas de justiça social em sala de aula, com ênfase em esforços para internacionalizar o sistema educacional e ações pedagógicas com base na perspectiva sociocultural. O objetivo principal de seu trabalho foi apresentar estratégias de como conectar a teoria e as políticas com a prática de ensinar professores a atuarem nesse contexto.

Segundo o autor, as reformas em Hong Kong têm usado abordagens de base construtivista ou cognitivista, com ênfase em desenvolvimento de habilidades e no aprender a aprender. A crítica que o autor faz trata da manutenção de pedagogias *top-down* que dão ênfase a rankings, e que segundo ele, reproduzem processos alienantes. A questão é então como integrar os padrões internacionais e ainda buscar um ensino que tenha como ênfase a educação como justiça social. Nesse sentido, o autor defende o uso de uma abordagem crítica para internacionalização com base na pedagogia de Paulo Freire. Para ele, a escola reproduz o modelo fabril de opressão e desumanização, e essa abordagem auxilia na análise das desigualdades.

Também em uma perspectiva crítica, Vavrus e Pekol (2015) buscam ilustrar como promover um debate sobre o sistema ideológico de exclusão, resultado das práticas desiguais de internacionalização. Os autores explicam que a abordagem mais comum que se tem utilizado para a internacionalização das universidades é a inserção de uma dimensão global nos currículos e a oferta de bolsas de estudos para a mobilização internacional. Assim como no Brasil, o avanço das políticas neoliberais afetou a educação nos Estados Unidos. Porém, diferentemente do Brasil, os EUA desenvolveram perspectivas com ênfase em bolsas de estudos e Programas que

visam cooptar alunos e pesquisadores ao redor do mundo. Essas medidas de cunho neoliberal, segundo Vavrus e Pekol (2015), reforçam a competitividade econômica entre países. A ênfase do trabalho está em voltar a atenção para o capital simbólico e como ele funciona na manutenção das desigualdades político-econômicas nas relações de internacionalização.

Finalizando, com base em Stein (2019), sinalizo que a internacionalização tem sido compreendida, no contexto brasileiro, a partir de políticas neoliberais. Pesquisadores têm buscado uma dimensão crítica para essa internacionalização por meio de práticas de globalização (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020); de pesquisas neomarxistas (VAVRUS; PEKOL, 2015); e com base na pedagogia crítica de Paulo Freire (CHANG, 2017; HILL; HELL; VAN KAUTER, 2019). Mas, para além de uma dimensão crítica, é preciso compreender que a formação realmente transformadora que vise a formação do sujeito como ser ontológico, omnilateral, deve partir da formação da consciência.

Pelas lentes no MHD essa formação se torna possível pois o sujeito é agente de transformação, e mesmo constrangido pelas estruturas, é possível a problematização da perspectiva de internacionalização adotada, e dos limites e possibilidades de atuação em uma superestrutura que impõe uma visão mercadológica de educação.

Iniciei essa seção trazendo algumas reflexões acerca dos impactos dos processos de internacionalização na educação superior brasileira, com a criação do CsF para suprir essa demanda. Após, abordei o IsF-Inglês e o IsF com o intuito de compreender as reverberações que acompanham a implementação dessa política de internacionalização. Em seguida, analiso as portarias Normativa nº 973/2014 e nº 30/2016 e o Edital nº 59/2017 que regulamentavam o IsF.

### 3.2 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: OS DOCUMENTOS

A maneira com que as demandas no âmbito da Educação Superior são compreendidas, incidem em como o sistema de ensino é organizado e na implantação das políticas. Com o objetivo de compreender como o processo de Formação de Professores com vistas à internacionalização foi interpretado a partir dos

documentos<sup>39</sup> oficiais, busquei construir um diálogo entre esses documentos, as pesquisas analisadas e as práticas do *Nucli* analisado. Me utilizei das categorias dialéticas para esta análise:

#### Quadro 8 - Documentos da esfera legal

Documentos	Objetivos
<u>Portaria Normativa nº 973/2014</u>	Institui o programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências.
(Portaria Normativa nº30/2016)	Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras
<u>Edital nº 59/2017</u>	Edital de chamada pública para credenciamento de universidades estaduais e municipais para atuação como núcleo de línguas ( <i>NucLi-IsF</i> ) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras.

Fonte: Da autora.

A Portaria nº 973/2014 evidencia a busca por um projeto de internacionalização que inserisse o Brasil no espectro da educação internacional. Partiu-se da compreensão de que a boa educação é aquela que leva o país para um desenvolvimento tecnológico, priorizando as áreas STEM<sup>40</sup> sobre outras áreas como as Sociais Aplicadas e Humanas (BRASIL, 2014). Isso se revela como um projeto para a formação de uma parcela específica da população, em que apenas aqueles que chegam ao ensino superior (uma parcela ínfima da população brasileira), e que curseem determinadas áreas, tenham acesso a Programas de formação internacional. Outro ponto importante a ser destacado, é que esses estudantes precisavam demonstrar determinado nível de domínio da língua inglesa para que pudessem se inscrever nos Programas presenciais. E, como já comprovado no exemplo da criação do IsF-Ingês, apenas uma pequena parcela de alunos brasileiros foi capaz de comprovar nível de proficiência exigido para a realização da mobilidade acadêmica.

Em uma análise da situação social mais ampla, a declaração de Bolonha de 1999 se compreendida como um movimento político (ROBERTSON, 2009), foi capaz de mobilizar recursos para a integração das instituições de Ensino Superior europeias em um único sistema, como forma de competir de maneira direta com os Estados Unidos. E, posteriormente, no Brasil, a reforma educacional no primeiro governo Lula (2003-2011) nos apresentou aspectos como a garantia da

<sup>39</sup> Delimitando o escopo desta pesquisa, saliento aqui a análise dos documentos a partir do momento em que a Formação de Professores é mencionada, ou seja, da Portaria nº 973, de novembro de 2014 até 2018.

<sup>40</sup> Science, Technology, Engineering and Math.

autonomia universitária quanto ao seu financiamento, e condições de acesso à Educação Superior por uma parcela maior da população brasileira. Duas orientações: competição e cooperação estão presentes nos Programas instituídos naqueles países e também no CsF e IsF.

Esse acesso, porém, ocorreu de maneira desigual. A expansão de vagas garantiu também a manutenção das desigualdades de classe, relegando aos “mais pobres” a ênfase no treinamento técnico, em detrimento do treinamento acadêmico, o que segundo Frigotto (2006) faz parte do projeto de sociedade capitalista e neoliberal. Aos que tiveram acesso à universidade e ao saber mais elaborado, o retorno dos alunos do Programa CsF deixou evidente as lacunas quanto à formação linguística da escola pública.

Na busca por “propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo [...] e de professores de idiomas da rede pública de educação básica” (BRASIL, 2014)<sup>41</sup> as ações implementadas no documento que instituiu o Programa, buscavam a melhoria da qualidade desses sujeitos, bem como maior “competitividade, empreendedorismo e inovação”. O mesmo documento salienta o “fortalecimento das licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa”; e parcerias internacionais que estimulem o intercâmbio<sup>42</sup>. (Art. 6º -III).

Sabemos que a ciência não é neutra, e a elaboração de uma política é influenciada pela fundamentação teórica ligada à situação social mais ampla (o contexto político, econômico, social), e a uma situação social mais imediata (caracterizada pelos especialistas e entidades responsáveis por esses documentos). A dialética, com vistas à totalidade, compreende a análise do particular e do universal, ou seja, ao olhar o universal, podemos vislumbrar o particular. A análise dos sujeitos, de onde falam, e que instituições representam, nos ajudam a lançar um olhar também sobre a constituição dessa política.

Nesse sentido, a Portaria Normativa nº 973/2014 salienta como objetivo a Formação de Professores, porém não explicita os recursos (materiais,

---

<sup>41</sup> A participação de professores da educação básica passa a acontecer, na prática, em 2019, no Edital n. 11 de 08 de fevereiro que tem como objetivo a “formação de cadastro de professores de idiomas estrangeiros das redes públicas de educação básica para participação nas ações do Programa IsF para capacitação e formação presencial”.

<sup>42</sup> O documento foi assinado pelo secretário-executivo do MEC naquele momento, José Henrique Paim Fernandes.

humanos) necessários para tal formação (embora tenha havido financiamento documentado por meio de outros textos), e transfere para a IES o papel de disponibilização de espaços físicos, de implementação de uma política linguística que valorize as ações do Programa, de divulgar, dar suporte e realizar cursos virtuais e presenciais para a formação em Línguas. Ela também não apresenta diretrizes educacionais de maneira explícita para os processos de ensino e de aprendizagem, deixando a cargo das IES tal tarefa. (BRASIL, 2014).

Apesar de não estabelecer como o ensino de língua Inglesa deva acontecer, na aba “entenda o IsF”, do site oficial do Programa, uma imagem veiculada descreve a Formação de Professores como uma “residência docente a professores de Língua estrangeira em formação inicial e continuada, para a capacitação de profissionais para a internacionalização” (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2020). O site pertence ao domínio.gov.br. e era acessado por todos os estudantes que tivessem interesse em realizar as aulas (virtuais pelo *MEO* e presenciais) do IsF.

Já a Portaria Normativa nº 30/2016 reitera uma formação para a internacionalização, agora ampliada para a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira<sup>43</sup> dos *NuCLis*. Essa segunda portaria, que revoga a anterior, foi assinada pelo ainda Ministro da Educação<sup>44</sup>, Aloísio Mercadante, e amplia a atuação do Programa para os institutos federais.

Essa proposição está no Art. 2º inciso II que apresenta como um dos objetivos do IsF “promover e contribuir com a formação inicial de estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira para fins específicos de internacionalização nas IES e nas escolas brasileiras” (BRASIL, 2016), e que a formação pedagógica deve “ser conduzida pela equipe local, em parceria com o Núcleo Gestor do Programa”. (BRASIL, 2016).

---

<sup>43</sup> Os documentos não apresentam quaisquer indícios de uma possível diferenciação entre formação inicial e continuada.

<sup>44</sup> Aloísio Mercadante é doutor em economia pela Unicamp-Campinas, e tem sua trajetória política iniciada em 1980 como cofundador e vice-presidente do Partido dos Trabalhadores. Foi deputado federal duas vezes pelo Estado de São Paulo, e senador pelo mesmo estado, participando de atividades parlamentares e partidárias. Tem 16 livros publicados, todos no âmbito da política econômica brasileira e relações sindicais. Foi professor licenciado pela USP. Após a derrota nas eleições de 2010 para governador do estado de São Paulo, Mercadante foi convidado a assumir o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, em 2011, no Governo Dilma Rousseff, e em 2012, com a saída de Fernando Haddad do Ministério da Educação, Mercadante assume a pasta. Em 2014 assume a Casa Civil, mas no ano seguinte volta para o Ministério da Educação, onde permanece até o *impeachment* de Dilma Rousseff, sendo exonerado em maio de 2016. A Portaria Normativa nº30/2016 foi publicada no Diário Oficial da União em 26 de janeiro de 2016.

Saliento aqui a questão conteúdo e forma quanto aos dois trechos das portarias assinalados acima, e o trecho assinalado no site IsF. Ambas as portarias tratam do mesmo tema: a formação de professores e enquanto forma não se alteram; porém se diferem no significado<sup>45</sup>.

O que reconheço em ambos os trechos é, parte de um mesmo discurso que trata da Formação de Professores em licenciaturas, inicialmente não evidenciando as concepções de ensino, mas salientando que tal formação busca a competitividade no mercado internacional. O segundo documento reitera o que por ora fora dito, e deixa a cargo dos *Nuclis* a formação dos professores IsF. Porém, fica evidente no site IsF que a formação deva atuar para “fins específicos de internacionalização”, propondo assim uma formação em *ESP*. Esse movimento nos mostra como a relação entre trabalho e educação inseridos no capitalismo apresenta a contradição de uma formação com base em projetos estratégicos de formação intelectual.

No que se refere à infraestrutura do Programa, a Portaria nº30/2016 estabelece o incentivo de professores, estudantes e o corpo técnico-administrativo da IES. A seleção dos professores-bolsistas para a atuação no Programa foi definida por meio de editais, e a de coordenadores por meio de indicação da reitoria das IES. O perfil estabelecido para o coordenador IsF era o de docente da área de Língua Inglesa, que deveria realizar atividades burocráticas, como emissões de relatórios dos *Nucli*, administração e supervisão pedagógicas dos cursos, e ainda responder como coordenador do centro aplicador de testes da Universidade. Do coordenador pedagógico eram esperadas as mesmas qualificações, e esse devendo ser indicado pelo coordenador IsF. O coordenador deveria comprovar experiência “na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa e/ou formação de professores em língua inglesa” (BRASIL, 2016), atuar com o planejamento pedagógico e acompanhar

---

<sup>45</sup> Quanto à forma, Fischer (1899-1972) a compreende como uma convenção, um produto do trabalho humano que evolui a partir de um processo de coletividade. Como adaptação ao mundo exterior, a forma é uma necessidade humana de materialização, ou seja, tomamos como ponto de partida a categoria como produto da consciência humana, que se forma no processo de desenvolvimento do conhecimento, como cópia da realidade objetiva do mundo. O resultado final então decorre de uma luta que se estabelece tanto no campo da política e economia, quanto no campo da consciência, resultado de variados conflitos em um movimento dialético. Enquanto expressão do pensamento, a forma é a materialização do conteúdo. Compreendidas como categorias indissociáveis, o conteúdo é resultado da matéria tomada forma, pois “o conteúdo é o que é idêntico ao mesmo tempo à forma e à matéria” (CHEPTULIN, 1982, p.30); e é ele que determina a forma e como esse conteúdo se altera no pensamento; e não é incomum que o mesmo conteúdo encontre espaço em várias formas e que velhas formas sirvam de base para um mesmo conteúdo.

questões acadêmico-administrativas de alunos dos cursos.

O professor de Inglês (professor-bolsista) deveria ser:

[...] licenciando ou licenciado em língua inglesa vinculado à própria instituição ou outras instituições de ensino, que seja: aluno de graduação ou de pós-graduação, professor ativo, professor visitante, professor aposentado, professor voluntário vinculado a IES e a RFEPECT, ou, ainda, servidor técnico da própria instituição (BRASIL, 2016).

Com ênfase, portanto, na Formação Inicial de professores (estudantes de licenciatura em língua estrangeira), esse mesmo edital especificava a dedicação de 20 horas semanais do bolsista ao Programa, sendo essas horas divididas entre formação pedagógica para a internacionalização (5 horas), atuação em sala de aula (12 horas) e atividades de acompanhamento dos alunos dos cursos (3 horas) (BRASIL, 2016).

O professor-bolsista poderia ser aluno de outra instituição ou ainda ser aluno de pós-graduação em “Linguística Aplicada com foco em ensino-aprendizagem ou formação de professores de língua inglesa, ou licenciado”. (BRASIL, 2016). Adicionalmente, o candidato à vaga de bolsista IsF precisava ainda comprovar proficiência na língua em nível C1 ou C2, de acordo com o QCE de Línguas. Ainda em relação a ambos editais, as atividades realizadas pelos professores permaneceram as mesmas, com exceção da diminuição de 1 hora semanal da formação pedagógica, para alocação de outras atividades como palestras, divulgação dos cursos, oficinas, e outras demandas que surgiam dentro do programa. As tarefas que precisavam ser realizadas pelos professores-bolsistas incluíam comprovar melhorias no nível de proficiência em um período de um ano após a entrada no Programa, auxiliar os alunos que estavam cadastrados no *MEO* e nos cursos presenciais na realização das atividades “visando sua aprovação em exames de proficiência universais” (np), ministrar os cursos, participar de reuniões de cunho pedagógico, administrativo e de planejamento de estudos, ser cadastrado como aplicadores dos testes de proficiência, e participar de atividades de divulgação dos cursos.

No ano seguinte, o Edital nº59/2017<sup>46</sup> instituiu uma chamada pública para o credenciamento das universidades estaduais e municipais para atuação como *NuLi-IsF* do Programa (BRASIL, 2017). O documento propõe como objetivo para tal ação “o fortalecimento da internacionalização nessas instituições” (BRASIL, 2017, p. 1). Para que as universidades pudessem participar do edital, seria necessário a comprovação de uma estrutura física e de recursos humanos capazes de alocar o Programa. O subitem 3.1.2.1 especifica como ações do Programa:

- I. Formação inicial e continuada de profissionais da área de língua estrangeira;
- II. Desenvolvimento linguístico dos participantes com foco na internacionalização, sejam eles comunidade interna ou professores de idiomas da Rede Básica;
- III. Oferta de tutoria presencial ou a distância para as comunidades interna e externa (professores da Educação Básica);
- IV. Suporte à aplicação de exames de nivelamento ou proficiência linguística pelo NuLi-IsF;
- V. Produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira no NuLi-IsF, em parceria com o Núcleo Gestor do Programa IsF;
- VI. Oferta de oficinas e palestras para a comunidade, conscientizando-a sobre a importância da aprendizagem de língua estrangeira;
- VII. Desenvolvimento de competências culturais voltadas para a internacionalização;
- VIII. Divulgação das atividades linguístico-culturais de internacionalização nas comunidades interna e externa;
- IX. Suporte à política de internacionalização da universidade e em parceria com as propostas governamentais; e
- X. Formação e capacitação de rede de especialistas para inovação pedagógica e empreendedorismo na área de ensino de língua estrangeira na universidade, com elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de inteligência coletiva e compartilhamento de boas práticas. (BRASIL, 2017, p. 2).

O edital ratificou a Portaria nº30/2016 quanto ao item I, e expandiu o tópico que trata especificamente da formação, explicando que a Universidade precisava apresentar uma proposta de formação pedagógica para os professores-bolsistas, e ainda um plano para que os próprios bolsistas fossem beneficiados quanto ao ensino da língua em que deveriam atuar como professores.

---

<sup>46</sup> Aloísio Mercadante foi substituído por Mendonça Filho, opositor ao governo que o antecederia. Ele foi autor da PEC (proposta de emenda constitucional) que instituiu a reeleição para cargos do Executivo, inclusive presidente da República, a partir de 1998, e consolidou uma posição de destaque no impeachment de Dilma Rousseff como porta-voz do bloco da oposição no senado. Mendonça Filho tem graduação em administração de empresas pela Universidade de Pernambuco. De uma família de agroindustriais, ele se inicia na política em 1986, aos 20 anos, como deputado pelo estado de Pernambuco, pelo DEM. Quanto ao Ministério da Educação, Filho permaneceu no cargo de maio de 2016 até abril de 2018, período em que o cargo da presidência fora ocupado por Michel Temer.

Quanto ao inciso IV, aponto que a aplicação de testes de nivelamento e a formação para realização desses testes têm início com o Programa CsF e continuou vigente nos documentos posteriores, como pode ser observado nos editais nº90/2017 e nº46/2018 que abrem demandas para a realização do teste *TOEFL-ITP*, expandindo ainda a aplicação dos testes para o *TOEIC Bridge (Test of English for International Communication)* nos editais nº26/2017 e nº72/2018<sup>47</sup>.

Realço ainda o Art. 1º da Portaria nº30/2016 que menciona que a formação e capacitação deva contribuir para o “desenvolvimento de uma política linguística para o país” (BRASIL, 2016). Esse mesmo ponto é levantado no edital posterior como pré-requisito para pleitear bolsas, uma vez que a universidade deveria apresentar uma “Proposta de política linguística organizada pela universidade para apoiar a política de internacionalização”<sup>48</sup> (BRASIL, 2016). Percebo que apesar de mudanças políticas terem ocorrido no país durante a vigência desses documentos, o projeto de formação neoliberal para a educação continua a marcar o Programa IsF, uma vez que os editais se complementam quanto às ações para a manutenção do Programa em um plano estratégico de busca da internacionalização das universidades brasileiras, com ênfase em práticas de recrutamento e uma formação linguística partindo do pressuposto de que ela é a base para inserção da educação superior no mercado globalizado. Os fatores econômicos, embora sejam os mais poderosos nessas relações, são relativos. Engels (1978) em carta a Joseph Block já anunciara a interação de forças desiguais entre a causa e o efeito. Nesse aspecto, a causa é que determina o efeito, pois é dela que advém a origem do fenômeno:

[...] de acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante *final* na história é a produção e reprodução da vida real. Mais do que isso, nem eu e nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isto afirmando que o fator econômico é o *único* determinante, ele transforma esta proposição em algo abstrato, sem sentido e em uma frase vazia. As condições econômicas são a infraestrutura, a base, mas vários outros vetores da superestrutura (formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, constituições estabelecidas pela classe vitoriosa após a batalha, etc., formas jurídicas e mesmo os reflexos destas lutas nas cabeças dos participantes, como teorias políticas, jurídicas ou filosóficas,

<sup>47</sup> Os editais estão hospedados no Portal IsF. (IDIOMAS SEM FRONTEIRAS, 2020).

<sup>48</sup> O documento foi assinado pelo então secretário da educação superior Paulo Monteiro Vieira Braga Barone; doutor em física e professor associado da Universidade de Juiz de Fora desde 1986, atuou como Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação entre os anos de 2004-2012 e 2014-2018; ocupando o cargo entre os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, e Michel Temer.

concepções religiosas e seus posteriores desenvolvimentos em sistemas de dogmas) também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma (BRASIL, 2016).

O que se percebe, portanto, é que a formação passa de um estado de efeito da falta de proficiência dos alunos universitários para a causa, ou seja, formar professores para a internacionalização das universidades, e se relaciona ainda com outros fenômenos além dos que a originaram, sinalizado por meio do pensamento pedagógico que é gerado dessa questão.

Os processos de industrialização do sistema capitalista têm levado também à industrialização da educação. Como já mencionei anteriormente, a divisão do trabalho tem se alinhado e respondido a padrões neoliberais que vão em direção ao que agências de financiamento e marketing têm buscado. Esse movimento, de ordem mundial, aparece em pesquisas de diversos países da Europa e da América do Norte. Ellis *et al.* (2014) apresentam uma série de estudos que evidenciam as condições históricas de formas de controle da Educação Superior por agências reguladoras e a estratificação do trabalho quanto ao nível de produtividade dos sujeitos inseridos nesse contexto (principalmente a produtividade em *rankings* de pesquisa). Isso só se torna possível a partir do momento em que o conhecimento passa a ser também entendido como um capital, ou seja, os produtores do conhecimento se tornam vendedores de sua força de trabalho, e produzindo mais para que em troca tenham subsídios para pesquisas, aumentos salariais, entre outros.

Logo, há uma reprodução do capital com vistas à elevação das universidades brasileiras a um nível internacional, partindo de uma concepção de internacionalização como sinônimo de mobilidade acadêmica e inserção das pesquisas brasileiras nos *rankings* internacionais. Quanto a esse entendimento, Finardi, Guimarães e Mendes (2020) percebem motivações econômicas e acadêmicas para que isso aconteça, lembrando que a globalização cria oportunidades e abismos sociais. Os autores defendem um processo de internacionalização em casa com a integração das dimensões internacionais e interculturais, e desenvolvimento de projetos estratégicos que se alinhem às políticas linguísticas, programas e iniciativas com orientações globais e locais, ou a chamada glocalização dos processos de internacionalização.

No que se refere à articulação do Programa IsF com os centros de

Línguas, o inciso VI do artigo 2º da Portaria Normativa nº30/2016 busca a ampliação na oferta de vagas por meio da combinação de ações complementares que devam ocorrer entre ambos. Nesse mesmo sentido, a Portaria nº 59/2017 estabelece que um dos objetivos do Programa é fortalecer o ensino de idiomas no país, e da língua portuguesa, no exterior, por meio de atividades entre o IsF e centros de línguas já existentes. Ação essa que passa a ser oficializada por meio de declaração escrita e assinada pelos coordenadores do IsF e diretores dos centros de línguas como pré-requisito para o cadastramento de instituições da RFEPCT, Fatecs e ITA, no Edital n. 38/2018<sup>49</sup>.

Após essa análise, fica-nos então a pergunta de como superar um Programa de internacionalização que visa à formação para um mercado de trabalho, em que se busca conhecimento de base tecnológica, no qual a língua estrangeira tem papel relevante. Na medida em que o IsF serve aos ideais do CsF, o Programa IsF não se limita a sua estrutura interna. O Programa faz parte de um todo complexo e estruturado, e não de um estado autônomo dentro desse todo. Para que ele funcione e se desenvolva, é preciso estar inserido em uma cadeia complexa do sistema. A esse respeito, Marx, Engels e Dangeville (1976, p. 14) acentuam que:

*A ciência, produto intelectual geral do desenvolvimento da sociedade, surge, também ela, diretamente incorporada no capital e a sua aplicação no processo de produção material independente do saber e da capacidade do operário individual. Como o desenvolvimento geral da sociedade é explorado pelo capital, graças ao trabalho e agindo sobre o trabalho como força produtiva do capital, apresenta-se como o próprio desenvolvimento do capital<sup>50</sup>. (grifo do autor).*

Para Marx, Engels e Dangeville (1976), a ciência é a base da estrutura econômica do capital e, como tal, é sorvida por ele logo após sua produção por uma coletividade que passa pelo processo de trabalho com vistas ao lucro. Essas ciências

---

<sup>49</sup> Em 2018 o então Ministro da Educação Mendonça Filho, se retira do cargo para concorrer ao senado e é sucedido por sua indicação para o cargo, Rossieli Soares, que naquele momento ocupava o posto de secretário da educação básica. Rossieli é advogado, mestre em gestão e avaliação educacional pela Universidade de Juiz de Fora. Empossado em abril de 2018, o então ministro fica no cargo até dezembro do mesmo ano. Entre suas atividades como ministro, incluem-se a liderança das discussões e implementação da BNCC, mudanças no PNLD e no programa Mais Alfabetização. Atualmente é Secretário de Educação pelo Estado de São Paulo.

<sup>50</sup> No original: “La science, produit intellectuel général du développement de la société, apparaît, elle aussi, directement incorporée au capital et son application au procès de production matériel indépendant du savoir et de la capacité de l’ouvrier individuel. Comme le développement général de la société est exploité par le capital, grâce au travail et en agissant sur le travail comme force productive du capital, il apparaît comme le développement même du capital”.

nascem então de uma necessidade mercadológica que chega às universidades por meio de políticas educacionais. Completo ainda que o modo de produção da vida material é condicionante da vida social, ou seja, as relações econômicas determinam a formação da consciência social que, em um movimento dialético, serve para a manutenção dessas relações.

Como componente de desenvolvimento do todo, é preciso compreender como esses documentos são interpretados na microestrutura. Buscando então enriquecer a compreensão dessa formação, é necessário considerar as ementas dos cursos presenciais do IsF, com o objetivo de investigar de que maneira essa formação perpassa esse contexto micro. É preciso explicar que as ementas são apenas um dos elementos indicadores dessa interpretação.

Ao todo, 192 cursos presenciais foram disponibilizados no Portal IsF<sup>51</sup>. Entre eles, 19 são de nível A2 (de acordo com o QCE), 58 cursos de nível B1 e B2 respectivamente, e 57 de nível C1. Dentre os cursos oferecidos no portal, o IsF da Universidade pesquisada selecionou 15 deles, que foram ofertados durante os anos de vigência do Programa. Essa decisão sobre quais cursos deveriam ser ofertados partiu da coordenadora do IsF que determinou que uma parcela desses cursos deveria ensinar os alunos dos cursos presenciais a realizarem o exame *TOEFL*. A escolha do restante dos cursos ficou a cargo do grupo IsF (professores IsF e coordenadora pedagógica). O Quadro 9 apresenta os cursos que foram ofertados no *NuLi*:

---

<sup>51</sup> Para acessar o catálogo e as ementas dos cursos, acesse o link: <https://sites.google.com/view/catalogocursosisf>.

**Quadro 9** - Cursos ofertados no *NucLi-IsF* da universidade pesquisada

Curso	Categoria	Nível	Quantidade de turmas ofertadas
TOEFL – ITP Estratégias	2. Exames	B1	14
TOEFL – IBT Produção Oral	2. Exames	B1, B2	19
TOEFL – IBT Compreensão oral	2. Exames	B1, B2	20
TOEFL – IBT Produção escrita	2. Exames	B1, B2	4
TOEFL – IBT Compreensão escrita	2. Exames	B1, B2	21
Exames de proficiência: familiarização	2. exames	A2	5
Produção escrita: parágrafos	3. Internacionalização	A2	17
Produção escrita: <i>abstract</i>	3. Internacionalização	B1	4
Produção escrita: <i>essay</i>	3. Internacionalização	B2	10
Produção oral: interações acadêmicas	3. Internacionalização	A2	3
Produção oral: debates	3. Internacionalização	B1, B2	5
Produção oral: entrevistas	3. Internacionalização	B2	7
Compreensão oral: palestras e aulas	3. Internacionalização	B1, B2	21
Mobilidade acadêmica internacional: primeiros passos	1. Cultura	B2	1
Inglês para fins específicos: área jurídica	4. Áreas Específicas	B2	2

Fonte: Da autora.

Os cursos presenciais eram divididos com base nas habilidades que seriam desenvolvidas: produção ou compreensão de habilidades de escrita ou da oralidade, e de acordo com os níveis de proficiência do QCE, em que A1 e A2 são os níveis mais básicos (iniciante); e C1 e C2 o nível proficiente. Os cursos de *TOEFL*, como o próprio nome assim sugere, tinha por objetivo desenvolver as capacidades específicas que são medidas nos testes necessários para alunos que realizam mobilidade acadêmica, e também para aqueles que queriam desenvolver tais habilidades linguísticas e testar seus conhecimentos.

As ementas dos programas relacionados aos testes de proficiência (*TOEFL- iBT E TOEIC*) mencionavam como objetivo levar os alunos dos cursos presenciais a resolverem as questões propostas no teste de proficiência mobilizando conhecimento linguístico, de vocabulário e estruturas gramaticais. Outros conhecimentos também mencionados como relevantes eram o de compreensão da estrutura do teste, e aprendizagem de estratégias orais e escritas para promover “a internacionalização da universidade brasileira”. Os cursos que ensinavam a realizar os testes de proficiência eram justificados a partir da necessidade de se habilitar a

universidade a receber alunos estrangeiros para realizarem a mobilidade acadêmica, e capacitar a comunidade acadêmica para a comunicação em ambientes formais acadêmicos. Outro ponto que saliento é que todos os programas das disciplinas listadas no Quadro 9 que tratavam dos testes, traziam no elemento “Justificativa” a promoção da internacionalização da universidade brasileira

[...] promovendo, assim, a internacionalização da universidade brasileira. Busca-se, em particular, preparar a comunidade acadêmica – discentes e servidores (técnicos e docentes) – para o(s) exame(s) de qualificação em língua inglesa exigidos para participação em universidades estrangeiras. Com igual relevância, objetiva-se, ainda, capacitar esse mesmo público para receber seus pares em universidades brasileiras. Assim, esse curso se justifica pela oportunidade de exploração e prática das estruturas do(s) referido(s) teste(s), o que contribui para melhores desempenhos ao prestar esse(s) exame(s) com intuito de mobilidade internacional”. (PROGRAMA IsF, 2020).

As ementas dos cursos corroboravam, portanto, com as Portarias nº 973/2014 e nº30/2016 quanto ao “fortalecimento da internacionalização” a partir do desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica e da aplicação de exames de nivelamento e proficiência. Isso está ligado ao fato dos processos de globalização e a economia do conhecimento gerarem modos de conceber a internacionalização da universidade como sinônimo de mobilidade e inclusão em *rankings* de produtividade científica. A predominância de imperativos econômicos e políticos gera um contingente de alunos e pesquisadores que buscam, na mobilidade, possibilidades de desenvolvimento de pesquisas nas mais diversas áreas.

O capital investido nesse processo compõe parte da renda das universidades estrangeiras que sofreram com a redução de investimentos públicos, como resultado da adoção de políticas neoliberais (BEECH, 2018). Os cursos que se relacionam com os testes de proficiência ofertados pelo IsF (seis dos 14 ofertados), alinhavam-se a essa tentativa de cruzamento de fronteiras e envio de alunos ao exterior.

Ainda nessa vertente, no curso de familiarização com exames de proficiência, o objetivo era o de promoção da internacionalização universitária a partir da apresentação aos diferentes tipos de teste de proficiência aceitos por universidades estrangeiras para admissão como aluno pesquisador, ou aluno graduando (tais como o *TOEFL-IBT*, *TOEFL-ITP*, *IELTS*, *TOEIC*). A familiarização se

dá com o formato das provas, os conhecimentos e habilidades exigidos, e os tipos de questões realizadas, para que a comunidade acadêmica tivesse maior desempenho nos testes. Na universidade pesquisada, optou-se pelo ensino do teste *Toeic*.

Já os outros 14 cursos que tratavam do desenvolvimento de habilidades escrita e oral, constato que a justificativa oferecida nos programas é comum a todos:

Necessidade de desenvolver proficiência linguística em Inglês com vistas a capacitar a comunidade universitária à interação oral e escrita com seus pares de universidades estrangeiras, promovendo, assim, a internacionalização da universidade brasileira. Busca-se, em particular, ampliar a participação e a mobilidade internacional do corpo discente e de servidores (docentes e técnicos) das instituições de educação superior brasileiras para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior. Com igual relevância, objetiva-se, ainda, capacitar esse mesmo público para receber seus pares em universidades brasileiras. Assim, existe a demanda de conhecimento cultural que norteie essas interações, além de reflexão crítica acerca de possíveis dificuldades a serem encontradas em relação às peculiaridades linguísticas e culturais do país em questão. Dessa forma, busca-se ampliar a participação e a mobilidade internacional das IES brasileiras (PROGRAMA IsF, 2020).

O destaque está na mobilidade acadêmica com a realização de projetos de pesquisa e extensão que podem ser desenvolvidos com universidades parceiras no exterior, e o ensino de habilidades culturais e reflexão crítica quanto às particularidades linguísticas e culturais.

No que tange às peculiaridades dos cursos, o de Produção Escrita: parágrafos, teve como objetivo o desenvolvimento discursivo, lexical e cultural dos alunos por meio do ensino da habilidade de escrita acadêmica. O aluno deveria ser capaz de produzir parágrafos em língua inglesa e, assim, interagir com universidades estrangeiras, com vistas à promoção da internacionalização. Já no curso de Produção escrita: *abstract*, o objetivo era levar o aluno a diferenciar tipos de *abstracts* de acordo com a área do conhecimento, e identificar as características discursivas e linguístico-discursivas do gênero. O de Produção escrita: *essay*, por sua vez, tinha como principal objetivo a aplicação de estratégias de argumentação, e de estudos das características discursivas e léxico-sistêmicas para a produção de *essays*.

Nos cursos de produção oral, a ênfase estava no desenvolvimento de elementos léxico-semânticos para que os alunos pudessem articular-se em interações

comunicativas com alunos estrangeiros. Do mesmo modo que nos cursos de escrita, eram mencionados o desenvolvimento de competências culturais e interculturais e “reflexão crítica acerca das possíveis dificuldades a serem encontradas em relação às peculiaridades linguísticas e culturais do país em questão” (PROGRAMA ISF, 2020) que auxiliem no processo de mobilidade acadêmica.

O curso de Produção Oral: interações acadêmicas, tinha ênfase no corpo técnico e docente da Universidade, pois o objetivo era o reconhecimento dos diversos gêneros orais que circulam na esfera acadêmica, como apresentar-se de maneira formal e informal, oferecer e pedir direções no campus, *small talk* (diálogos em que os sujeitos possam se engajar de maneira discursiva). Já no curso de Produção oral: debates, o objetivo era o de reconhecimento, identificação e emprego de características discursivas e léxico-sistêmicas para participação em debates, em língua inglesa.

O curso de entrevistas, por sua vez, apresentava algumas peculiaridades. O desenvolvimento da expressão oral era o elemento essencial, mas além da justificativa da promoção da internacionalização da universidade como ponto de partida, a ementa mencionava que os tópicos usados para o desenvolvimento da oralidade levavam em consideração as necessidades mercadológicas, uma vez que o curso dá ênfase à entrevista de emprego.

O curso de Compreensão oral: palestras e aulas, assim como os mencionados anteriormente, buscava a internacionalização a partir da participação de docentes e técnicos em eventos internacionais em que a língua estrangeira era o meio de comunicação. O objetivo era o de compreender a prática em contexto internacional e também interagir em tais eventos de maneira satisfatória.

O curso de Mobilidade acadêmica internacional se distinguia dos outros cursos ofertados pela IES pesquisada no que tange ao desenvolvimento das habilidades comunicativas. O objetivo era de que os alunos fossem capazes de compreender a vida acadêmica em outros países e fossem capazes de atuar em práticas cotidianas, sem grandes dificuldades. A mobilidade aqui tinha papel central.

Apesar de todos os cursos do catálogo IsF terem como princípio o ensino de línguas para fins específicos, há uma seção no catálogo de cursos de nível B2 especificamente com esse tema. Podemos encontrar roteiros para a área de artes, tecnologia, saúde, entre outros. Dentre esses cursos está o de Inglês jurídico, que foi ofertado pela IES pesquisada. Esses cursos têm como objetivo fazer com que aluno

possa transitar em textos e gêneros específicos da área, interagindo oralmente e de maneira escrita, a partir do desenvolvimento dos aspectos linguísticos, interculturais e funcionais da língua.

Por conseguinte, as iniciativas de internacionalização da universidade pesquisada passam por níveis e escalas diferentes. Na macroestrutura, a institucionalização da internacionalização busca a inserção da universidade não somente nos *rankings* de publicação internacionais, mas na produção do conhecimento, tendo como princípio a mobilidade acadêmica e a aplicação de testes de proficiência. Sob influência do processo de globalização, a internacionalização acaba se escondendo sob a égide da igualdade e da justiça em um movimento que busca esconder seus aspectos mais negativos, e se apresenta como instrumento de melhorias no âmbito da pesquisa, e, conseqüentemente, nos processos de ensino e de aprendizagem. E em uma escala menor, a internacionalização leva a escolhas para processos de ensino e de aprendizagem, que, pautados em uma perspectiva instrumental, podem limitar a busca pela transformação social, pois o trabalho realmente educativo é capaz de conduzir a humanidade por meio da apropriação de elementos necessários à formação do sujeito como ser ontológico, superando as concepções das pedagogias da essência e da existência empírica.

Busquei nesta seção apresentar os documentos que regiam o Programa em nível nacional e as ementas dos cursos da IES pesquisada. Como é possível perceber a partir do exposto, o *Nucli-IsF* pesquisado não está desarticulado da totalidade social, de maneira que representa, em muitos aspectos, as circunstâncias que caracterizam tal totalidade. Em seguida, investigo a produção do conhecimento científico em Formação de Professores no contexto da Internacionalização da educação superior no Brasil, mais especificamente do IsF. A investigação partiu de categorias temáticas geradas a partir dos próprios dados, são elas: a *formação de professores, teoria e prática (práxis pedagógica)*, o *professor (trabalho educativo)*, os *processos de ensino e de aprendizagem*, *instâncias de formação* e, por fim, a *internacionalização e globalização*. Em seguida, minha análise teve um olhar alicerçado nas categorias dialéticas: *trabalho, práxis, mediação, qualidade versus quantidade, totalidade, singularidade, particularidade, universalidade*.

### 3.3 SENTIDOS CONSTRUÍDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: AS PESQUISAS

Entender a Formação de Professores de línguas na contemporaneidade não é apenas uma forma de compreender os pressupostos filosóficos dos autores que vêm sendo utilizados massivamente pelos intelectuais da área, mas também pensar o papel do conhecimento e o projeto de formação humana que realmente buscamos para essa educação.

O fazer-se humano envolve, no âmbito do desenvolvimento, a transformação da natureza para a satisfação das necessidades. E, ao mesmo tempo em que o homem transforma sua realidade material e simbólica, transforma-se a si. Nos Manuscritos Marx (2015c) apresenta a diferença da atividade vital entre o homem e os outros animais, evidenciando que a diferença está no trabalho, uma vez que o homem, como ser consciente, se apropria da natureza e do resultado de seu trabalho sobre ela. Essa objetivação que é resultado de uma atividade consciente “é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num mundo criado por ele”. (MARX, 2015c, p. 85).

Ao se apropriar do que é produzido historicamente pelo coletivo dos homens e da totalidade de todas suas capacidades produtivas, o homem, como ser unilateral, constitui-se como ser histórico e social que produz suas condições objetivas de vivência. Essa orientação se dá na relação entre trabalho, educação e sociedade. Nesse âmbito, busco olhar para uma realidade que é produzida e reproduzida por sujeitos sócio-históricos, e investigo qual o projeto de formação de humano tem sido evidenciado nas pesquisas da área de Formação de Professores de internacionalização, reflexo da realidade objetiva que se constrói.

A educação, assim como salientam Saviani (2008) e Duarte (2016), pautados em uma perspectiva sócio-histórica e dialética, é o processo de reprodução da humanidade em cada indivíduo, colocando a educação a serviço da revolução, ou seja, de uma nova forma de organização da vida em sociedade, em que o foco seja a formação de todos os indivíduos de maneira livre e universal “cada qual segundo sua capacidade, cada qual segundo suas necessidades”. (MARX, 2015c, p. 26). Porém, em algum momento da história essas teorias críticas se perderam, abandonando a dialética e se aprisionado nas contradições existentes. Pela lógica dialética, não

buscamos a anulação do conflito e das contradições, mas sua superação no interior da sociedade, pois é essa contradição que geram as lutas e que pode, ou não, resultar em uma evolução.

Para a observação das concepções subjacentes à Formação de Professores nos trabalhos analisados (Apêndice B - organograma), realizei o levantamento geral a partir de subcategorias temáticas, sintetizadas nos quadros a seguir. A primeira categoria temática foi a Formação de Professores (Quadro 10). Nessa categoria, os trabalhos analisados abordam a formação com base na *relação teoria-prática e reflexão, reflexão e comunidades de prática, comunidade de prática, autonomia, formação continuada e formação reflexiva ou transformadora*<sup>52</sup>:

**Quadro 10 - Formação de Professores**

Categories analíticas	Compreensão sobre formação de professores	Ocorrências
Relação teoria-prática e reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Junção entre conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, permeados pela reflexão, criticidade e percepção do contexto; e a articulação da teoria e prática almejando uma formação com base na resolução de problemas (Trabalho 1)</li> <li>• Formação “prática” a partir de comunidades de prática, em que o objetivo é a aprendizagem a partir do estudo de caso, e uma reflexão-teórico-prática sobre o trabalho docente (Trabalho 4)</li> </ul>	2
Reflexão e comunidades de prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento profissional com base na reflexão sobre o próprio trabalho, inseridos em comunidades de prática (Trabalho 5)</li> </ul>	1
Comunidade de prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação de professores-bolsistas está conectada com as suas vivências em comunidades de prática (Trabalho 4)</li> <li>• A formação precisa responder às vivências imediatas de uma comunidade de prática (Trabalho 6)</li> <li>• Explica-se a formação e a aprendizagem a partir da psicologia social e de comunidades de prática, definida como espaços de interação em que os membros compartilham um mesmo propósito (Trabalho 10)</li> </ul>	4
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação é percebida como um processo crítico-reflexivo em que os sujeitos precisam se tornar seres autônomos e protagonizarem “sua” profissão, buscando transformação e mudança na educação (Trabalho 5)</li> <li>• O professor precisa ser autônomo ao agir com bases em orientações pré-estabelecidas (Trabalho 3)</li> </ul>	3

<sup>52</sup> Apesar do levantamento incluir 11 trabalhos para essa análise, nem todos apresentam definições ou elementos que subscrevam a todas as categorias analíticas levantadas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>A formação docente precisa ser capaz de fazer com que os sujeitos ajam de maneira consciente e responsável pelo processo de aprendizagem, que precisa ser para a vida (Trabalho 1)</li> </ul>	
Formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação como um processo contínuo, e não como um produto que se atinge em determinado momento (Trabalho 5)</li> </ul>	1
Formação reflexiva ou transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de professores se inicia antes da formação inicial, pois leva em consideração crenças, processos cognitivos e emocionais, por isso é necessário olhar para as histórias de vida dos sujeitos (Trabalho 2)</li> <li>Formar professores é fazer com que sejam capazes de reconhecer, nomear e resolver problemas por meio de uma prática reflexiva (Trabalho 2)</li> <li>Formação com base em estudos de casos assim como na medicina (Trabalho 2)</li> <li>É preciso realizar uma formação docente crítica e reflexiva (Trabalho 3)</li> </ul>	4

**Fonte:** Da autora.

Verificou-se, a partir das leituras, que a *formação de professores* tem sido definida com foco na análise da aprendizagem ou construção do conhecimento, realizada pelo professor. No Quadro 10, é possível observar que tais propostas de formação se pautam em uma pedagogia centrada no cotidiano profissional, pontuando uma diferença entre o saber tácito e o saber teórico. Tal ilusão de que o conhecimento, para ser reflexivo, precisa abandonar saberes teóricos e científicos para a formação do professor, tem como base uma concepção construtivista da realidade.

Sabemos que a educação sofre determinações e interesses da sociedade na qual está imersa, e que essa mesma sociedade valoriza uma educação pautada em uma “disponibilidade para aprender” (DUARTE, 2016) respondendo às necessidades imediatas dessa sociedade, determinadas pelo mercado de trabalho. Porém, ao levarmos em consideração apenas as necessidades imediatas, não estamos nos preocupando com a formação desses sujeitos, e menos ainda com os impactos das escolhas que esses indivíduos farão na sociedade futura.

No que se refere ao primeiro item do Quadro 10, que trata da relação entre teoria e prática, a análise de Vásquez (1977) das *Teses sobre Fierbach* nos aponta que Marx estabelece uma contraposição entre teoria e prática. Ao compreendermos que práxis é uma atividade material com finalidades estabelecidas que busca a transformação do mundo, a teoria sozinha nada modifica ou transforma, pois está no plano da consciência e não provoca mudanças no mundo objetivo, nem produz uma matéria capaz de subsistir fora do sujeito. A prática, por sua vez, não pode ser utilitarista, esvaziada de teoria. É preciso compreender que a utilidade de se

fazer ciência ou pesquisa se relaciona com a utilidade social, o útil é o conhecimento que transforma a realidade. O mesmo se pode dizer do termo prática: enquanto que para o marxismo a prática busca uma ação material, objetiva, transformadora, outras teorias a compreendem como a produção de uma realidade ou seja, “a redução do prático ao utilitário, e, consumada esta, pela dissolução do teórico no útil”. (VÁSQUEZ, 1977, p. 214).

A unidade entre teoria e prática se afasta da visão de que a teoria se baseia, de algum modo, na prática, ou de uma suposta autonomia de uma em detrimento da outra. Para o autor, essa concepção empírica que dissocia a prática da teoria não pode ser compreendida como critério de validade sem a relação teoria e atividade prática. Assim, não se pode reduzir a práxis a um elemento teórico ou prático com fins imediatos como os trabalhos apontados nessa categoria o fazem, já que ambas estão em relação dialética de dependência.

O segundo e terceiro itens do quadro 4 “Reflexão em comunidade de prática”, e “comunidade de prática” partem do reconhecimento do IsF como um espaço capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional pelos pressupostos da Comunidade de Prática (CP), em que os integrantes carreguem consigo suas identidades formadoras e interesses individuais. É cada vez mais comum no ambiente Universitário, bem como em outras instituições e organizações, a formação de grupos para novas aprendizagens, sejam elas para desenvolver técnicas na área do trabalho, ou no campo intelectual.

Desenvolvida por Wenger (1998), essa articulação é baseada nas teorias sociais da aprendizagem muito estudadas em decorrência de sua flexibilidade não somente na maneira de engajamento, mas na diversidade de ambientes aos quais pode ser utilizada. O crescimento de oportunidades de engajamento em grupos de estudo, principalmente no ambiente universitário, fez com que essa prática seja utilizada, e por meio desses grupos, os participantes realizam trocas com o intuito de melhorar sua prática na interação com o outro.

É preciso apontar que nem toda comunidade constitui uma CP (WENGER, 1998). Um grupo de estudantes pode ser classificado como uma comunidade, mas não é, no entanto, uma comunidade de prática. Para que uma comunidade possa ser considerada uma CP é preciso, segundo Wenger, possuir três elementos básicos interligados. O primeiro refere-se às formas de participação. Os significados dados à linguagem são negociados em um grupo, o que pressupõe a

presença de conflitos, tensões, discrepâncias, deixando visível a complexidade do ato de trabalhar em comunidade (CALVO, 2013). O segundo aspecto trata das relações de convivência e interação entre os participantes constituintes da identidade do grupo. A terceira característica faz referência à ação do domínio do grupo. Trata-se das atividades resultantes da aprendizagem conjunta, a “rotina, palavras, formas de se fazer, histórias, símbolos, gestos, ações e concepções partilhadas pela comunidade”. (WENGER, 1998, p. 83).

É relevante ressaltar a importância que tais elementos têm tomado no âmbito educacional, uma vez que comunidades de prática são erigidas no invólucro desses ambientes com o intuito de promoverem a formação de alunos e professores de forma contextualizada. Segundo Gimenez:

Um dos principais desafios para educadores reside justamente na superação do individualismo que tem marcado as sociedades modernas e que coloca em risco a própria ideia de democracia. A formação de professores precisa [...] promover espaços coletivos para que diferenças possam ser identificadas e tratadas no diálogo (GIMENEZ, 2013, p. 350).

Há ainda uma proposta de responsabilidade social que deve ceder a um individualismo, pois ao assumir o caráter homogêneo – onde os sujeitos partilham um mesmo objetivo, e o heterogêneo – em que há a existência de pessoas com formações distintas, mas que contribuem de alguma forma para a prática do grupo, o desafio seria o de transferir esses interesses e conflitos para a esfera comunitária. Um dilema que percebo, porém, é a tentativa de superação de uma individualidade para uma coletividade, que ainda corresponde “às vivências imediatas”. Como que em doses homeopáticas, a formação se limita à solução de problemas do dia a dia de sala de aula, e a reflexão sobre a prática.

Quanto à categoria autonomia o sistema educacional, e principalmente as instituições de ensino superior, têm vivenciado a contradição entre suprir as necessidades mercadológicas, anseios da sociedade e a produção de conhecimento científico. Rodrigues (2004) aponta três contradições que, segundo ela, surgiram no período da Revolução Industrial. A primeira contradição envolve a dicotomia entre o conhecimento exemplar e o funcional, ou seja, a produção de conhecimento técnico e científico, fazendo com que a universidade, em muitos momentos, se volte para a resolução de problemas imediatos, exigências da

sociedade na qual está inserida. A segunda contradição trata da democratização do saber e a legitimidade do conhecimento produzido na academia. A terceira remete-nos à questão da autonomia na produção e reprodução do conhecimento e a busca por uma produtividade que é exigida por órgãos externos de fomento.

Pensar o sujeito autônomo nessa perspectiva, vai muito além de desenvolver habilidades e adquirir conhecimento autonomamente. Em Marx (2007), e também em Cheptulin (1982), entende-se que a consciência é produto do trabalho humano, e essa mesma consciência é que orienta a práxis humana. Essa compreensão ontológica do ser é capaz de viabilizar o entendimento da autonomia nessa perspectiva, pois é pela práxis, na materialidade das relações humanas, que é possível a análise da categoria autonomia, uma vez que ela se origina na e pela ação da própria práxis.

A consciência, quando descolada do ser a partir da divisão social do trabalho, faz com que a perda da autonomia humana, e também outros aspectos do desenvolvimento humano, consolidem uma relação objetual que é regida pelo capital. Tal ligação sedimenta no indivíduo a perda de sua autonomia tendo como base a produção da vida material que é realizada dentro da divisão social do trabalho, uma vez que o indivíduo está preso ao fruto do seu trabalho e dele depende, mas seu trabalho não lhe pertence.

Nesse sentido, questiono a compreensão apresentada no quarto item do Quadro 10. A primeira definição pontua que esse processo precisa ser crítico e reflexivo para que os próprios alunos “protagonizem a profissão”, com ênfase em uma mudança maior no âmbito educacional. Pautados na compreensão do profissional reflexivo e na epistemologia da prática, entende-se que a autonomia surge progressivamente, a partir da reflexão que dará ao professor o espaço para pensar e criar sua aula como uma atividade emancipadora. Essa definição do professor como um intelectual transformador, busca a autonomia profissional, pautando-se no princípio da construção cotidiana da solidariedade e de um fazer coletivo.

Para o desenvolvimento das habilidades do aprender a aprender, surgem os processos de aprendizagem com ênfase em projetos e resoluções de situações-problema, em que o indivíduo desenvolve competências específicas para a realização de tarefas. Essa racionalidade prática leva a uma compreensão do professor como sujeito que reflete sobre sua ação em sala de aula, modificando-a por meio da experiência. O eixo central do professor reflexivo é, sem dúvida, a prática

como espaço de desenvolvimento. A percepção de que o aluno precisa aprender a aprender está ligada à ideia de que o conhecimento é provisório, e que em uma sociedade globalizada, a capacidade de desenvolver certa autonomia é capaz de ajudar o trabalhador a se flexibilizar e, assim, superar os desafios que tais mudanças impõem.

Já na segunda definição, a autonomia esbarra nas “orientações pré-estabelecidas”, ou seja, as decisões independem do sujeito, pois são guiadas por uma consciência que não pertence a esse indivíduo. Esse poder de decisão é então limitado por outro indivíduo. Em Marx (2007) compreende-se que a limitação da autonomia e sua completa anulação na sociedade capitalista é um movimento histórico, pois a “força que conserva o valor e cria o novo valor é, por conseguinte, a própria força do capital e este processo apresentam-se como processo de autovalorização do capital” (MARX, 2004, p. 54). Assim, há o empobrecimento do indivíduo, que cria um valor para seu trabalho, ainda que esse valor não lhe pertença.

Percebe-se que a autonomia é então alheia ao indivíduo. No que tange à autonomia do fazer pedagógico, compreendo que os que produzem conhecimento (que podem de alguma forma possibilitar certa autonomia) e aqueles que cumprem com as tarefas e obedecem às decisões, estão separados em um processo de dicotomização, ambos alienados em relação à concepção da real autonomia humana como uma possibilidade de emancipação da autonomia como poder criador. Ressalto que a formação para a vida pode, muitas vezes, ser confundida com a esfera da produção econômica e de inserção desse indivíduo no mercado de trabalho, atendendo a necessidades neoliberais.

A terceira definição, por sua vez, trata de um processo de autonomia para a vida com base no agir consciente. Como produto dos processos de interação do homem com o meio, a consciência é reflexo da realidade objetiva, onde reside sua materialidade, e ainda como natureza ideal, subjetiva, é capaz de predisposições para elaboração do próprio reflexo. Sendo ela o reflexo subjetivo da realidade objetiva, pode-se concluir que o saber reside na existência da consciência. Parto do entendimento de que o conhecimento é fruto da consciência social, e, portanto, ele é força motriz para o desenvolvimento da própria consciência em uma relação dialética. Assim, a autonomia na condição de atividade de emancipação da consciência, e como uma das determinantes da práxis, pode ser capaz de gerar a autonomia do ser pela transformação da prática. O processo de transmissão e assimilação do conhecimento

deve assim ser compreendido como autônomo.

Já o ponto seguinte trata da “Formação Continuada”. Sobre esse aspecto, Mészáros (2008) pontua que o processo de alienação do trabalho está intimamente ligado à educação, pois cabe a ela o papel de romper, de maneira consciente, a reprodução das condições objetivas postas. Mészáros (2008, p. 59) afirma que:

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social.

Essa educação deve ir além dos anos escolares, o que autor denomina de autogestão vinculada a uma educação continuada (como sinônimo de contínua), que não pode ser vocacional, tampouco geral, mas capaz de superar a desigualdade substantiva que atravessa a consciência social. Nesse sentido, a autonomia compreende a percepção do sujeito de sua condição de “autoalienação escravizante” e criação de estratégias capazes de mudar sua condição de reprodutor, ou seja, “uma automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente”. (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Na definição trazida no Quadro 10, a Formação Continuada é entendida pela reconstrução da experiência prática, em um processo contínuo. A reflexão como elemento fundante dessa formação surge de uma necessidade, uma análise do problema e das dificuldades encontradas, e por meio de hipóteses, a busca pela solução de problemas, em um processo incessante de construção da prática, em que não se desconsidera o contexto social e a relação teoria-prática. Porém, há uma dicotomia e uma ênfase na prática como formadora do saber docente e, na teoria, como um aporte que sustenta tal concepção prática.

Já a questão da “reflexão”, ou “formação reflexiva”, a Formação de Professores sustentada por tal premissa tem na epistemologia da prática suas bases. Nessa compreensão, o professor mobiliza saberes, sejam eles envoltos de crenças, processos cognitivos e/ou emocionais, para a resolução de soluções de bases técnicas, implementando teorias e aplicando técnicas que surgem com a

sistematização do conhecimento.

Até o momento, trouxe um panorama mais amplo de como a categoria “Formação de Professores” é interpretada nas pesquisas voltadas para o programa IsF. Além desses elementos que compõem o Quadro 10, também analisei a definição de formação pelo viés do professor reflexivo, por ser uma abordagem amplamente veiculada nos trabalhos analisados. Assim, no que tange às bases epistemológicas dos trabalhos que tratam da formação pelo viés da prática reflexiva e do conhecimento na ação, o Quadro 11 apresenta as definições que emergiram de cinco trabalhos:

**Quadro 11** - Definições de formação pelo viés do professor reflexivo

Excertos professor reflexivo	
Trabalho 1	“Conjugação de conhecimentos teóricos e técnicos com conhecimentos práticos (PÉREZ GÓMEZ, 1995; COSTA, 2013) e está entremeada pela reflexão (SCHÖN, 1995), criticidade (KUMARAVADIVELU, 2003) e compreensão do contexto em que esse profissional está inserido” (VIAL, 2017. P. 13).
Trabalho 2	“A boa formação seria então aquela que se busca formar para resolver situações problema, nomeá-las e pensar o contexto em que estão inseridas” “Formação de professores mediante uma educação que articule a reflexão sobre a prática na busca de um professor mais investigativo. Indica que essa formação deva ser baseada na formação de médicos, por exemplo, por meio da resolução de problemas e estudos de caso” (KIRSCH, 2017 p. 24).
Trabalho 3	“É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos” (LAMBERTS, 2015 p. 21).
Trabalho 4	“A formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (SARMENTO, KIRSCH, 2015 p. 51).
Trabalho 5	“Professores (1) um desenvolvimento profissional dentro da profissão (NÓVOA, 2009); (2) a partir do trabalho docente e da reflexão sobre esse trabalho (SCHÖN, 2000); e (3) por meio da participação em comunidades de prática (WENGER, 2000) que propiciam um desenvolvimento profissional conjunto a partir do cotidiano nela vivenciados (COSTA, 2013).” (VIAL, 2016 p. 52). “Ensinar esse tipo de curso no IsF, assim, requer formação para saber como preparar as aulas de forma que abarquem os variados campos de estudos, a terminologia das áreas e o fato de que talvez os alunos estejam mais familiarizados com os gêneros acadêmicos do que o professor” (VIAL, 2016 p. 53).

**Fonte:** Da autora.

O Trabalho 1 teve como objetivo descrever e analisar a formação em um *NuLi* do IsF, com base no ensino de inglês para fins acadêmicos. Vial (2017) apresentou os princípios da racionalidade técnica como ponto de partida para uma racionalidade prática que propõe a análise de práticas de sala de aula e de problemas que surgem no cotidiano, resolvendo situações, criando, recriando estratégias e procedimentos. A autora explica que o professor é um sujeito social e, como tal, um

ser complexo que interfere no meio. Ambas abordagens, da racionalidade técnica e prática, partem dos mesmos princípios, o que as difere é a valorização do conhecimento: enquanto a primeira valoriza o conhecimento generalizável e aplicável a qualquer contexto, a segunda valoriza o conhecimento que é construído na reflexão. A prática então é o ponto de partida para a formação, compreendida como um processo contínuo, reflexivo e colaborativo. Para tal, as metodologias dos cursos precisam atender às necessidades imediatas dos alunos por meio da elaboração de um material que responda às especificidades do contexto.

Porém, como afirmado anteriormente, no que diz respeito à compreensão de teoria, não me refiro aos saberes sistematizados, mas na percepção da prática enquanto vivência e da teoria como uma sistematização refletida sobre as experiências construídas na prática. A contradição recai na análise de que ao professor é necessário saberes e competências prévias (Trabalho 3) para atuar na perspectiva de inglês para fins acadêmicos. Nesse ponto, Duarte (2003b, p. 602), afirma que esse entendimento está repleto de um universo neoliberal e pós-moderno. Para o autor:

Pós-modernismo e neoliberalismo formam duas faces do mesmo universo ideológico, ainda que muitos autores pós-modernos se considerem de “esquerda” e vejam a si mesmos como opositores do neoliberalismo. Ambos, o pragmatismo neoliberal e o ceticismo epistemológico pós-moderno, estão unidos na veneração da subjetividade imersa no cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea.

As pedagogias mais proeminentes, como as pós-críticas, expressam um pensamento ideológico que se baseia e valoriza a prática como principal forma de construção do conhecimento, defendendo o espaço de aprendizagem como uma troca de saberes do cotidiano. Essas correntes filosófico-pedagógicas compreendem o ensino como uma série de atividades, técnicas e práticas que contribuem apenas para a adaptação dos sujeitos nas práticas cotidianas da profissão. Porém, a aprendizagem precisa possibilitar a compreensão da totalidade da realidade por meio da apropriação dos conteúdos, inseridos em uma atividade que seja capaz de dirigir a ação para novas formas de apropriação. Em outros termos, “compreender seu objeto de análise para além da aparência dos fenômenos que se manifestam empiricamente e são captáveis fenomenicamente pela nossa percepção”. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p.

534).

Na mesma perspectiva, Kirsch (2017) no trabalho 2, analisou as práticas de formação docente no contexto do IsF, partindo do conceito de comunidade de prática. Como citado na definição do quadro 11, o termo Formação de Professores, para o autor, diz respeito ao período que se inicia antes da Formação Inicial, ou seja, todas as experiências de vida desse sujeito, e que não termina no final da carreira. Para analisar a formação, é necessário olhar ainda para as experiências e espaços em que essa formação acontece. Assim, o autor pensa uma Formação de Professores que articule a reflexão sobre a prática, na busca de um professor mais investigativo.

Ao se basear em Nóvoa (1995), ele indica que essa formação deve ser espelhada na formação de médicos, por exemplo, por meio da resolução de problemas e estudos de caso. Kirsch (2017) apresenta as cinco atribuições do bom professor: conhecimento, cultura profissional, habilidade pedagógica, senso de colaboração e engajamento social. Assim como no Trabalho 1, o autor aponta para a superação de uma racionalidade técnica, partindo da Formação do Professor com base na prática e na reflexão.

No Trabalho 3, destaco que o foco foi o material didático usado nas aulas do IsF, tema que foi tangenciado pela Formação de Professores para a utilização e adaptação de tais materiais. Lamberts (2015) aponta para a instituição de ensino como espaço primordial para a formação do professor, pois é onde este tem acesso a saberes necessários que irão auxiliar questões relacionadas ao material didático, seja ela uma Formação Inicial ou Continuada. Porém, há um deslocamento para a racionalidade técnica, contrapondo-se a uma concepção dialética, e compreendendo o espaço escolar como um ambiente moldável para as necessidades do sistema social global, com ênfase no aluno e na aprendizagem.

Na vertente tecnicista, o professor passa a ser exigido como um profissional capaz de executar técnicas, elaborar planos de aulas e se utilizar de instruções programadas. Para Saviani (1982), essa organização traz para a escola o sistema da fábrica, inviabilizando o trabalho pedagógico. Nas palavras de Lavoura e Martins (2017, p. 537), “o imediato, o espontâneo e o linear acabam por fragmentar o que deveria ser um único e orgânico movimento, rico em mediações e contradições, tornando, agora, uma coleção de passos convertidos em procedimentos e técnicas de ensino”.

Mészáros (2008, p. 16) também esclarece que “a educação é ela

mesma uma mercadoria”, pois está marcada pela lógica neoliberal em que tudo se transforma em mercadoria. Porém, Mészáros (2018) compreende que a educação não deva ser um negócio, mas que tenha como objetivo a formação para a vida e não para o mercado de trabalho. A busca pela superação de uma visão mercantil perpassa também as ideias de Gramsci ao pontuar a formação dos intelectuais para além de uma formação alienante, em direção a uma formação que modifique o trabalhador, e que o faça um agente transformador do mundo. É, pois, tarefa da educação a superação da alienação.

Na compreensão trazida no Trabalho 4, Sarmiento e Kirsch (2015) asseveram que a formação é entendida como um desenvolvimento dentro da profissão, tendo como elementos a reflexão e parcerias entre os atores sociais, profissionais e institucionais que promovem uma comunidade de prática.

Como espaço de Formação de Professores, o IsF se apresenta como um lugar em que o trabalho educativo pode ser organizado de modo a socializar o saber sistematizado por meio de processos de ensino e aprendizagem. Porém, a formação de professores, nesse contexto, tem se pautado, até o momento, na concepção de professor reflexivo que, segundo Duarte (2010), dita uma epistemologia que despreza o conhecimento científico. Schön (1997), pesquisador que serve de base para grande parte dos trabalhos do Quadro 11, aponta para a prática como possibilidade para a formação de professores, uma vez que para ele, o conhecimento teórico e científico não tem coerência com a prática pedagógica do cotidiano dos professores. Assim, essa epistemologia propõe a formação de professores vinculada ao plano da prática, acreditando que o verdadeiro conhecimento está na prática e nos estudos de caso.

Para a análise do Trabalho 5, retomamos a contradição posta no Trabalho 1, pois ambos sugerem uma aprendizagem na e pela prática e pelo conhecer na ação, mas afirmam a necessidade de um aprendizado que anteceda a essa formação. Nesses trabalhos, a formação é também entendida como a profissionalização, em que o aluno adquire um conjunto de habilidades e competências relacionadas à profissão, conectadas a uma prática reflexiva sobre a realidade, pelo aprender fazendo. Duarte (2003b, p. 12) explica que essa formação voltada para uma adaptação à sociedade é regida pelo capital. Ele também pontua que no aprender a aprender, que se apresenta

[...] como síntese de uma educação estimada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003b, p. 12).

Buscando uma formação para além do capital, sustento a necessidade de questionamento e problematização de questões, como as postas acima, para a busca de uma educação emancipatória e não o seu contrário, ou seja, a reprodução do *status quo*. A busca pela transformação é perpassada pela compreensão da formação para a humanização do sujeito, e que apoiada no conhecimento científico, seja capaz de contribuir para uma transformação social. Considerando que a dialética materialista marxista busca a superação da racionalidade técnica, e que essa lógica dialética parte do princípio da contradição, ou seja, em pensarmos a realidade objetiva como algo em constante movimento e transformação, o desenvolvimento será a luta dos contrários, em que os fenômenos, vinculados entre si, engendram a vida humana. Portanto, conhecer as concepções trazidas nesses trabalhos é compreender a relação entre o geral e o particular nessa interação.

A desvalorização do conhecimento teórico não é uma exclusividade de tal concepção, e sim uma tendência que compreende o universo educacional. Segundo a visão dos neoliberais pós-modernos, o conhecimento é definido como o conhecimento do cotidiano, tácito. A Formação de Professores, portanto, deve passar pela prática reflexiva, da reflexão-na-ação, o aprender fazendo deweano. Essas teorias negam a transmissão de conhecimento pautado em uma formação subjetiva.

Além da formação reflexiva, outra definição para formação se baseia no conceito de comunidade de prática (apontados nos Quadros 10 e 11), desenvolvido por Wenger (1998), inserindo-se no contexto das teorias sociais da aprendizagem, de base weberianas. Passando primeiramente por Scribner e Cole, o conceito de comunidade de prática foi sendo modificado e melhorado. No desenvolvimento do conceito, sustentado por Wenger, a prática vai além do fazer (TUSTING, 2005), e abrange não somente aspectos cognitivos, mas sociais também. A prática social, portanto, é capaz de apreciar aspectos da constituição da humanidade do sujeito e de sua cognição, pois a “prática social é a chave para entender a real complexidade dos

pensamentos humanos como ocorrem na vida real". (WENGER, 1998, p. 37).

A teoria de Wenger ressalta a aprendizagem em comunidade, onde um grupo de pessoas se reúne em um ambiente empresarial, governamental, educacional, entre outros, com um mesmo objetivo partilhado e uma prática em comum. Nas palavras do autor: "Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem, e aprendem como fazê-lo melhor conforme elas interagem regularmente". (WENGER, 2011, p. 1).

Instiga-nos, porém, como o trabalho intelectual se desloca da esfera da cientificidade nos trabalhos analisados com inclinações excessivas para a prática em detrimento da teoria, colocando o conhecimento em relação de subordinação ao sistema capitalista da produção do saber conservando, assim, as desigualdades. Tais modelos epistemológicos de formação, sejam eles do professor reflexivo, do professor pesquisador, da epistemologia da prática, ou das teorias sociais, têm pautado a formação dos docentes e, conseqüentemente, a atuação desses professores no contexto proposto. Até o momento, percebe-se que os trabalhos analisados advogam para uma formação pautada na prática, acreditando que é nela que reside o conhecimento. Em seguida apresento a análise da categoria temática teoria e prática, ou *Práxis Pedagógica*.

### 3.3.1 Práxis Pedagógica

Para o MHD, a ação transformadora (práxis) se caracteriza por sua dimensão dialética, o que Vázquez (2011) denomina como consciência na ação, buscando a ação consciente entre teoria e práxis. Nesse sentido, o autor define a teoria-prática (práxis humana) como uma atividade humana que busca a transformação de um objeto, procurando alcançar um produto efetivo. No que se refere à compreensão de teoria e prática nos trabalhos levantados, vejamos as definições:

**Quadro 12 - Definições de Teoria e Prática**

Relação teoria-prática	
Trabalho 1	Articulação entre teoria e prática quando diz que “a prática faz diferença sim na preparação dos professores, mas só a prática que se baseia em modelos teóricos e ideias reflexivas” (VIAL, 2017 p. 23).
Trabalho 5	“A prática marcadamente como eixo central e ponto de partida para a formação de professores, negando a separação entre teoria e prática no âmbito profissional” (VIAL, 2016 p.58).
Trabalho 4	<p>“Não há separação entre teoria e prática; há, sim, uma prática da qual emergem situações contingentes que demandam reflexões de várias ordens, inclusive teóricas e conceituais, que, por um lado, não são generalizáveis, no sentido positivista do termo, mas, por outro, não caem num buraco negro histórico e nem são esquecidas, pois servem como base para situações futuras” (SARMENTO; KIRSCH, 2015, p. 51).</p> <p>“A formação de professores deve assumir uma forte componente práxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (SARMENTO; KIRSCH, 2015, p. 51).</p> <p>“A formação de médicos em contato direto com a atuação clínica, e logram construir pontes entre “conhecimentos teóricos e práticos na forma de um ensino/aprendizagem práxica” (SARMENTO; KIRSCH, 2015, p. 51).</p>
Trabalho 2	“As práticas são vistas de maneira teórica e prática, assim como o médico, ou seja, na prática, a teoria ilumina a prática. Young (2015) propõe como prática teoria. O autor denota “prática, práticas ou práxis” para fazer alusão a maneira com que ações humanas realidades sociais, e é alterada por essas práticas, que envolvem ações de identidade, ideologia, crenças e poder. Essa prática pode ser orientada por um objetivo, estando-lhe claro ou não para o sujeito da ação” (KIRSCH, 2017, p. 13).

**Fonte:** Da autora.

Permito-me dizer que Vial (2017) apresenta a formação docente por meio da reflexão, das trocas de experiência e da união entre teoria e prática. O autor afirma que a relação entre teoria e prática deve buscar o atendimento das necessidades imediatas dos alunos por meio da elaboração de materiais que correspondam ao contexto e ao fim específico. O professor deve auxiliar o aluno na aprendizagem, atuar como colaborador e elaborador de material para seus alunos, ser pesquisador e avaliador. Assim, a prática é tida como ponto de partida e de chegada para a resolução de problemas com base em conhecimentos teóricos. A compreensão de Schön (1987, 1997) que afirma que a formação precisa partir da prática, ou daquilo que é considerado mais relevante para o momento, também é perpassada no segundo trabalho, de mesma autoria. Apesar de diferenciar formação de treinamento, a compreensão é a mesma, de que se deve partir das práticas do contexto, e por meio da análise dessas práticas, criar propostas de intervenção. Outro aspecto que marca ambos os trabalhos, é a orientação de uma racionalidade prática como eixo central.

Acredito que a unidade entre teoria e prática se afasta da visão de que a teoria se baseia de algum modo na prática, ou de uma suposta autonomia de uma, em detrimento da outra. Vázquez (1977) e Gramsci e Manacorda (1972)

concordam que essa concepção empírica que dissocia a prática da teoria não pode ser compreendida como critério de validade, sem a relação teoria e atividade prática.

Seguindo a lógica postulada pela relação teoria-prática com base na reflexão e criticidade, Sarmiento e Kirsch (2015) no trabalho 4 definem que a formação segue o processo dos hospitais escolares, com estudos de caso e análise de práticas que buscam a união entre teoria-prática. Apesar da adoção de tal postulado para a formação de professores, há uma contradição na afirmação de formação para a vida, pois as autoras usam como ponto de partida a racionalidade prática e técnica.

Há que se pontuar uma prevalência da concepção do profissional reflexivo (SCHÖN, 1987, 1997, 2000). Nesse sentido, Della Fonte (2010) questiona as bases epistemológicas e pedagógicas nas proposições de Schön, assim como das teorias construtivistas e pontua que tal epistemologia despreza o conhecimento científico, uma vez que para essa concepção, o conhecimento teórico e científico não tem coerência com a prática pedagógica do cotidiano dos professores.

Na mesma proposta, o trabalho de Kirsch (2017) assume um componente dito prático, centrado na aprendizagem dos alunos. Considerando as definições trazidas nesse trabalho, aponto que o autor denota “prática, práticas ou práxis” para fazer alusão à maneira com que ações humanas e realidades sociais são alteradas por essas práticas que envolvem ações de identidade, ideologia, crenças e poder. Essa prática pode ser orientada por um objetivo, estando este claro ou não para o sujeito da ação. O autor configura essa prática como um elemento histórico, mediacional e esquemático que funciona como um mecanismo que é (re)construído através da prática social. Essas práticas precisam ainda ser reconhecidas histórica e culturalmente por membros de uma comunidade, ou seja, devem conter elementos essenciais para a socialização humana. E, apesar de partir do viés marxista na compreensão da realidade para a transformação do mundo, na perspectiva da prática como início e fim para a aprendizagem, a formação fixa-se na noção do profissional reflexivo.

No que se refere à categoria teoria e prática, nos trabalhos do Quadro 12 percebo uma adesão ao postulado crítico-reflexivo. E, apesar de um dos trabalhos mencionar a compreensão de práxis marxista, por este ter se tornado um conceito usual, seu significado foi desconstruído. Nessa pesquisa, considera-se a práxis com uma relação teórica e prática que ocorre na prática pedagógica, em sala de aula, promovendo alterações somente nesta prática (em geral sem relação com o contexto).

Porém, ao se considerar a práxis com uma relação teórica e prática que visa à transformação, a práxis marxiana não se encerrará nas relações da sala de aula, pois não fica circunscrita ao processo pedagógico, mas como uma atividade que visa à transformação das relações sociais, e dos processos de produção da vida humana.

Assim, ao assumirem a noção de formação como reflexão na prática, ou seja, teoria, prática e reflexão caminhando em um mesmo sentido, os trabalhos se distanciam da práxis filosófica que une teoria e prática na compreensão de uma práxis revolucionária. Os trabalhos apontam para uma epistemologia da prática como possibilidade para a formação de professores que trata especificamente de questões voltadas à prática do cotidiano e os componentes teóricos necessários para a execução dessa prática.

Se retomarmos a base materialista marxista, é possível perceber que as categorias lógicas resultam das relações humanas, ou seja, elas “não são apenas graus de desenvolvimento da consciência, mas também graus do desenvolvimento da prática social dos homens, de suas relações entre eles e deles com a natureza” (CHEPTULIN, 1982, p. 140), pois essas categorias refletem o funcionamento e o desenvolvimento da atividade prática. Os princípios da práxis marxista estão intrinsecamente relacionados aos processos de produção da vida humana de forma não alienada, ou seja, a transformação do trabalho por meio da transformação de uma práxis alienada para uma práxis autêntica. Para Vázquez (2011, p. 226) a relação práxis e trabalho é evidente, uma vez que “entre as formas fundamentais da práxis temos a atividade prática produtiva, ou relação material e transformadora que o homem estabelece – mediante seu trabalho – com a natureza”.

Reitero que a educação não deve servir à lógica do capital, mas formar para a vida, contrapondo-se à ideia de educação como mercadoria, assim como sugerem Marx, Mészáros, Duarte, entre outros. A educação verdadeiramente transformadora visa, portanto, à superação do capital, o que obviamente não cabe nas perspectivas neoliberais e pós-modernas, por essas compreenderem uma formação para a práxis educativa como algo impossível. Nesse aspecto, busca-se um pensamento que vá ao encontro de uma formação de educadores conscientes ao papel da atividade educativa nas lutas de classes. É preciso explorar as contradições no que se refere à socialização do saber, compreender que esse movimento é necessário, e está inserido em um aspecto mais amplo das lutas de classes e da busca por uma revolução, ou seja, pensar a educação para a transformação das

relações de produção e na socialização do saber (SAVIANI, 2008).

Partindo da compreensão dialética da realidade e da análise da totalidade, e compreendendo que os sujeitos são determinados sócio-historicamente, a educação, bem como o processo de ensino e de aprendizagem, deve estar além da educação como instrumento ideológico da classe dominante, tendo claro a práxis pedagógica e a compreensão dialética da realidade. No item seguinte abordo a categoria Trabalho educativo.

### 3.3.2 Trabalho Educativo

A formação de professores ou o que se entende por essa formação, depende majoritariamente da concepção ontológico-filosófica que está sendo adotada. De acordo com Duarte (2010), o professor é definido na relação que ele mantém com a categoria trabalho e como esse profissional compreende a apropriação material e cultural pelo capital. Essa formação, se pautada em uma concepção histórico-crítica e materialista, transcende o espaço escolar, em busca de uma transformação social. Ela implica ainda uma prática pedagógica que se constitua em um processo de libertação da alienação social do trabalho.

O professor é compreendido como o sujeito mediador entre a cultura mais elaborada, e que tem por finalidade a universalização do conhecimento para todos os sujeitos, em suas máximas possibilidades, contribuindo para a transformação da prática social. Porém, o pós-modernismo e o liberalismo se propagaram nos processos educacionais, de tal maneira, que se chegou à compreensão de que o “chão da escola” não necessita de teorizações.

Assim sendo, as concepções teóricas das décadas de 1980 e 1990, principalmente as do aprender a aprender, a do aprender no cotidiano e a pedagogia do professor reflexivo (ou do conhecimento tácito) limitam-se a “repetir o surrado bordão de denúncia do anacronismo, do autoritarismo e do espírito verbalista e livresco da escola tradicional” (DUARTE, 2006, p. 100). Ou seja, o educador que de alguma forma nega a escola tradicional, já é tomado como o educador crítico. Nessa perspectiva, cabe ao professor ensinar e buscar conhecimentos que sejam úteis para o cotidiano do aluno. Observemos como os trabalhos analisados definem o professor:

**Quadro 13 - Definições do Professor**

O Professor	
Trabalho 1	“Professores devem ser tratados como aprendizes ativos que estão envolvidos em tarefas concretas; é um processo a longo prazo, não acabando com a obtenção do diploma; acontece em um contexto específico; precisa ter suporte de instâncias superiores, como da escola ou de políticas maiores; o professor deve ser visto como um profissional reflexivo, que inicia com certos conhecimentos e adiciona experiências com o tempo; é um processo colaborativo, mais propício de acontecer quando existem interações significativas, não havendo apenas uma proposta que sirva a todos os contextos” (VIAL, 2017, p. 21).
Trabalho 2	“bom professor: conhecimento; cultura profissional; habilidade pedagógica; senso de colaboração e engajamento social. Para que o professor seja capaz de atingir essas disposições, é preciso abordar a partir de práticas; profissão; pessoa; partilha e público” (KIRSCH, 2017).
Trabalho 3	“o bom professor está sempre adaptando”; porque questiona o material, porque preocupa-se com o contexto, com as necessidades e os interesses dos seus alunos, porque sabe que o LD é importante, mas que, acima de tudo, o foco da aula é o aluno” LAMBERTS, 2015, p. 34). A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1991 apud LAMBERTS, 2015, p. 127).
Trabalho 5	“professores como <i>intelectuais transformadores</i> , cuja função primordial é ser agente da mudança, aliando o conhecimento profissional e pessoal com pesquisas baseadas nas próprias práticas dos professores” (VIAL, 2016, p. 55, grifo nosso). “Para ser um bom professor no contexto do IsF, é preciso estar a par das diferentes abordagens, modelos de ensino, modos de discurso do contexto acadêmico, formas de trazer textos autênticos e relevantes para as áreas e interesses dos alunos, maneiras de planejar aulas, cursos e currículos. Esses aspectos não podem ser deixados de lado na formação docente pela sua importância para a prática do professor nesse contexto” (VIAL, 2016, p. 60, 61).
Trabalho 6	“protagonismo de sua experiência no programa para sua formação docente, tanto no tocante às experiências vivenciadas dentro como fora de sala de aula” (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 420).

Fonte: Da autora.

O Trabalho 1 aponta para a compreensão do professor reflexivo que precisa se adaptar de acordo com as necessidades do momento ou do aluno. Nesse contexto, a seleção dos conteúdos a serem ensinados assumem um caráter imediato, distanciando-se de um trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 13). Essa lógica torna o professor refém de um pragmatismo que pode levar a um ensino utilitário.

A prática do professor e como essa prática passa a ser interpretada estão imersas em uma relação estreita com a concepção de homem e sociedade que lhe é atribuída, e conseqüentemente, as técnicas pedagógicas empregadas por esse professor. Porém, a contradição entre as crenças do professor, a pedagogia

adotada/imposta pelo Programa IsF, e as condições materiais para o trabalho docente, colocam o professor em condição de agente receptor do sistema vigente.

Ainda no que se refere à definição do professor, o mesmo trabalho aborda esse sujeito como alguém ativo e que se utiliza de seu tempo para a realização de “tarefas concretas”. Nesse ponto, é possível inferirmos que Vial (2017) trata da prática realizada por esse profissional. Sobre esse ponto, reitero a noção de práxis na perspectiva dialética como a unidade entre teoria e prática, já mencionado nesse trabalho. Define-se, portanto, uma abordagem do professor reflexivo ainda com resquícios da escola nova.

Assim como no Trabalho 1, o Trabalho 2 compreende o bom professor pela prática pedagógica. Essa prática social se diferencia da concepção dialética de realidade social como ponto de partida e de chegada para a realização da prática pedagógica. Sobre essa compreensão, Vázquez (1977, p. 206) argumenta que:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade, ou antecipação ideal de sua transformação.

Ainda norteadada pelo princípio da escola nova deweana e piagetiana, as práticas do professor são valorizadas por meio de atividades, de experiências de vida, e na busca pelas vontades de aprendizagem do aluno. A esse respeito, cabe aqui tratar da pedagogia liberal e suas bases, que estão imersas no sistema capitalista de produção da humanidade (LIBÂNIO, 1992). Nessa pedagogia, há a predominância do sujeito em detrimento da sociedade, e embora caracterizada por tendências conservadoras e renovadas, a ênfase recai na adaptação às normas vigentes da sociedade.

Na pedagogia renovada (ou escolanovista) o enfoque está no desenvolvimento do indivíduo e nos interesses individuais de cada aluno. O que importa é o momento presente. Já a liberal tecnicista, por sua vez, mantém uma relação de subordinação entre sujeito e sociedade. É essa última que evidencia as necessidades de mão de obra, cabendo à educação o papel de proporcionar os conhecimentos necessários para que o sujeito se ajuste a esse mercado. O essencial,

portanto, não é o que ensinar, mas como ensinar.

A pós-modernidade, portanto, interpretada por alguns (HARVEY, 2005) como uma nova fase do capitalismo, alterou significativamente a formação cultural e material de vida a partir da compreensão de acumulação do capital, marcada por alterações na compreensão do tempo, e como os sujeitos interagem nesse espaço-tempo competindo com as novas formas de produção tecnológica da vida material. Para Duarte (2000, 2010), essa condição pós ultrapassa, muitas vezes, as intenções de estudiosos de se assumirem ou não como pós-modernos, ou se definirem nos termos daquilo que rejeitam. Isso explica a vinculação de autores desse levantamento a essa agenda. O desafio que perpassa é, pois, compreender como tantas teorias podem ser caracterizadas nessa compreensão.

Assim como os novos padrões de exigência de formação intelectual para a satisfação do mercado capitalista, ao tratar da adaptação do professor às necessidades imediatas do aluno, no Trabalho 3, Lamberts (2015) coloca o aluno como o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa visão escolanovista, a qualificação da mão de obra do professor tem função de produzir indivíduos para o mercado de trabalho de maneira eficiente, e aquele que se adapta com maior facilidade “às necessidades e interesses dos alunos”, orientando e organizando os processos de ensino e de aprendizagem, alcançam maior sucesso. Parece evidente que no Trabalho 3 o trabalho educativo é entendido na relação entre os significados individuais e subjetivos, e não na compreensão de transmissão do conhecimento, de um saber objetivo, socialmente construído (DUARTE, 2008).

O professor reflexivo, ou professor pesquisador, descaracteriza o trabalho educativo como um trabalho intelectual ao compreender que é pesquisador aquele que investiga sua própria prática, se questiona, e tenta compreender como seus alunos interpretam o mundo. O conhecimento reside na capacidade de solucionar problemas práticos do cotidiano. Porém, o trabalho educativo tal qual concebido por Duarte (2000), não é instrumento de adaptação, mas de transformação, condição essa indispensável para mudança. O que ocorre é que neoliberalismo e pós-modernismo fazem parte de um mesmo universo ideológico. A educação vive assim um controle social ao reproduzir esse modelo e ao enfatizar a necessidade de adaptação do professor às mudanças impostas pela sociedade. (DUARTE, 2000).

Já o Trabalho 5 caracteriza o professor a partir da era pós-método onde os esforços estão voltados para o desenvolvimento pessoal do professor

paralelamente ao desenvolvimento dos processos educacionais, ou seja, a atenção está voltada para a autonomia do sujeito, tanto no âmbito individual quanto no social. Nesse sentido, o papel do professor, além da seleção dos conteúdos, é também de auxiliar os alunos na compreensão sobre seu papel na sociedade e o papel que a linguagem exerce nesse processo. A prática pedagógica serve, portanto, como ferramenta de construção de alunos cidadãos. O professor é definido como pesquisador de sua própria prática, e ele será o responsável por escolher e pensar práticas de natureza teórica que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Gasparin (2011, p. 122) salienta que “o trabalho de todo o processo ensino e aprendizagem se apresenta como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo”. A busca pela autonomia e pela emergência de uma transformação no processo educacional aproxima a concepção de professor do Trabalho 5 com o que Gasparin (2011) nos apresenta. Porém, enquanto no materialismo histórico e dialético a transformação não está apenas na produção e reprodução da vida que perpassa a educação, mas está muito além dela, na concepção trazida pelo Trabalho 5, a mudança fica circunscrita a uma epistemologia da prática.

Além da compreensão do professor como “agente transformador da realidade”, o Trabalho 5 de Vial (2016) apresenta uma orientação com base na concepção do professor reflexivo, na formação na ação, e na racionalidade técnica e prática, em que a base está novamente em pesquisadores como Nóvoa (1995), Pérez Gómez (1995), Schön (2000). A formação, assim como o ensino e a aprendizagem têm base no que é relevante para o momento e local de trabalho.

A doutrina liberal aparece como justificativa do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, busca produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. Nessa via, o sujeito autônomo deve assumir a agência de seu conhecimento baseado no entendimento de que tudo depende do indivíduo. Assim, o professor assume o “protagonismo de sua experiência” e a educação deve levar o aluno a aprender a aprender a partir de sua realidade e de seu cotidiano. Essa compreensão, trazida no trabalho 6, apresenta-se como uma diluição do papel do professor que será exercida pela construção do conhecimento por meio dos conhecimentos prévios e de experiências de vida (senso comum).

Contrários a essa concepção, na teoria histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Luria) e na Pedagogia Histórico-Crítica, o valor está no trabalho educativo. Cabe ao professor realizar a mediação para que a apropriação do conhecimento científico ocorra, e ensinar a pensar por meio do acesso aos instrumentos culturais e sociais socialmente elaborados.

Acredito que a formação do professor é uma preocupação, dados o contexto e o momento sócio-histórico e político em que vivemos, e a busca pela ressignificação do papel do professor e sua emancipação deve partir de uma autonomia do sujeito com base na socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2015). O espaço educativo precisa, portanto, produzir a vida material por meio das experiências intelectuais mediadas. A Formação na teoria histórico-cultural compreende os aspectos do domínio conceitual, técnico, ético e político como elementos correspondentes. Ela tem como objetivo realizar o processo de humanização do sujeito, superando a alienação. Nesse sentido, é indispensável a intencionalidade na formação da consciência (CHEPTULIN, 1982) e do conhecimento que é socialmente elaborado.

Apesar de uma aparente heterogeneidade nas vertentes teóricas trazidas pelos trabalhos, em seu interior elas se apresentam com o mesmo núcleo ontológico-filosófico, compartilhando interfaces de um mesmo objeto. E negar o impacto das teorias pós-modernas na educação e na formação de professores, significa negar toda e qualquer teoria. As pesquisas se apresentam com um conjunto de influências, presentes também nas reformas educacionais, que designam a educação como uma adequação às necessidades do mundo contemporâneo, bem como um alinhamento ao processo de globalização da economia e do trabalho.

A formação percebida nos trabalhos levantados nos mostra os princípios da produtividade, individualidade e competitividade que oferecem ao professor o desenvolvimento, mas um desenvolvimento inserido em uma perspectiva capitalista, com uma formação para o mercado de trabalho. O trabalho educativo valorizado é aquele que se adequa às necessidades do mundo contemporâneo.

Na concepção de uma formação ontológica, compreendo que a formação de professores é um ato inerentemente político. A busca se dá pela emancipação do sujeito a partir de uma práxis que atua como mediadora da formação da consciência, pensando o trabalho não como um fim em si mesmo, mas como um princípio educativo. Esse trabalho educativo é a educação das consciências e a

organização dos meios objetivos e subjetivos para o desenvolvimento de ações que, a partir de mediações, levem ao conhecimento e transformação da realidade. Em seguida, trato das instâncias de formação, os quais compreendo como os espaços pedagógicos em que a formação no contexto do IsF ocorre.

### 3.3.3 Instâncias de Formação

*As reuniões de formação pedagógica* são um dos variados espaços que o IsF dispunha para realização das atividades do Programa. O levantamento realizado também mostrou que, nos 11 trabalhos pesquisados também foram mencionados a preparação de material didático, a participação em palestras e eventos da área, a divulgação online e presencial dos cursos no campus, a preparação de aulas, a aplicação de testes, tais como o *TOEFL-ITP*, a participação em reuniões coletivas, *peer mentoring* e o *coaching*, listados pelos autores como instâncias de formação:

#### Quadro 14 - Instâncias de formação

Instâncias de formação	
Resumo dos trabalhos	“preparação de material didático, elaboração de palestras, workshops para divulgação, duplas de <i>coaching</i> , <i>peer mentoring</i> , preparação de aulas, aplicação de testes, participação de reuniões, compartilhamento de práticas”

Fonte: Da autora.

Nesse trabalho, como já mencionado, investigo o espaço de formação que ocorre nas *reuniões de formação pedagógica*. Esta, porém, não é a única instância de formação que o Programa IsF oferecia. Na universidade pesquisada, os professores discutiam e elaboravam material didático para os cursos que eram oferecidos durante e depois das *reuniões de formação pedagógica*, participavam de eventos e palestras, e também apresentavam trabalhos científicos relacionados às práticas no e do programa em eventos locais e nacionais. Cabia aos bolsistas ainda uma parte administrativa quanto às reuniões com a coordenadora IsF, em que se decidia sobre remanejamento de alunos, problemas técnicos, elaboração de cartazes para divulgação dos cursos, e a própria divulgação via panfletagem, online e com cartazes. Eles ainda realizavam tutorias no *MEO*, e tutorias presenciais para os alunos matriculados nos cursos.

Nos meses iniciais do programa, os professores também realizaram o

*peer mentoring*, assistindo e dando *feedback* nas aulas dos colegas, fizeram cursos que os licenciaram como aplicadores de Testes *TOEFL-ITP* e *IELTS (International English Language Testing System)*, e ainda dispunham de orientações individuais com a coordenadora pedagógica. Além desses espaços formais, havia uma sala de permanência onde os professores passavam algumas horas do dia compartilhando práticas e experiências. A seguir, trato dos referenciais que embasam os trabalhos analisados.

### 3.3.4 Referenciais Teóricos

A fetichização dos sujeitos nos leva a um individualismo que valoriza apenas o conhecimento com base no aprender a aprender, na reflexão e na autonomia do professor e do aluno. Nessa perspectiva, o levantamento histórico realizado por Gonzalez (2018) chegou à conclusão de que na década de 1970 houve um ápice de pesquisas que buscavam formar professores técnicos. Assim como na citação de Hobsbawm (2015), no início deste capítulo, olhar para o passado é primordial para compreendermos o caminho que percorremos até o presente. E esse cenário nos mostra que as pesquisas de base marxista são impulsionadas pela revolta de maio de 1968 dos estudantes franceses (PALLIS; BRINTON, 2008; SAVIANI, 2005), marcando um movimento de busca pela compreensão crítica da realidade. Os pensadores que surgiram dessa efervescência são tidos por Saviani (2008) como intelectuais de grande relevância para a compreensão da educação como espaço democrático, ainda que suas contribuições nos apresentem alguns limites. Nesse mesmo período, houve um ápice no desenvolvimento de pesquisas que buscavam formar professores técnicos (GONÇALES, 2018).

O resultado desse movimento é percebido no nosso presente com uma polarização que, segundo Gonzalez (2018) nos apresenta de um lado uma concepção hegemônica de educação e, de outro, a crítica marxista. Diante dessa reflexão, o ensino e a aprendizagem são compreendidos de maneiras diferentes para as variadas perspectivas adotadas nos trabalhos pesquisados.

Os trabalhos analisados estão alinhados a: 1) prática reflexiva e formação na ação proposta por Schön, Pérez-Gomez e Nóvoa; 2) a aprendizagem situacional de Lave e Wenger; e 3) ao paradigma da teoria da prática de Young, como pode ser observado no levantamento realizado no Quadro 15, que nos apresenta o

referencial teórico adotado nos trabalhos.

**Quadro 15 - Referencial teórico**

Referencial teórico adotado	Ocorrências
Donald Schön, 1995: professor reflexivo	3
Lave Wenger, 1991 Wenger, 1998	4
Wenger, 2000	2
Perez Gomez, 1995	3
Schön, 2000	3
Novoa, 2009	5
Mainardes, 2006 (ciclo de política)	3
Novoa 2007	1
Novoa 1995	
Novoa 1992	2
Young 2009, 2010 Young & Astarita 2013	2
Wenger, 2010	
Wenger, 2009	
Lave & Holland, 2001, 2009, Holland 1998	
Young, 2015	
Schön 1987, 1983	
Young 2010, 2009	
Lave 1996	
Nóvoa 1995	
Tannen 2014, 1979 Tannen & Wallat, 1987	
Vygotsky, 1978	

**Fonte:** Da autora.

O conhecimento tácito e do cotidiano são valorizados em relação ao conhecimento científico. Ambos, o escolanovismo e o construtivismo, têm como foco a análise da aprendizagem do aluno, enquanto a concepção do professor reflexivo dá maior ênfase à aprendizagem alcançada pelo professor. De ramificação escolanovista, a teoria do professor reflexivo tem em sua base a compreensão dos

processos de ensino e de aprendizagem por meio da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, em que o conhecimento é adquirido por meio da prática. A “base desta perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (SCHÖN, 1987, p. 36).

A formação na ação tem como base a racionalidade, a eficiência e, até mesmo, a negação da teoria, produzindo um distanciamento entre a prática educativa e o professor, compreendido meramente como especialista. Ao problematizar a pedagogia de Schön que desvaloriza o saber escolar e o conhecimento científico, Duarte (2003a) nos esclarece que sua teoria é um retrocesso ao afastar os processos educacionais de uma concepção de educação centrada na transmissão e assimilação do saber mais elaborado. O autor também caracteriza a pedagogia do professor reflexivo e o construtivismo no quadro das pedagogias do aprender a aprender.

Nessa perspectiva o professor atua com base em uma pedagogia de reflexão na ação (conhecimento tácito), que tem como resultado uma aprendizagem pautada na experiência e na ação cotidiana do aprender fazendo. São valorizados os métodos de resolução de problemas, a pesquisa na ação, com ênfase no trabalho coletivo que propiciará a retenção dos conhecimentos a partir de seu interesse pessoal (LIBÂNEO, 1992).

Na mesma linha, a aprendizagem situacional de Lave e Wenger entende que o conhecimento é construído com base no compartilhamento de experiências, permitindo o autodesenvolvimento do estudante. Por meio da solução de problemas e do auxílio do professor, a aprendizagem se dará a partir do estímulo e da motivação em solucionar esses problemas que emergem da prática pedagógica.

Já o paradigma da teoria da prática tem como base os estudos de Richard Young. Ao se pautar na teoria social, o autor aborda o papel do contexto nas práticas discursivas para a aprendizagem de uma segunda língua. Young (2015) trata da “prática, práticas ou práxis”, fazendo alusão à maneira com que ações humanas e realidades sociais são alteradas por essas práticas que envolvem ações de identidade, ideologia, crenças e poder. Essa prática pode ser orientada por um objetivo, estando ele claro ou não para o sujeito da ação. Como analista do discurso, o autor dá ênfase à maneira com que o aprendizado ocorre a partir de interações verbais e não verbais. A prática é entendida como um desempenho do sujeito no

contexto, ou seja, ao aprender algo “novo”, é necessário dar aplicabilidade a esse elemento.

Outro autor citado em alguns trabalhos é Vygotsky. Porém, não estamos imunes à contradição entre o que falamos, escrevemos e o que fazemos. Percebo a tentativa de aproximação a concepções vygotskianas mediadas pelo lema do aprender a aprender, reflexo de um pensamento pós-moderno e da ideologia neoliberal.

Na década de 1970 difundiu-se a ideia de que passávamos por uma mudança histórica, marcada inicialmente pela ascensão do mercado financeiro em nível global, e a grande difusão das tecnologias e meios de comunicação de massa (DEL ROIO, 2018). Muitos desses elementos, foram capazes de “mundializar” a cultura de massa e uma política cultural. O papel empenhado pelos Estados Unidos, ou o que Del Roio denomina de americanismo do universo mundial, foi capaz de criar um império mundial com uma capa neoliberal que serviu à falsa ideia de uma ordem em que o mercado mundial estaria aberto a todos. A revolução passiva serviu a um processo de hegemonia que acentuou um individualismo dos donos do capital e a uma forte corrente de manipulações ideológicas que podem levar ao barbarismo social com bases tecnicistas.

É preciso considerar que as práticas pedagógicas são essenciais para a formação docente, porém o que se percebe é o esvaziamento dos sentidos e dos conteúdos que podem ser transmitidos nessa práxis. É preciso vislumbrar práticas pedagógicas que busquem uma formação omnilateral em suas várias dimensões, por meio não somente da apropriação do conhecimento científico, mas também do desenvolvimento da consciência de classes e, portanto, de sua condição sócio-histórica. (SAVIANI, 2011).

Outras categorias temáticas relevantes do levantamento bibliográfico trataram das concepções de globalização e internacionalização citadas nos trabalhos, tema que abordo em seguida.

### 3.3.5 Globalização e Internacionalização

No que se refere à maneira com que a globalização e a internacionalização são interpretadas nas pesquisas, o Quadro 16 apresenta as três definições encontradas nas leituras:

**Quadro 16 - Globalização**

Globalização	
Trabalho 2	"under a post-colonial scrutiny, reveals and legitimates a worldview that privileges languages and cultural systems from the Global North" (KIRSCH, 2017).
Trabalho 4	"discursos que circulam internacionalmente pelas agendas globais encontram espaço nas agendas locais, isto é, o global e o local se interpenetram e se fortalecem mutuamente" (SARMENTO, KIRSCH, 2015 p. 49).
Trabalho 7	"A globalização é um processo que está aumentando o fluxo de pessoas, culturas, ideias, valores, conhecimentos, tecnologias e economias através das fronteiras de muitos países, resultando em um mundo mais interconectado e mais interdependente" (SARMENTO <i>et al</i> , 2016, p. 169).

**Fonte:** Da autora.

A definição do Trabalho 2 trata de uma visão de mundo em que a globalização tem legitimado "o Norte" em detrimento de países considerados à margem (KIRSCH, 2017). Essa visão pós-colonial traz como consequência da globalização o desaparecimento de fronteiras e a diminuição da distância temporal e espacial entre os sujeitos, impactando na vida social e cultural. A língua inglesa, como língua globalizada, é ferramenta para os processos de mobilização, seja ela acadêmica ou não. Esse poder é perpassado nas mais variadas esferas da sociedade. Agindo dentro de uma lógica comercial, a globalização hegemônica transforma alunos em clientes, e as universidades estrangeiras passam a depender do aluno, fruto da mobilidade. O Brasil, assim como os países do Norte, segue o mesmo modelo de negócio. A diferença recai, porém, no fato de o Brasil atuar como o cliente, uma vez que grande parte dos pesquisadores são cooptados pelas universidades do Norte, e essas mesmas universidades mantêm seus status de produtores do conhecimento.

Já o Trabalho 4 trata da particularização do universal na busca de uma agenda local que se encaixe nas necessidades globais, pois o desejo e a necessidade de se tornarem globais fazem com que as universidades brasileiras sigam o padrão mundial e embarquem nas políticas de internacionalização. Da mesma forma, o Trabalho 7 pensa a globalização como um processo legítimo que resulta em aspetos positivos.

Essas duas últimas compreensões estão arraigadas em uma visão capitalista, ou seja, em um liberalismo progressista que não se compromete com a superação dessa visão hegemônica<sup>53</sup>. Para que avancemos em direção a uma

<sup>53</sup> No Brasil, o Liberalismo foi incorporado de maneira distinta de outros países, em virtude das condições histórico-sociais. Faoro (1975) aborda a "debilidade" do liberalismo bem como seu perfil conservador. Neste período, a própria necessidade do sistema educacional vai sendo modificada, com a abordagem na necessidade da formação do homem determinada pela sociedade e sua política vigente.

compreensão materialista dialética, é preciso compreender que esse capitalismo ocupa um lugar significativo por seu valor teórico e metodológico no desenvolvimento de uma análise crítica dessa realidade, e conceber a dialética dos fenômenos da natureza como organicamente vinculados, em uma relação de interdependência. Nesse sentido, é necessário analisar o fenômeno em sua totalidade, em um movimento de transformações, e os impactos que esses têm na formação do humano.

Hobsbawm (2015) nos afirma que ao escrever “O capital”, Marx faz uma previsão do capitalismo de nosso tempo. Ao tratar do valor e do mercado mundial, Marx (2013) destaca que a destruição das empresas nacionais (estados-nação) e a transnacionalização dos processos produtivos têm íntima relação com a exploração resultante da divisão social do trabalho. Essa interdependência, em nível mundial, perpassa a produção material e imaterial (intelectual), o que implica dizer que as relações mundiais do capitalismo atual estão em relação de dependência, em um movimento imperialista.

No que se refere à internacionalização, no Trabalho 5 do Quadro 17, logo a seguir, a definição de internacionalização perpassa a busca de um movimento de trocas em nível de igualdade e na busca da criação de uma rede de traga melhorias para o ensino superior.

**Quadro 17 - Internacionalização**

Internacionalização	
Trabalho 5	“contribua para a qualidade do ensino superior e a segunda é a de que esse processo promova “o estabelecimento de uma rede de contatos por meio da qual possamos compartilhar responsabilidades e buscar um mundo mais justo e igualitário, e também lutar pela erradicação da pobreza” (VIAL, 2016, p. 31).
Trabalho 6	Portaria n. 1466 que institui o IsF inciso III: contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros (KIRSCH; SARMENTO, 2016, p. 68).
Trabalho 7	“A internacionalização integra uma dimensão global, uma intercultural e uma internacional às funções e aos propósitos (ensino, pesquisa e extensão) da educação superior nos níveis institucionais e nacionais. Cabe ressaltar que a internacionalização não deveria ter um fim em si mesma, mas, sim, ser um meio para atingir determinados fins” (SARMENTO <i>et al.</i> , 2016 p. 169).  “contribua para a qualidade e relevância da educação superior em um mundo – como já mencionado – mais interconectado e interdependente” (SARMENTO <i>et al.</i> , 2016, p. 170).
Trabalho 8	O processo de internacionalização da educação decorre da globalização, porém se distingue por abarcar uma dimensão global, intercultural e internacional às funções e aos propósitos (ensino, pesquisa e extensão) da educação superior, nos níveis institucionais e nacionais” (KNIGHT, 2008 apud BAUMVOL; SARMENTO, 2016).  “o processo de internacionalização do ensino superior pode servir para impulsionar uma educação inclusiva, que promova acesso equânime às oportunidades, ou excludente, que reforce privilégios” (BAUMVOL; SARMENTO, 2016).

**Fonte:** Da autora.

Ao considerarmos a natureza dialética e contraditória da internacionalização, os países mais desenvolvidos, pela lógica do capital, podem realizar o movimento de inserção ou não de países menos desenvolvidos nessa lógica de acumulação. Porém, essa incorporação posterior perpetua uma tendência de subordinação, em que temos de um lado “os ricos e mais desenvolvidos” e, de outro, “os pobres e periféricos”, e o papel da classe trabalhadora tem sido o de sustentar essas forças por meio dos processos de exploração e da transnacionalização do capital (BENAKOUCHE, 1980).

Essa relação desigual no que diz respeito ao desenvolvimento, produção e consumo do trabalho intelectual, não coloca a internacionalização como um processo possível de contribuição para “buscar um mundo mais justo e igualitário”; uma vez que a desigualdade é elemento necessário para a manutenção das trocas em uma economia mercantil e capitalista (mercado mundial). Tal premissa, porém, advém de uma motivação social e cultural, já assinalada pela UNESCO (2008), que entende a educação superior como a base de sustentação socioeconômica, desenvolvimento global, e cooperação entre países.

O Trabalho 6 se utiliza da via documental para sustentar a premissa da internacionalização, mencionada também no Trabalho 5, ou seja, o papel da internacionalização na melhoria do ensino superior brasileiro a partir do intercâmbio de conhecimento. Esse movimento dialético pela busca de capital material e imaterial é uma via de mão dupla, em que as universidades em países em desenvolvimento se beneficiam em menor escala. No que tange a essa premissa Lukács (2012, p. 384) assevera que:

No desenvolvimento desigual, expressa-se a heterogeneidade dos componentes de cada complexo e da relação recíproca desses complexos. Quanto mais desenvolvida, quanto mais social for a economia, tanto mais a heterogeneidade dos elementos naturais passa a segundo plano, transformando-se de modo cada vez mais declarado numa tendência à sociabilidade.

Essa sociabilidade, ou tendência a certa sociabilidade, tem como pano de fundo a busca de trocas de mercadorias, seja no âmbito material ou imaterial, mas que tem como ponto de partida e de chegada não o compartilhamento de responsabilidades ou de melhorias no mundo como um todo, mas do próprio modo de

produção capitalista. Nesse caso, melhorias para o próprio país ou Universidade, e não de outrem.

Com base na compreensão de Knight do que seja o processo de internacionalização, os Trabalhos 7 e 8 asseveram que a internacionalização é resultado de um processo de globalização que abrange as dimensões globais e interculturais. O Trabalho 7 salienta que este é um meio para outros fins, que não estão muito claros. Também ressalta, assim como nos trabalhos anteriores, a importância que esse intercâmbio tem na melhoria da qualidade da educação superior no Brasil. O Trabalho 8, porém, menciona que o processo de internacionalização pode viabilizar a inclusão ou exclusão do acesso às oportunidades criadas por esse intercâmbio, desmistificando a visão de que a globalização traz vantagens iguais e democráticas para todos os lados.

O dualismo que reflete os dias atuais exige que a formação do trabalhador esteja focada em atender aos imperativos do mercado. Esse mesmo mercado, muitas vezes, define os valores, saberes sociais e culturais necessários para a formação escolar desse trabalhador. Porém, é fundamental acreditar na possibilidade de uma organização/proposta educativa na qual o trabalho, a ciência e a cultura sejam imanentes, concebendo o conhecimento vinculado a uma práxis, que é historicamente construída pelo homem. Nesse sentido, Tumolo (2005, p. 255) assevera que:

Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização produz-se pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que subjetiviza ou se hominiza reificando as relações sociais e o ser social – ou da subsunção real da vida social.

Enfim, é necessário reconhecer que o conhecimento está vinculado a uma prática social, construído historicamente pelo homem, possibilitando-lhe conhecer e reconhecer-se como um ser social, cultural e histórico-político. O Brasil, assim como outros países da América Latina, experimenta os efeitos desses processos de globalização de maneira periférica. Com a divisão internacional do trabalho, o Brasil ocupa um espaço secundário que assinala seu papel na internacionalização nas esferas política, econômica, cultural e, principalmente,

educacional.

Essa análise ajuda a pensar que o que é proposto como Formação aos professores bolsistas nos trabalhos do levantamento bibliográfico neste capítulo, tem relação íntima com o que é proposto nos documentos da esfera legal, evidenciando a relação entre o particular e o geral no movimento dialético. Assim, é importante ressaltar que o ser humano produz conhecimento a partir de condicionantes materiais, ou seja, os modos de agir, pensar e ser são influenciados pelas estruturas sociais, históricas, econômicas, culturais e educacionais aos quais esses sujeitos estão imersos.

Nesse capítulo respondi à primeira pergunta de pesquisa: 1) Quais são as propostas de Formação de Professores textualizadas na literatura produzida sobre esse contexto?. Uma das partes que compõe o método dialético consiste em levantar os dados que tratam do fenômeno estudado, e a partir das categorias dialéticas, entender como os fenômenos articulam-se entre si e com o objeto de pesquisa.

E, como resultado dessa análise, exponho que, na esfera legal, o *Nucli-IsF* opera de acordo com as determinações explicitadas nos editais. Porém, a escolha local de quais cursos ofertar influenciou na formação de professores, pois ao se buscar uma perspectiva instrumental para ensino e aprendizagem de línguas, é possível que elementos necessários a essa formação, tais como desenvolvimento de uma perspectiva crítica de como esses processos ocorrem, acabe não acontecendo.

Digo isso, pois, em um contexto mais amplo, o *Nucli-IsF* estudado respondia a uma demanda nacional de internacionalizar as universidades brasileiras por meio da inserção da pesquisa nacional em *rankings* de publicação internacional, além de realizar a mobilidade acadêmica de estudantes e pesquisadores. A análise pelo MHD mostrou que esses documentos seguem uma perspectiva neoliberal de educação, na qual o conhecimento é capitalizado e transportado para a esfera do mercado internacional, e o Brasil, como país periférico no processo de globalização, segue os padrões hegemônicos de produção.

Contudo, sob a influência de um movimento que estabelece que os processos de internacionalização (como nos moldes estabelecidos por países do Norte), são benéficos para as universidades brasileiras, as escolhas locais de se ofertar majoritariamente cursos que tinham como ênfase ensinar a realizar o teste *TOEFL*, levam a um alinhamento do *Nucli* às condições historicamente estabelecidas

como forma de controle da educação superior por agências internacionais de regulação. Em uma escala menor, os cursos ofertados pelo *NuCLi*, que alinhados à mesma concepção de internacionalização, porém com objetivos de formar linguístico-discursiva e culturalmente os alunos dos cursos presenciais, podem se apresentar como elemento de resistência a essa formação unilateral.

Assim como a atividade humana, a educação é também trabalho. Um trabalho imaterial que gera um saber do conjunto das produções humanas, reproduzindo dialeticamente a humanidade dos indivíduos. Essa produção de ideias, habilidades, conceitos com base em pressupostos que não se apresentam como resistência por meio de estratégias conscientes das relações de produção, reforçam a desigualdade material e ignoram as contradições subjacentes a esse sistema.

A revisão de literatura, que também está nesse capítulo, incorporou a análise das diferentes perspectivas teóricas, concepções de professor, teoria-prática (práxis educativa) e trabalho educativo que perpassam os trabalhos que compõem o *hall* do estudo. Ao interpretar esses trabalhos com base nas categorias dialéticas, parto do pressuposto de que eles são elementos que descrevem e explicam determinada realidade. Isso porque as experiências de formação de professores no contexto do IsF que são apresentadas nos trabalhos, são de *NuCLis* que possuem características próprias. A síntese dos trabalhos foi capaz de gerar um panorama de como a formação de professores para a internacionalização tem sido interpretada por variadas lentes.

No Capítulo 4 investigo se há indícios de desenvolvimento profissional nas *reuniões de formação pedagógica* do IsF, com base na Teoria da Atividade e no ciclo expansivo de aprendizagem.

## CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES DIANTE DA REALIDADE

Trata-se de construir um pensamento educacional contra-hegemônico antagônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora. Isso se torna possível porque o sistema do capital não é eterno e expressa contradições insanáveis. (FRIGOTTO apud MÉSZÁROS, 2008, p. 10).

Neste Capítulo b) Analiso as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial, em um espaço de formação do IsF. Inicio apresentando o sistema de atividade central e como a formação de professores é caracterizada nessa comunidade. Em seguida, explico o sistema que surge com a transformação do objeto da aprendizagem, dando origem a uma nova comunidade. Finalmente, analiso as contradições geradas a partir do ciclo expansivo de aprendizagem durante as *reuniões de formação pedagógica*; utilizando-me das categorias do MHD e da terceira geração da Teoria da Atividade.

### 4.1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LETRAS-INGLÊS: O SISTEMA DE ATIVIDADE CENTRAL

No contexto analisado, convencionou-se que os professores IsF e a coordenadora que participam da comunidade IsF estão envolvidos em experiências, práticas educacionais, ideologias e modos de agir ao se engajarem em atividades. Leont'ev (1977) explica que é nas e pelas relações e práticas sociais que os sujeitos se desenvolvem. Assim, a unidade de desenvolvimento é fruto de como as relações sociais são estabelecidas pelo grupo de professores, na qual é possível a tomada de consciência das contradições e a ressignificação dessas contradições.

O **sistema de atividade central** ao qual os professores IsF e a coordenadora estavam vinculados, consistia no curso de graduação em Letras Estrangeiras Modernas – Inglês. A Formação de Professores nesse espaço estava baseada em práticas educacionais de sala de aula, marcada por papéis sociais entre alunos e professores. Essas práticas eram variadas, uma vez que as interações se diversificavam de acordo com as crenças e concepções de ensino e aprendizagem de cada professor, e dos grupos de alunos.

Os **sujeitos** desse sistema de atividade eram compostos

majoritariamente por docentes da área de Língua Inglesa e Formação de Professores de Línguas, alocados no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, alunos em formação inicial no curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês, coordenadores, chefe e vice-chefe de departamento.

No que se refere aos alunos, os dados disponíveis no site da Pró-reitoria de Planejamento<sup>54</sup> (PROPLAN) descrevem que entre os anos de 2014 e 2018, período delimitado para essa pesquisa, houve mudanças na faixa etária dos alunos que eram selecionados para os cursos da área de Ciências Humanas. Os ingressantes, que tinham entre 16 e 18 anos, diminuíram de aproximadamente 69% para 30% no ano de 2018, e aumentaram entre a faixa etária de 19 a 21 anos, de 21% para 41% dos alunos. Para a forma de ingresso, há uma similaridade entre alunos que escolheram realizar o vestibular por cotas públicas e cotas universais. Mais de 90% desses alunos também se declaram solteiros e sem filhos, residindo na cidade em que a Universidade se encontra e arredores. No que se refere à educação prévia, houve um aumento de 5% no número de alunos que tiveram ingresso na universidade provenientes de escola pública e de 3% no número de alunos da rede particular, entre os anos citados.

O relatório da PROPLAN também apresenta dados quanto ao motivo que levou o aluno a escolher o curso de Letras Estrangeiras Modernas-Inglês. No questionário disponibilizado aos alunos, as opções mais assinaladas são a formação acadêmico-profissional para o mercado de trabalho, que caiu 5% entre 2014 e 2018, a aquisição de conhecimentos que permitam conhecer melhor o mundo, e a busca por uma formação pedagógica, que subiu aproximadamente 3%. Entre os alunos ingressantes, 42% era capaz de se comunicar em Língua Inglesa, e 47% não eram habilitados em uma segunda língua.

Esses dados indicam um perfil aproximado dos sujeitos que fazem parte do sistema central de atividade, e que podem compartilhar ou não o objeto da atividade. **O objeto**, no entanto, não pode ser alcançado de maneira isolada e é composto por sujeitos que trazem variados pontos de vista, interesses, crenças e visões de mundo. Ao escolher a habilitação em Letras-Inglês, o estudante declara que

---

<sup>54</sup> Órgão responsável por realizar o planejamento e análise da evolução da universidade, bem como elaborar metas para o desenvolvimento didático, científico, físico e administrativo da Universidade. Para essa análise, a PROPLAN disponibiliza dados por área de conhecimento, e não por curso, o que impossibilita uma análise do contexto micro.

busca uma formação para o mercado de trabalho e uma formação pedagógica que, em minha análise, se apresenta como objeto compartilhado, visto que a RESOLUÇÃO CEPE/CA N° 0281/2009 estabelece como **objetivos** do curso a Formação de Professores o aprimoramento no conhecimento do idioma, e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos para a carreira que será exercida. Porém, imersos na contradição, elemento inevitável para realização de uma atividade na qual os sujeitos buscam o desenvolvimento, podem surgir momentos em que esse objeto da atividade não é compartilhado por todos os sujeitos da comunidade (ENGESTRÖM, 1987), resultado de variados fatores, que não cabem nessa análise.

As **regras** das interações que ocorrem nessa comunidade estão sujeitas ao contexto social, político e histórico no qual o grupo está inserido. Portanto, pode haver influências do padrão IRA (Iniciação, Resposta, Avaliação) em que a troca se inicia pelo professor, seguida pela resposta de um aluno e, posteriormente, há um processo de avaliação da resposta do aluno pelo professor (SINCLAIR; COULTHAR, 1975). Tão comum em ambientes de aprendizagem formais, esse movimento caracteriza-se pela relação de poder entre professor-aluno em que o controle é exercido pelo professor, uma vez que avaliação cabe sempre a ele. O padrão IRA corresponde, então, a uma sequência institucionalizada como forma de conhecimento marcada principalmente por essas relações.

Essa formação também pode vir de práticas e experiências de vida de cada professor, que vão desde uma formação marcada por pedagogias tradicionais, progressistas, e também de práticas mais ou menos democráticas. O conjunto de conhecimentos desses profissionais é o que caracteriza essa comunidade acadêmica, e que pode provocar transformações nos processos de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, levar ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos em tais práticas, uma vez que na condição de agentes de transformação da realidade material, os sujeitos são capazes de modificar a vida social, política e intelectual.

A partir da divisão das disciplinas e a compartimentalização do conhecimento que surge na idade moderna, tem-se uma ausência da totalidade do conhecimento que é produzido, o que nos leva a uma alienação do trabalho com a hiper-especialização. A fragmentação do trabalho docente que servem a essa sociedade capitalista, levam apenas ao conhecimento da realidade imediata, bem como a fragmentação da vida humana. Isso não significa que essa especialização não gere um desenvolvimento complexo, porém ela é cada vez mais restrita e

compartimentalizada.

Podem-se pontuar duas **contradições** quanto a esse aspecto. A primeira se refere a uma demanda de trabalho que excede os limites do corpo e da mente, resultado da mecanização do trabalho e da busca por uma produtividade. A segunda tem relação com a **divisão do trabalho**, gerada a partir de necessidades. Esse fracionamento do trabalho é capaz de levar a processos de mediação na busca pelo objeto que perpassam uma separação entre formação prática e formação teórica. Ou seja, para alcançar o objetivo final que é a Formação de Professores de Língua Inglesa, são utilizados mecanismos de mediação que levam à fragmentação da práxis pedagógica entre os atores sociais e entre o conhecimento. Logo, há uma estreita relação entre a fragmentação do conhecimento, a fragmentação do trabalho docente, bem como os papéis sociais que cada um exerce na atividade de aprendizagem.

Nessa comunidade, **a divisão do trabalho** é partilhada entre os professores permanentes da IES que têm como atribuições a docência, a atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, atuação em programas de pós-graduação, exigências quanto ao nível e quantidade de publicações, atribuições de cargos de colegiados e cargos externos ao departamento, entre outros. A divisão também é feita entre os professores celetistas que têm como atribuição principal a docência em disciplinas de formação linguística e de cunho teórico-metodológico. **As ferramentas** são capazes de, no sistema de atividade primário, direcionar as ações que são realizadas nessa comunidade. Entre elas destaco como ferramenta central, os materiais didáticos produzidos pelo professor, as tecnologias digitais, o próprio currículo, entre outros.

Quanto ao currículo que rege o curso, a regulamentação mais recente, que data de 2009<sup>55</sup>, trata das diretrizes do curso, afirmando que a habilitação é voltada para o “domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da língua Inglesa na sociedade” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2009, p. 2). Essa formação deve perpassar uma variedade de atividades de natureza obrigatória e complementares, tais como monitoria acadêmica, participação em projetos, cursos de extensão, eventos, estágio obrigatórios e não obrigatórios, além de disciplinas optativas e eletivas que serão distribuídas ao longo dos quatro anos do curso.

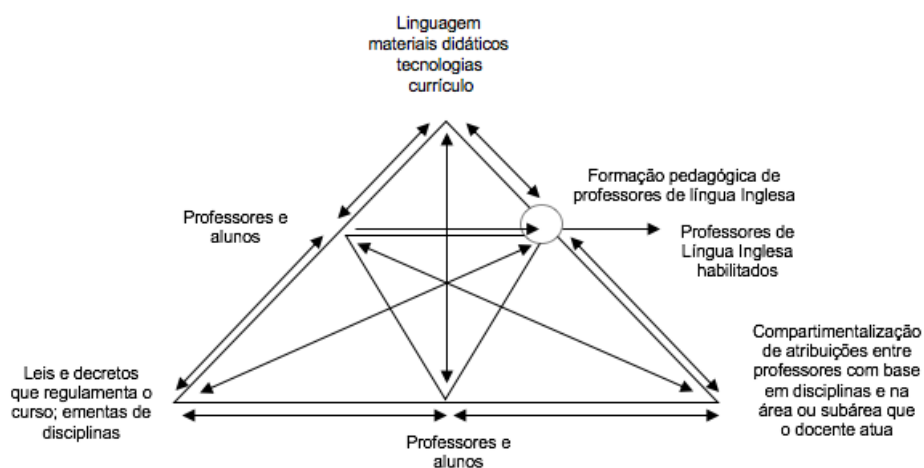
---

<sup>55</sup> A Resolução CEPE/CA nº119/2018 reformulou o Projeto Político Pedagógico do curso, que começou a ser implantado para alunos ingressantes do curso a partir do ano de 2019.

O **objeto da atividade** à qual a atividade se dirige, inclui a formação pedagógica de professores de Língua Inglesa. Leont'Ev (1977) descreve o objeto como o motivo ou a origem de uma atividade coletiva que busca a satisfação das necessidades a partir da mediação. É preciso pontuar, contudo, que apenas o objeto da atividade coletiva é capaz de explicar as ações.

Assim, a **divisão do trabalho** se dá a partir da fragmentação do trabalho docente e discente, regida a partir das **regras** e convenções pré-estabelecidas na comunidade. Essas normas são definidas por órgãos internos da comunidade e também pelos sujeitos que participam ativamente da Formação de Professores. As atribuições são divididas pelos próprios docentes e pelas leis que regulamentavam o curso. Na Figura 5 estruturei o sistema de atividade central.

**Figura 5** - O curso de formação de professores de Letras Inglês: o sistema de atividade central



**Fonte:** Da autora.

Na Teoria Histórico Cultural Engeström (2001) afirma que o princípio da **historicidade** é essencial para compreendermos o sistema de atividade e a própria comunidade. Além disso, um sujeito pode ser parte de variadas comunidades, assim como uma comunidade pode estar vinculada a várias outras. E é esse sistema central, o curso de Letras Inglês, o pano de fundo que perpassa a formação inicial dos professores IsF. Os seis professores IsF (já descritos no Quadro 3 do capítulo metodológico) são alunos entre 19 e 21 anos, solteiros, com residência na mesma cidade em que está a universidade e em cidades ao redor, que buscavam uma formação para o mercado de trabalho e uma formação pedagógica. Esse perfil,

apresentado também pelos dados da PROPLAN, corresponde aos relatos escritos pelos professores IsF, que ratificaram a escolha pela docência. É também nesse sistema central que a coordenadora pedagógica, a coordenadora administrativa, e eu atuávamos no momento da coleta de dados. As duas coordenadoras são docentes permanentes da instituição, e eu estava como docente temporária.

Com o objetivo de analisar as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial nas *reuniões de formação pedagógica* do Nucli, apresentei inicialmente o sistema de atividade central e como ele é caracterizado e, em seguida, explico o surgimento do sistema de atividade IsF e como a formação de professores é reconfigurada nesse novo sistema.

#### 4.2 O SURGIMENTO DO SISTEMA DE ATIVIDADE ISF

Com a criação de uma nova demanda induzida para formação de professores em contexto de internacionalização por meio do ensino de *ESP*, há o surgimento de um novo sistema de atividade, o que implica que o IsF, como o novo elemento mediador, possibilita a criação da nova comunidade. Na comunidade IsF, **os sujeitos**: 6 alunos em formação inicial, acumulam também a função de professores, ou seja, há a ressignificação dos papéis desses aluno-professores. O critério de escolha dos professores para o Nucli incluía, como prioridade, alunos da instituição matriculados no curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2019). Assim, o curso de Letras-Ingês é elemento constitutivo da existência do IsF, e o sistema de atividade IsF se origina do sistema de atividade central; porém ele se desenvolve de maneira distinta.

A **reorganização dos papéis dos sujeitos** leva à criação de **novas regras** que podem ser compartilhadas por essa comunidade, e a uma **nova divisão do trabalho**. (ENGESTRÖM, 1993, 2001). Inicialmente, o **objeto** compartilhado por essa comunidade é a venda da mão de obra em troca de um salário, que nesse caso era financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Minha afirmação parte do princípio de que a economia é entendida como a base da superestrutura (ENGELS, 1978). É a partir dessa **superestrutura** que as condições objetivas de produção de conhecimento podem ser efetivadas. Ao se retirarem as condições materiais (o apoio financeiro da Capes) que são capazes de manter o funcionamento do Programa, têm-se como resultado a suspensão do

Programa, em 2019.

As **contradições** que surgem na interação dos dois sistemas podem derivar da dificuldade em trabalhar com novas regras e ferramentas, em como a divisão do trabalho é reconfigurada, e até mesmo uma resistência em atuar na nova comunidade como professores. Engeström (1987) afirma que as contradições são elementos essenciais para a atividade, pois são elas que fazem emergir novos estágios qualitativos de desenvolvimento. E, apesar de compartilharem o mesmo espaço de atuação e formação, ou seja, as ações e relações eram estabelecidas por meio de valores e regras compartilhadas pela comunidade, os professores IsF advinham de contextos diferentes, uma vez que, como sujeitos sociais, são reconhecidos a partir dos processos de mediação entre “homem e natureza” (MARX, 2013, p. 120) e de maneiras de agir sócio-historicamente situadas, e não apenas como reprodutores de um conjunto de leis socialmente estabelecidas. Além dos seis professores IsF selecionados pelo edital PROEX nº 06/2019, ao final da coleta de dados, Luis e Larissa saíram do Programa e foram substituídos por Lucas e Ligia (que surgem na última reunião analisada).

Para atuação no IsF, a coordenadora pedagógica, também **sujeito** integrante desse novo sistema, deve ter uma formação específica para a área, bem como ser preferencialmente da instituição, dispondo de carga horária mínima necessária para o trabalho. Ela tem como atribuição tratar das questões teórico-metodológicas relativas às aulas ministradas no programa, tais como orientar os professores IsF, auxiliar na elaboração de planos de aulas, ementas, e acompanhar os encaminhamentos de questões didáticas, circulando assim entre a esfera do trabalho técnico, teórico e metodológico. Cabe também à coordenadora pedagógica gerir, junto aos professores IsF, questões acadêmico-administrativas dos alunos que frequentam os cursos presenciais.

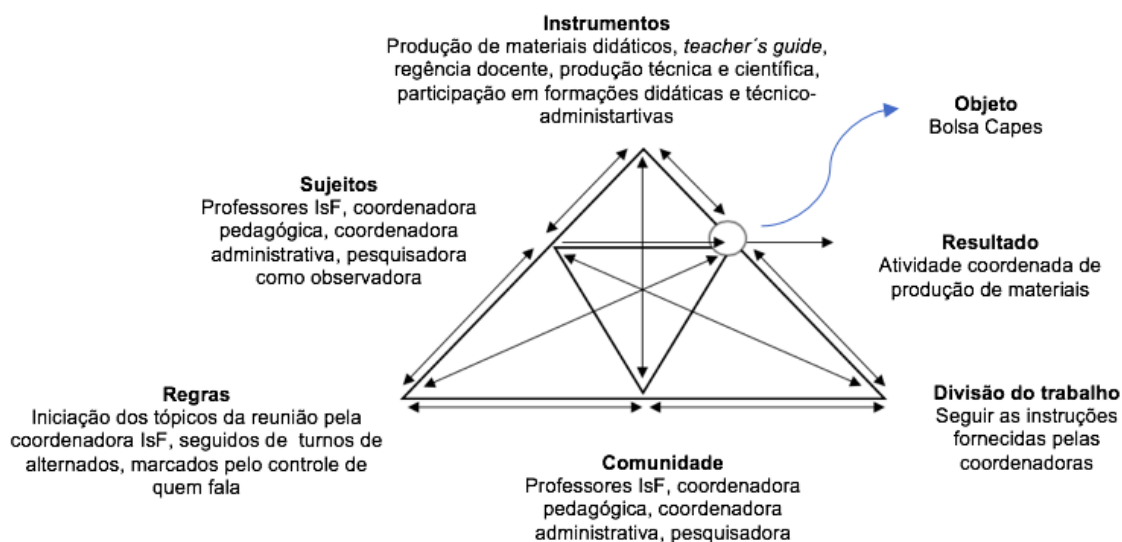
**As regras** para o funcionamento inicial do programa foram estabelecidas pelo núcleo gestor IsF, e as regras do sistema IsF surgiram da interação entre os 6 professores bolsistas e a coordenadora IsF. A **contradição inicial** surge com a percepção da comunidade IsF de que os materiais disponibilizados por esse mesmo núcleo gestor para o ensino e aprendizagem nesse contexto, não correspondia às necessidades do público dessa universidade. Assim se inicia a produção de uma **ferramenta** capaz de cumprir com os objetivos estabelecidos pelas instâncias superiores (Ensinar Inglês com fins de internacionalização), mas também

que se vinculasse a cinco princípios estabelecidos pelo grupo como essenciais para que o ensino e aprendizagem se realizasse; 1) construir um material com uma proposta didática que valorizasse discussões em sala de aula e uma concepção dialógica de linguagem; 2) compreender que a prática social é ponto de partida para a realização o trabalho pedagógico; 3) perceber o material como ferramenta para realização da atividade de formação linguística dos alunos dos cursos; 4) valorizar experiências das aulas da graduação e das *reuniões coletivas* com o PFI; e 5) avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira continuada.

Inicialmente, a coordenadora pedagógica ocupava papel central na **divisão do trabalho**, porém, no sistema IsF, as tarefas eram divididas de maneira com que todos os professores IsF tivessem a mesma quantidade de atribuições. Cabia aos professores IsF executarem as tarefas com orientação da coordenação e, em comunidade, criar o material capaz de cumprir os objetivos estabelecidos pelo coletivo.

**Os instrumentos** do sistema IsF, além da própria linguagem, eram elaborados pelo grupo. Dentre eles destaco as unidades didáticas, planos de aula, *teacher's guide* e *answer Keys*, e produção de artigos científicos. Outros instrumentos usados para a elaboração de materiais incluía o acesso à rede de internet. Os materiais que eram utilizados da rede de internet tinham o propósito de auxiliar na elaboração das unidades, acessar programas de edição de vídeo, áudio, exercícios e o acesso a textos para a produção desse material didático. O surgimento desse novo sistema é descrito na Figura 6:

**Figura 6** - A formação de professores no sistema de atividade IsF



**Fonte:** Da autora.

As reuniões seguiam um padrão de ordem nos tópicos que eram iniciados pela coordenadora pedagógica. Uma parte da reunião era designada para discussões de produção do material didático, e outra parte tratava de questões técnicas, como por exemplo, a frequência dos alunos nos cursos presenciais, a participação nos *webinars* da plataforma *moodle*, tutorias, publicações, ações de *marketing*, orçamento, escalas de aulas, matrículas de alunos e problemas técnicos.

Com base nesses elementos e guiados pelo **objeto da atividade**, os diálogos que surgem da interação da comunidade se configuram como elemento central nessa análise. A ênfase está, porém, nos momentos em que a comunidade aborda a organização-realização-produção de materiais didáticos.

Com o surgimento do sistema de atividade IsF, há uma reorganização dos papéis dos sujeitos, o surgimento de novas regras e divisão do trabalho. O objeto do sistema central de formar professores de Língua Inglesa habilitados para atuarem no sistema público e privado de ensino, é modificado para o recebimento de uma bolsa de custeio para a realização de tarefas relacionadas ao *NuLi*. Em seguida, esclareço como as interações que ocorriam nas reuniões são influenciadas por determinantes sociais, econômicos, políticos e históricos.

### 4.3 OS DETERMINANTES E AS CONTRADIÇÕES DA SUPERESTRUTURA

A **superestrutura e a infraestrutura** se relacionam de maneira dialética, determinando assim o funcionamento da sociedade. Dessa forma, a produção do material está condicionada a ideologias e, ao mesmo tempo, condiciona à realização de determinados tipos de produção material. Imerso nessa superestrutura (ideologias, leis, instituições), o IsF sofre influência desses determinantes. A educação como espaço de lutas políticas e ideológicas pode servir como mecanismo de reprodução ou superação de uma cultura hegemônica que busca a alienação dos sujeitos, e não a superação das contradições da totalidade da vida. (BERNARDES, 2009; PARO, 2002; SAVIANI, 2011).

Os processos de ensino e aprendizagem podem surgir aqui como um movimento de resistência, por meio de estratégias que atendam a uma mudança consciente das relações socio-reprodutivas, que permeiam tanto a desigualdade material quanto sociopolítica, superando ou alterando tais contradições. É com vistas a compreender se as contradições que surgem no sistema de atividade levam a processos de ensino e de aprendizagem, e se o desenvolvimento, resultado dessa aprendizagem, é capaz de levar à percepção dessas contradições e sua superação, voltada para uma formação não-alienada a que essa análise se destina.

Quanto aos aspectos da **superestrutura**, é preciso retomar o momento em que descrevo o processo de criação e manutenção do programa entre os anos de 2011 a 2018. O programa foi criado no primeiro mandato da ex-presidente Dilma Rousseff, a partir do Decreto nº 7.642. Naquele momento o Ministério da Educação era representado por Aloísio Mercadante, que ocupou a pasta entre os anos de 2011, 2015 e 2016, sendo intercalado pelo ex-candidato à presidência da República, Fernando Haddad. Com o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, Aloísio foi exonerado e substituído por Mendonça Filho e, posteriormente, substituído por Rossieli Soares.

Entre os anos de 2011 e 2018, que marcam o período de início e de sucateamento do programa (tais como falta de orçamento para impressão de materiais, para compra de materiais, para questões de gestão de marketing, etc.) bem como a suspensão do Programa no seu formato inicial, passaram pela pasta da educação oito ministros, com formações acadêmicas, visões de mundo, concepções de educação e de formação humana diferenciadas. Todos, porém, marcados por um pano de fundo

econômico voltado para uma globalização neoliberal com visões colonialistas, ênfase no capital e no domínio dos Estados Unidos (DEL ROIO, 2018), com vistas a guiar a educação pelas normas do mercado.

A busca pelo livre mercado tende a impulsionar privatizações e reduções do papel do Estado. Esse encolhimento teve impacto em cargos da instituição pesquisada, refletindo na ausência de funcionários em secretarias, e gerando uma regulamentação a partir de cargos temporários. Essa redução também teve como subproduto o trabalho oneroso e o sucateamento das instituições de educação pública, em geral.

Procurando atender aos interesses da máquina estatal, vemos a emergência de medidas que levam ao aprofundamento de políticas neoliberais e de mecanismos de exploração que tem, como resultado, um modelo de trabalhador que se revele produtivo e com características de eficiência e subordinação à ingerência estatal. Da mesma maneira, as universidades públicas têm sido tratadas como mercadoria, guiadas para um caráter mercadológico, levando ao esvaziamento da real função da instituição de ensino superior: a formação humana e produção do conhecimento. De acordo com Saviani (2007, p. 25):

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais, entendida como um componente na luta mais ampla pela superação da própria sociedade de classes.

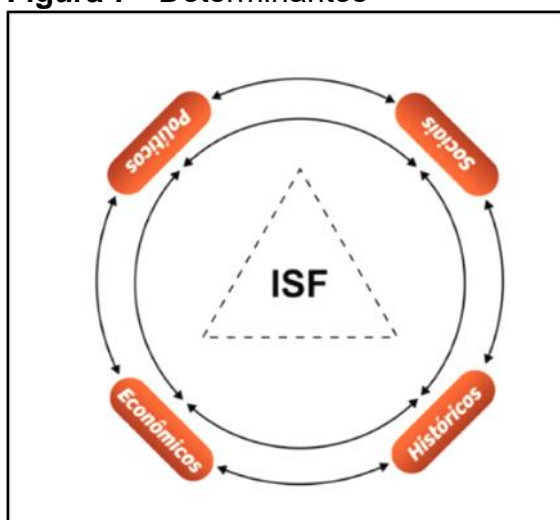
A partir dessa lógica, é possível afirmar que o esvaziamento dos serviços que não levam ao lucro com vistas ao capital, reflete no modelo educacional que tem sido buscado historicamente (MÉSZÁROS, 2008). Essa crise estrutural, atrelada à crise do capital, nos conduz novamente à reflexão do duplo sentido de educação abordada em Marx (2015b), onde a atividade material e imaterial está separada. Quanto mais se desenvolve essa **contradição**, mais evidente fica que o trabalho na sociedade capitalista está a serviço do capital, e que a tendência é a de transformar o tempo excedente em mais-trabalho com vistas ao valor, introduzindo um modelo de educação que leva ao esvaziamento dos conteúdos acumulados pela humanidade.

Perceber a dialética existente nesse sistema e como esses aspectos estão entrelaçados, permite realizar aproximações quanto à totalidade dessa

realidade para além da aparência de como os fenômenos se apresentam. Todas as singularidades que engendram essa realidade são complexas, porém todas marcadas por níveis diferentes de complexidade, em que uma totalidade pode apresentar-se com maior intensidade que outra.

Paulo Netto (2011) explica que a sociedade é compreendida como uma totalidade concreta e dinâmica, composta por totalidades menores. Na produção da vida material, a sociedade produz a vida social e é determinada por ela. Essas relações mediadas são articuladas e se desenvolvem historicamente através das contradições. Imerso nessa totalidade, o *Nucli-IsF* estudado operou a partir de determinantes sociais, econômicos, políticos, históricos e contradições internas e externas que influenciaram no desenvolvimento das atividades realizadas nas *reuniões pedagógicas*. A Figura 7 exemplifica como o movimento dialético entre esses aspectos compõe a totalidade da comunidade IsF estudada:

**Figura 7 - Determinantes**



Fonte: Da autora.

Em relação aos **determinantes sociais**, evidencio os modos de agir e interagir, e as relações de poder que podem ser estabelecidas entre os sujeitos nas relações sociais, e entre as estruturas sociais. A reprodução do discurso institucionalizado serve como uma forma de dominação simbólica, uma vez que a estrutura social pode sustentar tal modo de agir e manter o poder sobre as ordens do discurso. Essa assimetria nos papéis sociais exercidos pelos sujeitos, pode interagir com as outras estruturas e processos sociais, uma vez que essas práticas não são isoladas, mas ocorrem em um movimento dialético.

A esse respeito, Marx (2015c) argumenta que a linguagem é a prática da consciência. Como sinônimo da dialética do pensamento, ela é compreendida de maneira relacional. Se é, pois, na materialidade que a consciência opera, é por meio da relação do homem com o homem e com a natureza que se funda a linguagem. Como consciência prática, sua existência se dá pelo intercâmbio no qual os “indivíduos se fazem uns aos outros, tanto física quanto espiritualmente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 61). Como consequência, é possível o surgimento de processos de alienação das relações sociais e dos sujeitos, em que o fim não é a formação ontológica do trabalho e, atrelado a isso, a transformação da realidade, mas a mera coisificação por meio da alienação da força de trabalho e a privação de uma liberdade da criação da própria realidade.

Esse pensamento tem como base o tipo de trabalho que é compreendido com maior valor de acúmulo, e aquele que é mais desvalorizado. O trabalho que produz e é capaz de gerar subsídios, ser capitalizado e consumido, é valorizado. Já aqueles que não alcançam os níveis exigidos de produção de mais-valia ficam vulneráveis às condições impostas à vida acadêmica. E, nas condições em que o Programa operava, era necessário apresentar níveis de produtividade elevados.

Nas reuniões analisadas, é possível vislumbrar como o sistema operava. Em um trecho da Reunião 9, a coordenadora Ana e Larissa conversam sobre quais ementas do catálogo de cursos podem ser usadas na Oferta 3. O objetivo era a criação de cursos que atendessem a alunos com nível de proficiência A2. A escolha do curso também estava atrelada à necessidade de inclusão de funcionários da universidade nos cursos presenciais. Com essa tarefa em mente, os cursos no catálogo IsF, que de alguma forma respondiam ao que a comunidade IsF considerava passível de ser ensinado para esses alunos, eram o de Atendimento *telefônico* e *Interações acadêmicas*. No Recorte 1 discutimos qual curso era mais adequado:

#### Recorte 1: Reunião 9

*L516 **COORDENADORA** - Atendimento telefônico. Tem um livro ali de atendimento telefônico. Trinta e duas horas de atendimento telefônico?*

*L517 **ANDRESSA** Nossa*

*L518 **LUIS** - Hoje a gente vai aprender número*

*L519 **LUIZA** - **Como que essa como que essa ementa passou**<sup>56</sup>?*

*L520 **LARISSA** - [Não pode]*

---

<sup>56</sup> Em negrito sinalizo os momentos em que o tema discutido é relevante para a análise.

- L521 **ANDRESSA** - Não tem como fazer com dezesseis?  
 L522 **COORDENADORA** - Não, do jeito que tem, é do jeito que tá na planilha do, na lista do [ ] porque tem fechado.  
 L523 **ANDRESSA** - É, o pessoal do secretariado vem? Mas o restante não sei  
 L524 **COORDENADORA** - Funcionário [ ]  
 L525 **MARCELA** - Tem uma galera que trabalha  
 L526 **ANDRESSA** - Funcionário, é.  
 L527 **COORDENADORA** - Oi?  
 L528 **MARCELA** - Quem trabalha com telemarketing  
 L529 **ANDRESSA** - É. /  
 L530 **COORDENADORA** - **E tem esse aqui: interações acadêmicas**  
 L531 **LARISSA** - **Eu acho mais legal /**  
 L532 **MARCELA** - **Esse de telefone é bizarro [ ]**  
 L533 **COORDENADORA** - É vocês, é pra você receber os [ ] um estrangeiro...? O que tem que olhar no programa esse  
 L534 **MARCELA** - **Eu acho que é os dois, tanto você receber quanto você ir. Porque "interação acadêmica" pode ser aqui ou pode ser em outro lugar também**  
 L535 **LARISSA** - **Dá pra fazer também.**  
 L536 **ANA** - Como é que? É trinta e duas, não é? Dá pra fazer dezesseis dezesseis  
 L537 **COORDENADORA** - Então, eu vou olhar essa ementa aqui.  
 L538 **LUIS** - Sim, o problema é essa aqui  
 L539 **COORDENADORA** - Podemos olhar. Tá? Vou olhar então  
 L540 **ANA** - Posta o link aqui, então?  
 L541 **LARISSA** - sim  
 L542 **COORDENADORA** - **Eu vou fazer um esqueleto desse, desses cursos aqui do future me. O esqueleto vocês sabem. Aquela aula um, o que tem aula um. Partir do programa. Eu vou fazer da área de saúde, vou fazer de direito. E o de vocês não vou fazer porque não está pronto. E vou fazer esse de interações acadêmicas**  
 L543 **LUIZA** – Ok

O contexto social mais amplo define os cursos que podem ser ofertados pelos *Nucli*, por meio do catálogo. Dentro dessa macroestrutura, o *Nucli* IsF busca operar de acordo com as necessidades dos alunos dos cursos presenciais que apresentavam níveis de proficiência baixo na língua inglesa. Por conseguinte, a ampliação da oferta de cursos para o corpo técnico administrativo com a Portaria Normativa nº 30/2016, leva o grupo a escolhas que contemplem ambos os objetivos. E, apesar de o grupo ter autonomia para essa decisão, as condições objetivas não geram a possibilidade de realização de ações que transformem o agir subjetivo. Diante da realidade dada pelas leis objetivas, a realidade é limitada. Essa compreensão é corroborada por Ana, no retorno aos participantes. Ela diz que concorda “que a prática (tanto administrativa quanto pedagógica) sofria a influência de diversos determinantes externos e que por vezes tínhamos que transformar nossas ideias iniciais, a fim de

“encaixar” no que nos era posto”.

Nos processos de decisões sociais e históricas relevantes, os **determinantes econômicos** se mostram também com um papel complexo. A educação superior, assim como outras instâncias educacionais, carrega a necessidade de satisfação de demandas do mercado. Esses cursos eram pré-definidos por instâncias superiores que explicitavam qual conhecimento era válido. Isso significa dizer que no contexto analisado, a relação entre trabalho e capital é marcada pelo financiamento nacional e internacional que busca estabelecer as condições, e que tipo de trabalho deve ser valorizado. Assim, novas demandas iam sendo criadas e supridas, como ensinar funcionários e professores da rede pública de ensino, por exemplo.

Da mesma forma, esses **determinantes econômicos** que levam a posterior suspensão do Programa, impunham uma produtividade, e um excesso de atividades que permeavam as relações de trabalho do grupo. Uma semana antes do anúncio de que as verbas para o Programa seriam definitivamente cortadas, na reunião 29 a coordenadora comenta, em dois momentos, que as questões administrativas eram inevitáveis:

Recorte 2: Reunião 29

*L114 COORDENADORA – Essa parte administrativa, ela é a mais chatinha. Mas você vê, dá confusão. Tem que prestar muita atenção, né? Tá, então faz, sei lá, se não vingar essa da sexta, você pode trabalhar junto com a Ligia nas interações por causa do seu paper. Você pode ser, fazer como observadora da [...]*

Recorte 3: Reunião 29

*L362 COORDENADORA – Bom, esse foi o relato da semana. Primeira semana de ofertas, sempre tem... Vocês viram que, vocês relatam mais questões administrativas, às vezes, do que pedagógicas. Então, o administrativo sempre é: uma quer um, outra quer... E isso é um reflexo na maneira como o sistema avalia, né? Classifica e também, as nossas “maracutaias”<sup>57</sup> pra conseguir deixar as nossas pizzas mais completas Então [ ]*  
*L363 LUIZA – Vai acabar em pizza*

<sup>57</sup> No retorno aos participantes, a coordenadora pedagógica esclarece que o termo “maracutia” se referia a trocar alunos de uma turma para outra, de forma a manter o número mínimo para abertura das turmas para melhorar as pizzas. Já essas se referem aos gráficos em formato de pizza utilizados pelo Núcleo gestor que mostravam o desempenho do Nucli IsF no que tange ao número de alunos. O termo pizza, usado por Lucia, é uma expressão coloquial que significa “acabar em nada”.

L364 **LUCIA** – Nossa gente, se esse programa realmente acabar, a gente podia se juntar, todo mundo comer pizza

L365 **COORDENADORA** - Eu confio só no capital político da XX<sup>58</sup>, de resto, eu não confio em mais nada

A esse respeito, Engels (1978, p. 1) assinala que a economia é a base da superestrutura. Porém, além da economia, fatores políticos, formas jurídicas, “e inclusive os reflexos de todas essas lutas reais no cérebro dos que nelas participam, [...] – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua *forma*, como fator predominante”. Essa análise é corroborada por Luis no retorno aos participantes. Ele afirma que se

*[...] inquietou com a percepção de que os cursos atendem uma demanda mercadológica. Durante a leitura eu lembrei muito de quantas vezes nos frustramos e nos penalizamos por não atingir uma quantidade X de alunos e/ou turmas. O quanto a gente se preocupava nos números quantitativos que o projeto gerava, e não na qualidade do material preparado. Teve um excerto da coordenadora que falava sobre estarmos discutindo aspectos administrativos e não pedagógicos, e através da análise consegui identificar o porquê disso, e como isso afetava nosso desempenho pedagógico. Esse medo de não atender a quantidade de turmas fechadas e alunos formados como forma de justificar o incentivo (financeiro) dado até o momento pelo governo, muitas vezes embaçava minha visão e me impedia de ver o quanto era feito e o quanto os alunos dos cursos se beneficiavam da oportunidade (Luis, np).*

Minha análise do contexto viabiliza compreender uma **contradição** que é gerada a partir da **divisão social do trabalho** e nas **tensões** que ocorrem na distribuição das atividades pertinentes à função do coordenador pedagógico, pois as demandas administrativas podem, em muitos momentos, sufocar questões pedagógicas tão pertinentes à Formação de Professores no espaço da formação pedagógica, podendo levar à alienação do trabalho realizado.

Partindo do pressuposto da diferenciação entre trabalho material e imaterial, a alienação pode surgir pela ausência de uma práxis e na submissão a um quadro que não permita espaço para reflexão da própria realidade. Essa alienação surge quando o sujeito, alheio ao fruto do seu trabalho, é submetido a um ato de produção que lhe retira sua essência, fazendo com que o trabalho deixe de ser ferramenta de mediação para o desenvolvimento com um caráter formador, para um

---

<sup>58</sup> Os nomes mencionados nas transcrições são omitidos e substituídos por “XX”.

ato de desumanização, em que o objeto produzido, fruto do trabalho, é estranho ao próprio sujeito (MARX, 2015c). Além da alienação do sujeito em relação ao objeto, essa alienação também pode acontecer no ato de produção, compreendida por Marx como “alienação do homem relativamente ao homem” (MARX, 2015c, p. 166). Aqui, o elemento central é apenas a busca pela subsistência por meio do trabalho, que será descartado, assim que essa necessidade for suprida. Nas palavras do autor:

O que se verifica com a relação do homem ao seu trabalho, ao produto do seu trabalho e a si mesmo, verifica-se também com a relação do homem aos outros homens, bem como ao trabalho e ao objeto do trabalho dos outros homens. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado da sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana (MARX, 2015c, p. 166).

O programa também sofre com as variadas formas de discurso que circulam na esfera política, tais como o poder legislativo, mídia impressa e digital, políticas de nível nacional e internacional, das portarias normativas e regulamentações internas e externas. Para Marx e Engels (2007), as **condições materiais** determinam a natureza dos indivíduos, e sob o prisma do MHD, essa materialidade é um todo complexo e inacabado em um processo de vir a ser. Para apreendermos então os **determinantes políticos e históricos**, é preciso o entendimento da existência humana nesse movimento dialético que é produzido por essa mesma história. As variáveis políticas incluíam, de um lado, fatores econômicos com o papel de delimitar os limites nos quais se move a política educacional e, de outro, o atrelamento a um padrão de desenvolvimento econômico com a produção de mão de obra para a manutenção das forças produtivas do país. Os **determinantes políticos** atuam nesse entremeio como maneira de assegurar e acomodar em seu interior, tanto quanto possível, a preservação do *status quo* e a suprir as demandas impostas pelo capital.

No Brasil, o neoliberalismo clássico vai sendo substituído pela tentativa de um modelo liberal, estabelecido pelas regras do estado mínimo e pela lei do livre mercado. Apesar do liberalismo não ter conseguido se firmar como ideologia no Brasil (ANTUNES, 2002), as políticas adotadas na gestão de Jair Bolsonaro são empregadas de forma seletiva, beneficiando setores dominantes da sociedade. Nesse modelo liberal, a supervalorização do indivíduo e a crença de que a educação deva

estar a serviço do mercado, bem como ser regulada por ele, a formação da classe trabalhadora deve ser limitada à instrução mínima necessária para habilitar o indivíduo ao mercado. Essa proposição é justificada pela fala do Ministro da Educação quando da suspensão do Programa, ocasião em que lança o programa Future-se, em substituição ao IsF, que em sua versão inicial previa a redução de gastos com as universidades e a tentativa de junção da iniciativa privada e das universidades públicas do país.

O que o movimento histórico dessa análise entre universalidade-particularidade nos mostra é que o capitalismo se produz e reproduz a partir de novas ideologias que se apresentam como inovações, mas que apenas buscam a legitimação de seu sistema e a manutenção da sociedade de classes. A esse respeito, Marx (2003 p. 7) afirma:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar nessa linguagem emprestada. Assim, Lutero adotou a máscara do apóstolo Paulo, a Revolução de 1789-1814 vestiu-se alternadamente como a república romana e como o império romano, e a Revolução de 1848 não soube fazer nada melhor do que parodiar ora 1789, ora a tradição revolucionária de 1793-1795. De maneira idêntica, o principiante que aprende um novo idioma, traduz sempre as palavras deste idioma para sua língua natal; mas só quando puder manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última e poderá produzir livremente nela. O exame dessas conjurações de mortos da história do mundo revela de pronto uma diferença marcante. Camille Desmoulins, Danton, Robespierre, Saint-Just, Napoleão, os heróis, os partidos e as massas da velha Revolução Francesa, desempenharam a tarefa de sua época, a tarefa de libertar e instaurar a moderna sociedade burguesa, em trajes romanos e com frases romanas.

Enfim, os determinantes mostram que o capitalismo busca se apresentar com uma nova roupagem, mas se esconde com o mesmo corpo que busca a manutenção da sociedade de classes e os privilégios da classe dominante e seus ideais. Nesse sistema, a desigualdade é condição. Assim, ao analisar as

possibilidades de desenvolvimento desses professores a partir do sistema de atividade gerado pela produção do material, não podemos desconsiderar nenhum desses determinantes, pois o elemento essencial da realidade social é o modo como os homens produzem suas condições de existência. Essa base é o fundamento das instituições políticas e sociais do Estado, bem como das estruturas ideológicas de uma sociedade.

Estamos em um momento histórico relativamente difícil para a realização do mundo do trabalho. As políticas internas e do mercado global têm criado contradições e conflitos sociais que se pautam na busca por um livre mercado e por soluções individuais. A partir da concepção materialista da história, busca-se não apenas a análise crítica de tal realidade, mas uma prática social transformadora a partir do despertar das consciências (VÁZQUEZ, 1977). O conhecimento produzido, resultado dessa prática, tem caráter histórico e político, pois além da formação de agentes de mudança social, deve buscar a resistência e análise crítica da realidade social posta. Para que a transformação da realidade seja possível, é preciso não apenas as condições objetivas, mas que o homem atue de maneira a transformar a possibilidade de uma formação omnilateral em realidade. (MARX; ENGELS, 2007; SAVIANI, 2011). Dados os condicionantes objetivos, a subjetividade está na maneira de atuação e ação em construir projetos de formação compatíveis com a emancipação dos sujeitos.

Em seguida, para a análise das possibilidades de desenvolvimento da comunidade IsF, imersas nesses condicionantes, analisei os momentos das transcrições de *reuniões de formação pedagógicas* em que os 6 professores IsF, a coordenadora pedagógica e eu, tratamos da produção do material didático para os cursos presenciais do IsF.

#### 4.4 A TRANSFORMAÇÃO DO SISTEMA ISF E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS CONTRADIÇÕES PRIMÁRIAS

O conceito de atividade já definido por e Marx e Engels (2007, 2011), parte da compreensão de que por meio da criação de objetos para satisfação de necessidades, transforma-se o homem e também a natureza. Nesse movimento, novas necessidades e atividades também podem surgir. A natureza dessas atividades surge por meio de uma **necessidade** que dirige e regula tais processos (LEONT'EV,

1977). Nessa totalidade da vida, em que no movimento dialético uma atividade surge a partir de necessidades e então novos imperativos aparecem, “a atividade surge como um processo em que se realizam transferências mútuas entre os polos “sujeito-objeto”<sup>59</sup> (LEONT’EV, 1977, p. 84).

O **objetivo** da criação do *sistema de atividade do IsF* é inicialmente formar professores com ênfase na concepção de *ESP* e voltados para o objetivo do Programa: a Internacionalização da Universidade pelos processos de ensino e de aprendizagem da língua para contextos acadêmicos, e para a mobilidade. O **motivo** inicial para que essa atividade fosse posta em prática foi ditada pelos documentos que regiam o Programa e que estabeleciam sua concepção de Internacionalização.

A partir de uma interpretação desses documentos, o grupo IsF (professores IsF e coordenadora pedagógica e eu) decidiu produzir um material para cada curso presencial ministrado na Universidade (com exceção dos cursos *TOEFL*). A produção do material se inicia paralelamente à implementação do Programa, em setembro de 2017.

A partir de uma discussão gerada pela coordenadora pedagógica, chegou-se à conclusão de que os materiais sugeridos pelo Programa IsF não eram capazes de suprir as necessidades dos alunos da universidade, e também não levavam em consideração esse público. Com base nessa **necessidade inicial**, os professores IsF e a coordenadora escolheram os cursos que seriam ofertados (1ª oferta) pela Universidade, e tendo como referência o catálogo disponível no portal IsF, iniciaram a produção do curso Produção oral: entrevistas. A ideia inicial do grupo seria começar por um curso que nomearam como *English for trips: basic survival* para alunos com baixa proficiência, mas o ele não pôde ser cadastrado na plataforma, e o curso inicial foi escolhido a partir do catálogo. Quanto ao material didático, as questões mais abordadas a partir da 7ª oferta daquele ano eram relacionadas à criação e revisão de exercícios do material, criação e edição de vídeos, e reformulação de alguns cursos. Nesse sentido, as conversas geradas nas reuniões e apresentadas neste capítulo tratam desses materiais.

Na Reunião 3<sup>60</sup>, o grupo tratou da descrição dos cursos de Produção escrita: parágrafos (Unidades 1, 2 e 3 para alunos A2); criação da Unidade 4 desse

---

<sup>59</sup> No original: “activity appears as a process in which mutual transfers between the poles “subject-object” are accomplished”

<sup>60</sup> As reuniões estão detalhadas no Quadro 6.

mesmo curso; descrição e reestruturação do curso preparatório para o *Toefl* e *Toeic* (Unidades 1 e 2 para alunos A2); Produção oral: entrevistas, mobilidade acadêmica internacional: primeiros passos; criação de vídeos a serem utilizados nas aulas, e reformulação do curso de Produção escrita: *essay*.

Na Reunião 9, os temas foram a adoção de um livro para o curso Preparatório de *Toefl*; criação da Unidade 7 do curso de mobilidade acadêmica internacional; criação da ementa curso de Inglês para fins específicos: área jurídica; da ementa do curso de Produção escrita: parágrafos; da ementa do curso de Inglês para fins específicos: saúde; do curso de Produção oral: interações acadêmicas, para alunos A2; de unidades EAD para o curso de parágrafos. Ao final, abordaram a reformulação do curso de Produção escrita: *abstract*, para alunos B1-B2.

Já na Reunião 15, o grupo desenvolveu o curso de Produção escrita: *abstracts*. A conversa levou ao estabelecimento de conteúdos específicos para cada unidade, e da divisão do trabalho entre os professores IsF e a coordenadora.

Na Reunião 21, os professores IsF descreveram como foram as aulas iniciais da Oferta 9 dos cursos de Produção escrita: parágrafos A2; *Toeic*; Produção escrita: palestras e aulas; Produção escrita: *essay*; Estratégias *Toefl* ITP B1 e B2; *Toeic* B2; reformulação do curso de debates e dos *teacher's overview*; reformulação do curso de parágrafos A2; Produção oral: interações acadêmicas para alunos A2; Unidades 1 a 6 de Produção escrita: *abstract*.

Diferentemente das reuniões que a precederam, a 27 foi o momento em que eu atuo diretamente com o grupo de professores, demonstrando procedimentos de escrita de objetivos e enunciados de exercício para produção de material didático

Na última reunião analisada (Reunião 29), os professores IsF descreveram como foram as aulas iniciais da oferta 3 do curso de Produção escrita: *abstract* B1; *Toefl* ITP: *speaking* para alunos B1 e B2; Inglês para fins específicos: saúde; Produção oral: debates; Produção oral: entrevistas; Inglês para fins específicos: área jurídica; Produção oral: Interações acadêmicas; *Toefl* ITP: *listening*. Tomo a produção do material como objetivo da atividade, pois as ações (individuais e coletivas) ocorrem voltadas para esse propósito.

A **atividade** intencional, movida pela **necessidade** de produção do

material, é o que altera o curso das ações do grupo<sup>61</sup>, bem como o **objeto** da atividade. Inicialmente, o objeto da atividade da comunidade IsF é ressignificado para a obtenção da bolsa de custeio Capes. Com o início das reuniões, a comunidade estabelece sentidos para o material e para a prática pedagógica que são compartilhados por todos. Esses princípios é que direcionam como o material deve ser produzido ou reorganizado.

Assim, compreender como esse sistema se desenvolve, é também compreender como esses indivíduos se desenvolvem ao longo do tempo, já que a maneira de agir e interagir na comunidade é construída socialmente. É necessário entender quais os conhecimentos e valores foram importantes para essa comunidade e que predominam para que esses sujeitos se inserissem nela, e lançar um olhar para os processos de ensino e de aprendizagem desses professores, pois é na atividade central do sistema de Atividade que se encontra a força propulsora de desenvolvimento. (ENGESTRÖM, 1987). Esse sistema precisa ser movido por tensões e contradições (ENGESTRÖM, 1987). E para que o desenvolvimento ocorra, é necessário que os processos de ensino e de aprendizagem gerado a partir da produção do material didático leve a novas formas de atividade e alternativas de superação das tensões e contradições.

O **ciclo expansivo** se inicia com o questionamento da situação atual (o material disponibilizado não é adequado) (ENGESTRÖM, 1987) e a **necessidade** de uma nova produção. As interações que surgem por meio das discussões de produção-refacção do material são tangenciadas por temas relacionados à área de atuação da comunidade, tais como o papel do professor, o nível de proficiência linguística dos alunos dos cursos presenciais, a qualidade do material didático que está sendo produzido e refeito, o uso da tradução em sala de aula, e a qualidade dos enunciados dos exercícios. Ao longo da análise, assinalo esses temas que são pontuados pela comunidade, pois as contradições analisadas resultam da busca de soluções e criação de ideias que tais temas geram.

A Aprendizagem Expansiva pode surgir como resultado de ações

---

<sup>61</sup> Nesse momento, justifico a descrição dos dados e da tensão inicial que deu origem a produção do material didático sem a apresentação de dados que corroboram tal descrição. Apesar de já participar das reuniões do grupo de professores IsF nos encontros de formação coletiva com o PFI, e nas *Reuniões de Formação Pedagógica*, a coleta de dados ainda não havia sido aprovada pelo Comitê de ética. Porém, essa seção foi lida pelos professores bolsistas e pela coordenadora pedagógica no período da qualificação desta tese.

conscientes movidas por necessidade de superação do duplo vínculo gerado por essas tensões (ENGESTRÖM, 1987; ENGESTRÖM; SANNINO, 2010). No caso específico desse trabalho, inicio apresentando os 5 princípios que embasam a produção do material didático, que é adotado de maneira consensual pela comunidade, e que faz desse grupo de pessoas uma comunidade e, em seguida, analiso as contradições do sistema de atividade que surgem nos momentos de produção-refacção do material.

O coletivo se estabelece a partir do momento que o grupo fixa um **sentido compartilhado**. Alguns elementos são mencionados por todos esses professores que explicam como se dá a prática pedagógica e como o material será produzido-refeito para responder ao objetivo. Guiados por um **motivo**, as **ações** que compõem a atividade coletiva de produção do material podem ou não ser comum a todos os professores IsF. Assim, é preciso entender “o significado que é socialmente instituído e o sentido que os sujeitos atribuem a essas ações” (SFORNI, GALUCH, 2017, p. 147).

O primeiro elemento que surge na Reunião 3 é a compreensão que o grupo tem de como as aulas devem ser guiadas, ou seja, iniciadas por *momentos de discussão*. Nessa reunião, Luis inicia sua fala realizando um feedback para o grupo sobre o material do curso de Produção escrita: parágrafos (Linhas170 a 178). Para ele, o material tem cumprido seu propósito, pois gera discussão durante as aulas. Ao longo dessa reunião, Luis ainda retoma o tema da discussão, tido como elemento essencial de uma aula. Nos trechos em negrito, é possível observar seu posicionamento:

#### Recorte 4: Reunião 3

*L178 LUIS – E aí na página 3 a gente já dava no tópico e que foi os super powers, aí eles tinham que fazer o brainstorm em cima desse tópico. Aí aquele dia foi super legal porque no word association **a gente já conseguiu discutir muita coisa**, tipo uma menina colocou só nome nome de super herói e só nome de homem e a primeira mulher que eu vi na lista dela foi a sétima e aí a gente começou a discutir sobre isso e aí o cara do lado dela o primeiro nome foi a mãe dele e o outro cara do lado dela só colocou qualidade não colocou o sujeito **daí a gente começou discutir** em como nossa mente faz essa associação e como a gente trabalha isso tipo como **um input** eles já viraram logo a primeira atividade [... ] eles já piraram*

#### Recorte 5: Reunião 3

*L213***LUIS** – *A primeira foto clássica eles tão olhando o pôr do sol tudo bem e todo mundo fez várias associações positivas. No slide 22, 21 eu coloquei **essa foto que dá uma margem de discussão***

#### Recorte 6: Reunião 3

*L231***LUIS** – *Aí eu comecei, mas o que vocês acham? E se eles forem amigos e tivessem saindo só e sei lá é aniversário dela, daí eles começaram a **aí eles começaram a discutir, discutir, discutir** e daí o video association foi um sucesso [ ] daí voltando pro handout [ ] lá na página, aí na página 9 do handout tem a atividade de asking questions*

#### Recorte 7: Reunião 3

*L243* **LUIS** – *Depois eles compartilharam e aí **eu sempre fazia alguma coisa pra eles discutirem***

*L244* **COORDENADORA** – *Aham*

*L245* **LUIS** – *Porque como a produção acaba querendo ou não sendo individual **se não fizer essa coisa de debater fica bem cansativo pra eles***

*L246* **COORDENADORA** – *Tá*

#### Recorte 8: Reunião 3

*L450* **LUIS** – ***E aí a gente põe pra discussão***

*L451* **LARISSA** – *Pode ser. É uma boa ideia [ ] Quando que é essa aula?*

*L452* **LUIZA** – *Pode ser variado*

*L453* **COORDENADORA** – *Sexta [ ] sexta*

Ao tratar de outros materiais e aulas, como o de *Toefl* por exemplo, Luis continua reiterando a importância que esse aspecto tem em sua aula. Essa avaliação positiva sobre o modo de interação também é realizada por Lucia, que explica sua importância para deixar a aprendizagem *mais natural*. Sobre esse aspecto, no retorno aos participantes Luis afirma que “*com exceção dos cursos de TOEFL, nossos cursos e todo nosso processo pedagógico, preparava o aluno não apenas para utilizar a língua, mas principalmente em trazê-la como uma ferramenta, e não o objetivo final do processo de aprendizagem*”:

#### Recortes 9: Reunião 3

L280 **LUCIA** – *Mas comparando uma com a outra porque geralmente a concluding sentence resume o parágrafo e reinstata a topic sentence. Daí eles ficaram “tá muito diferente e tal” e deu pano pra manga pra se discutir. E daí o último exercício é fazer concluding sentences pra aquelas topic sentences e as supporting sentences que eles já tinham feito.*

#### Recortes 10: Reunião 3

L362 **LUIS** – *O que eu percebi nessas aulas é que **tem que ser bem interativa, bem criativa** não dá pra ser uma aula tão carregada igual do B1 e do B2 sabe? Então tem que ser menos exercício*

L363 **LUCIA** – *A linguagem bem simples*

L364 **LUIS** – *a linguagem simples, e tipo assim os exercícios tem que demorar sabe **pra dar tempo deles discutirem e absorver o que tá acontecendo***

#### Recortes 11: Reunião 3

L385 **COORDENADORA** – *Não a gente já tem um [ ] “Descriptive writing” eu só estou pesquisando o describing writing aqui se alguém achar alguma coisa legal [ ] e retomar o que eles já sabem né Luiza? [ ] lá no handout 2 considerar que é [ ] considerar que é a vez. No final das contas esse A2 está bem, né?*

L386 **LUIS** – *Tá o que você tá fazendo de aluno é colocar em grupo/*

L387 **COORDENADORA** – *Ah! Sim. É*

L388 **LUIS** – *Porque **eles interagindo assim [ ] não fica um longe do outro. Fica do lado.***

L389 **COORDENADORA** – *É*

L390 **LUIS** – *E fica muito nítida as aulas assim [ ]*

L391 **COORDENADORA** – *Sim*

L392 **LUCIA** – ***Eles acabam fazendo isso quase que naturalmente também porque***

Nos recortes 9-11 Lucia e Luis entendem que a sala de aula é um espaço que precisa trazer à tona múltiplas perspectivas para a discussão. E para que isso ocorra, eles se utilizam de temáticas que têm como ponto de partida as experiências dos alunos, e fogem de uma concepção monológica convencional. Quando os professores introduzem novos elementos para discussão a partir dos questionamentos, eles também proporcionam maneiras de explorar e reestabelecer o tópico. Esse processo não é marcado por convenções disciplinares, pois o que buscam é a participação do aluno de maneira significativa. O que importa é que o planejamento inicial seja orientado a partir de temas familiares aos alunos, e de fácil engajamento.

Nesse sentido, a linguagem é compreendida como dialógica, uma atividade social que ocorre na interação, e nela os sentidos são construídos (BAKHTIN, 1981). O dialogismo bakhtiniano não se refere a interações imediatas entre os sujeitos, mas como os discursos são gerados a partir dos modos de articulação de um determinado grupo, e que posteriormente é estabelecido como norma. De maneira mais ampla, o valor dos enunciados está nas formas de interação com a realidade, sejam outros interlocutores, textos, conversas. Bakhtin (1981) pontua que é na relação com o outro que me constituo como ser social.

O trabalho com esses momentos de interação que surgem na produção do material didático evidencia que o grupo percebia a aula como um espaço de geração de ideias. O objetivo das atividades de *warm up* que iniciavam a unidade, por exemplo, focava na geração de ideias a partir de experiências, que serviam de suporte para o aluno manter o diálogo e refletir sobre suas ideias, permitindo assim uma recontextualização e reconstrução das perspectivas que eram geradas nesses diálogos.

Assim, essas observações eram feitas ao longo das reuniões por todos os professores IsF. Na Reunião 21, é a vez de Lucia comentar sobre suas aulas e o quão participativos os alunos são. Já na Reunião 29, o mesmo ocorre com Marcela, Ligia (que substitui Larissa, após seu desligamento do Programa) e Luiza:

#### Recorte 12: Reunião 21

*L71 LUCIA – Foi legal no geral, assim. Na quinta-feira os 7 alunos que se inscreveram de fato na turma vieram e eles são uns amores, assim, eles super participam e tal*

*L72 COORDENADORA – Que turma que é?*

*L73 LUCIA – Quinta Toeic? Não, de Toeic é no sábado. É estratégias. Eles são todos B2 também, é linda, é uma turma linda. Sexta-feira vieram menos, vieram 3 só, alunos, na turma de parágrafos, aí eu também vou mandar e-mail pra perguntar o que aconteceu [ ] e sábado, a turma foi maravilhosa*

#### Recortes 13: Reunião 29

*L151 COORDENADORA – Que horário que é?*

*L152 MARCELA – Terça de manhã. E a maioria, é uma turminha gostosa, assim, bem participativa, eu tava muito estressada.*

*L153 COORDENADORA – Por quê?*

*L154 MARCELA – Porque eu sou estressada*

#### Recortes 14: Reunião 29

L265 **COORDENADORA** – *Sim, então, além das 4 horas, ela ainda tem mais 4 horas, que ela pode ficar lá. Gabriele?*

L266 **LIGIA** – *Então, eu tenho 3, duas de interações e uma de speaking. A de interações, eu só tenho uma, foi tranquilo, né? Eles trouxeram o restante do Toefl, teve metade, metade. Mas assim, **eles foram bem participativos, eu gostei bastante** porque a outra turma que eu tive, a primeira foi só Toeic, então, era só leitura. **Então, eles eram bem apáticos, mas nesse de interações, eles gostam de fazer as coisas.** E o de speaking também foi bem tranquilo, eles, né? Seguiram o material, conseguiram entender tudo, eles foram muito, assim, de ter um conhecimento, eles são B1, mas eles têm um conhecimento muito avançado. Então, assim, eu só expliquei como era a atividade, nossa, eles fizeram o dobro do que eu pedi, assim. **Foi muito bem, né?***

#### Recortes 15: Reunião 29

L309 **LUIZA** – *Depois tem um videozinho do The office que é uma série muito interessante. É um pouco de cultural awareness mas é mais voltado pro atendimento ao público mas eu achei interessante porque ele faz tudo errado. Então, é interessante trazer esse lado, que é estereótipo, bem de caricato mesmo esse aspecto. **Depois disso tem uma discussãozinha. Sobre o vídeo, sobre, de onde eles acham que [ ] que veio essa, onde tá acontecendo aquilo.** Que é um escritório, porque que ele acha aquilo interessante, o que o cara quer conseguir com isso, se ele conseguiu e se essa, esse exercício de pensar no outro ajuda e coisas desse tipo*

E, em casos em que esse diálogo não se efetivava em sala de aula, é possível visualizar a frustração dos professores. Na Reunião 29, Ligia descreve o quão *apáticos* são os alunos e na Reunião 21, a seguir, Ana descreve suas aulas da semana e afirma que sua semana foi terrível, pois os alunos *não abriam o bico*, não interagiam com ela ou uns com os outros:

#### Recorte 16: Reunião 21

L42 **ANA** – ***Foi do céu ao inferno também.** Tenho 3 turmas, a de segunda e quarta de palestras e aulas vieram 15 na segunda e 15 na quarta, eu nem falei assim, tá bem nivelado, mas tem duas meninas, que elas tem o nível bem mais baixo, então, tem que dar uma pausada, falar com elas, mas tudo tranquilo. Ela era minha aluna desde o laboratório, ela escreve, mas tudo bem, tirando isso foi perfeito. **Na quinta, terrível! Os alunos são muito chatos, [ ] eles não abriam o bico. Eu perguntava e eles se olhavam, olhavam pra unha, eles olhavam pro teto, eles não falavam comigo. Aí tem uma aluna, que ela já é minha aluna faz tempo, ela era a única que me respondia. Então, ninguém falava, só ela que me respondia pra fazer***

**qualquer pergunta, passei listening pra eles, ao invés de eles prestarem atenção na aula, eles tavam assim**

L43 **LUCIA** – Qual curso era?

L45 **COORDENADORA** – Ah, tem duas estratégias? É B1 e B2

L46 **ANA** – Aí, no sábado foi um sucesso, eu tava achando, não sei, às vezes eram outras turmas, não eles. Não tava incluído isso

A interação constitui-se como elemento essencial para a TA (ENGESTRÖM, 1987), e é por meio dela que o trabalho se realiza. Esses momentos de discussão são percebidos como constitutivos de uma aula, e assim os professores IsF centralizam as atividades didáticas para uma proposta que valorizasse as relações sociais e as trocas que podem surgir nesses momentos.

Essas situações destacadas pelos professores IsF eram realizadas em língua materna. Luis explica que direcionava os alunos para os exercícios do material logo após a discussão, e que esses exercícios eram respondidos em língua inglesa. Ao ser questionado por Luiza sobre a qualidade do material produzida pelos alunos, Luis justifica que não é possível “exigir muita coisa ainda” dos alunos, e que a linguagem deve ser acessível para que eles compreendam os comandos e a atividade:

#### Recorte 17: Reunião 21

L326 **LUIS** – Então falando dessas duas primeiras aulas os feedback dos alunos são positivos

L327 **LUIZA** – E o vídeo deles são bons?

L328 **LUIS** – **assim, não dá tempo de exigir de exigir muita coisa ainda, mas pode fazer os textos em inglês desde que não seja uma linguagem muito é [ ]**

L329 **COORDENADORA** – Essa parte assim de [ ] essa metalinguagem quando você explica sobre [ ] sobre uma coisa que é importante eles entendem? Por exemplo, lá no material da Lucia ela vai explicar o que que, ela vai conceituar a topic sentence. Essas conceituações são importantes

L330 **LUIS** – Dai eu tô gostando bastante, uma aluna na sexta feira agora “roubou” o warm up levou embora pra aula dela daí as outras falam “não é uma técnica de escrever”

Utilizando-se de codeswitching ao longo da aula, é possível perceber um movimento que vai de um processo menos estruturado para um mais fixo, em que o ensino e a aprendizagem passam de um modelo indutivo e dialógico, para um

dedutivo<sup>62</sup> e, num segundo momento, assumem um caráter monológico. Isso porque os professores IsF iniciam as aulas com um processo de geração de ideias, em que a ênfase está na produção de significados dialógicos sobre os temas discutidos e, em seguida, buscam se adequar às tarefas exigidas pelo Programa, ensinando a estrutura da língua inglesa por meio de exercícios padronizados de gramática e vocabulário. Isso significa que os professores buscavam ao mesmo tempo cumprir o programa do curso ensinando a estrutura da língua, e colocando em prática o que eles entendem ser o ideal para o ensino e aprendizagem: a geração de ideias e questionamentos.

Um segundo elemento que surge, com frequência, é a necessidade de se iniciar a aula com algo que é familiar ao aluno. Nos recortes a seguir, Luis Lucia e Marcela mencionam esse aspecto:

#### Recortes 18: Reunião 3

*L233 LUIS – Então depois que eles fizeram o vídeo association que eles começaram a em quem gostaria de escrever isso e etc. Aí a gente fez essa discussão bem simples no final da página 9 **só pra entender quais eles discutiram mais**, quais eles usariam e quais eles não usariam. E o tópico que eles acharam mais interessante. Aí beleza, na página 10 a gente foi pro Free Writting e eles ficaram super assustados no começo porque tipo no Free writting você não pode parar de escrever*

*L234 MARCELA – Ah eu já fiz isso, nossa*

*L235 LUIS – Eles têm que ficar escrevendo o tempo todo, o tempo todo assim por um tempo que você delimita, geralmente é de 15 a 20 minutos, mas eu deixei só 5, eu fiz só 5 minutos porque eles não conseguem escrever mais do que isso*

*L236 MARCELA – Ah quando eu fiz eu fiz com tipo 1 minuto [...] é e era tipo uma aula de inglês básico*

*L237 LUIS – Aí eu trouxe esse exemplo que é de high school level esse exemplo mostra muito a parte de escrever “ah não sei mais o que escrever” e no free writting se você não sabe mais o que escrever você não pode parar nem que você escreva “eu não sei mais o que escrever” “eu não sei mais o que falar” ai esse exemplo aqui mostra bem isso sabe [ ] aí beleza, aí a gente Fez o free writting do My Mom, com enfoque no My Mom. Porque pelo o que eu pesquisei dentro dessa técnica um dos melhores, eu até tinha colocado 2019, mas eu vi que ia ser melhor fazer assim pelo o que eu pesquisei do tema a melhor tema da técnica, o melhor tema pra se começar um free writting é começar com o My Mom porque daí **você tem mais vocabulário pra ele falar é alguma coisa que tá relacionado à vida deles***

<sup>62</sup> No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, o modelo de ensino dedutivo e indutivo tratam do modo como o ensino de gramática ocorre. O ensino dedutivo trata do estudo da regra gramatical. Se inicia com o detalhamento do conteúdo gramatical a ser aprendido. Em seguida o aluno resolve uma série de exercícios que testam o entendimento da regra. Já no ensino indutivo, a ênfase é o uso da língua para a comunicação. Nela o aluno realiza operações que induzem na compreensão da regra por meio da prática oral da língua (HARMER, 2007).

## Recortes 19: Reunião 3

L360 **LUCIA** – E coisas que dá pra fazer pra introduzir o tópico, mas de um jeito mais informal aí depois você faz a parte qual é a gramática que a gente usa pra fazer e tal

## Recortes 20: Reunião 3

L469 **COORDENADORA** – *Você tem que trazer um input que é compreensível, se você trazer um input que não é*

L470 **MARCELA** – ***Você precisa pensar no seu contexto, entendeu? Se você não pensar especificamente no seu contexto***

L471 **COORDENADORA** – *Faz um [ ] manda a pessoa pesquisar antes, manda a pessoa assistir antes de vir*

## Recortes 21: Reunião 3

L479 **MARCELA** – ***A gente tem que pensar no contexto, quem são as pessoas? qual é o background delas ?***

Iniciar as atividades de sala de aula a partir da prática social, e compreender que os sujeitos são sócio-historicamente concebidos é um fundamento marxista no qual o conhecimento surge como resultado das interações que se manifestam nessa prática (VYGOTSKY, 1978). A transformação surge da concepção de que essa realidade social é ponto de partida e de chegada na prática pedagógica. Vázquez (1977) explica que a prática transformadora emerge por meio de um trabalho de educação voltado para a emancipação das consciências com base em condições materiais para sua efetivação. A fala de Marcela em L479 evidencia uma preocupação em questionar a realidade social e, assim, pensar nos limites e possibilidades de uma prática pedagógica no espaço em que atuava como docente. O movimento que se percebe até aqui é um **consenso sobre os modos de ensinar**, fazendo projeções sobre o contexto de ensino e então escolher temas que facilitem a inserção do aluno nas atividades de escrita propostas pelo material.

Um terceiro ponto que surge nas discussões do grupo trata de como esses professores entendem o papel que o material exerce em sala, conceitualizando que o material *per se* não é capaz de gerar ensino e aprendizagem, e sim o professor, como elemento central dessa aula. O aprendizado decorre de como o professor organiza o material e o utiliza em sala, gerando discussões e partindo de uma

linguagem mais familiar – português para o inglês, e do contexto do aluno. Sobre esse aspecto, no retorno aos participantes Luis corrobora essa interpretação ao afirmar que “nós sempre pensamos isso, foi interessante ver que você também identificou isso com a gente”.

No recorte abaixo Luis, Luiza, Marcela e Larissa explicam que o material por si só não é capaz de ensinar; é preciso que o professor ajude o aluno com as palavras, ou que o material tenha essas informações para apoio do professor.

#### Recorte 22: Reunião 3

*L435 **MARCELA** – Podem assistir, tanto eu acho que pode começar com a atividade e essa ser a primeira parte e eu acho que dá pra criar o word bank junto com a cena do filme entendeu? Ou então eles assistem a cena e a professora vai ajudando criar o word bank.*

*L436 **COORDENADORA** – É então você [ ] é eu também acho você vai criando o word bank a partir da cena*

*L437 **MARCELA** – Primeiro assiste, Depois assiste de novo e pausa e escolhe essa cena. Ó eu penso em desenho que tem coisas bem, os desenhos são claros o quê que é.*

Sobre essa perspectiva, compreender o material como ferramenta simbólica demanda reconhecer que ele não tem uma finalidade em si. Ele está inserido em uma prática que é um meio para realização de ações, que ao ser transformado, também pode promover desenvolvimento dos que o elaboram. Assim, as ferramentas que são produzidas com objetivos pré-estabelecidos para uma ação intencional (ENGELS, 1876) podem guiar a comunidade IsF em direção ao objeto da atividade. Nesse sentido, a transformação pode surgir na produção do material, pois ao transformar as condições materiais, os sujeitos também se transformam por meio do trabalho intencional que, na perspectiva marxista, tem por objetivo o desenvolvimento como práxis autêntica, superando a contradição entre a necessidade de produção e o gozo (MARX; ENGELS, 2007) com vistas a uma formação omnilateral. As falas dos professores IsF nos levam a corroborar a concepção de que havia uma preocupação com a formação linguística dos alunos dos cursos presenciais, uma vez que estabelecem como ponto de partida a prática social, as relações entre as ferramentas e o aprendizado, e o caráter dialógico que as aulas deveriam ter.

Outro exemplo disso está no Recorte 23, em que Luis reitera a necessidade de se conhecer o aluno, e que o material sozinho não é capaz de ensinar,

pois é necessário o *input* do professor. Usando como exemplo sua experiência em sala como aluno, Luis explica que é preciso fornecer o *input* necessário para que o professor obtenha a resposta esperada:

Recorte 23: Reunião 3

*L454 LUIZA – Tipo uns exemplos, não precisa focar só em [ ]*

*L455 LUIS – Sendo um básico.. pro aluno Tipo saber pelo menos o básico tipo tá Titanic [ ] ali todo um*

*L456 LUIZA – A gente precisa já conhecer o vocabulário todo assim?*

**Larissa - NÃO**

*L457 COORDENADORA – Não Tem algumas questões psicológicas que em Friends todo mundo vai saber*

**L458- LUIS – Então, tipo, é só isso, aconteceu isso na aula da professora eu não sabia nada e daí eles chegaram numa discussão “ah quem matou fulano?” daí a minha resposta foi “um cara” daí a resposta da Larissa foi: “foi um vilão tal com o poder tal que tem o nome tal” mas pelo input que foi dado eu só sabia que era um cara eu não sabia nada além disso**

Disto isso, percebo que a atividade está voltada para a produção de um material que se alinhe aos objetivos propostos pelos documentos oficiais de se ensinar inglês para internacionalização, interpretada pelas pesquisas analisadas nesse trabalho como um ensino de base instrumental, e que ao mesmo tempo busque trazer as concepções de ensino e de aprendizagem que os professores têm. Uma **contradição** que perpassa a produção do material e as discussões nas *reuniões de formação pedagógica*.

O quarto ponto surge nos momentos em que os professores IsF se utilizam de experiências de sala de aula, como alunos de graduação, e momentos em que participaram das reuniões conjuntas com o PFI para analisar e comparar sua atuação no Programa. Na Reunião 3, é possível perceber a influência dessas práticas que os alunos vivenciaram nas aulas da graduação. Durante uma discussão sobre como abordar parágrafos descritivos em uma unidade do curso de *Toeic*, Lucia sugere a utilização de cenas de filmes, referindo-se a uma atividade que realizou em sala de aula como aluna.

A mesma atividade foi desempenhada na turma em que Luis e Larissa são alunos, e a partir das dificuldades que eles tiveram na atividade solicitada pela professora do curso de graduação, repensaram a utilização dos vídeos na produção do material pedagógico. A dialética materialista entende que o movimento de devir a ser ocorre no mundo exterior, mas também no campo do pensamento humano.

(MARX, 2015a). Ao iniciarem sua prática como professores, Luis, Lucia, Marcela, Larissa, Luiza e Ana também realizam o movimento de inicialização dessa prática com base em experiências vividas e partindo de um conhecimento com o qual têm familiaridade:

Recorte 24: Reunião 3

L413 **COORDENADORA** – *Eles podem primeiro descrever o personagem depois descrever [ ]*

L414 **LUCIA** – *Se for cena filme eu acho que porque assim uma das coisas que foram difíceis na sala, por exemplo, foi que a professora pegou uns filmes que a gente não conhecia, daí todo mundo ficou assim*

L415 **LUIS** – *Sim, isso acontece muito, não conheço DC, não põe DC [ ] porque eu não conheço nada*

L416 **MARCELA** – *É porque era uns filmes velhos [ ] (antigos)*

L417 **LUCIA** – *Era uns filmes bem velhos*

L418 **LARISSA** – *Na minha sala deu mais certo, porque o povo é [ ] porque tem um pouco de gente mais velha e a gente mandou bem, eu e XX*

L419 **LUIS** – *ah mas*

L420 **COORDENADORA** – *Ah, mas por exemplo, vamos pensar em cenas de filme. São 4 horas, dá pra descrever 3 cenas de filmes? Duas cenas de filmes? Quantas produções eu vou ter em sala?*

L421 **LUCIA** – *Ah entendi. Depende, porque se for de warm-up, por exemplo, daí pode ser uma coisa curtinha com várias, entendeu? Daí eles vão trocando e tentando adivinhar. Eu acho que depende um pouco do propósito da atividade*

L422 **LARISSA** – *É*

**LARISSA** – *é que eu acho que aquela atividade que a professora fez em sala pro A2 não dá*

L423 **LUCIA** – *Ah, então foi isso que eu falei*

Recorte 25: Reunião 3

L447 **LUCIA** – *Dá pra focar que nem Larissa falou que se ficar muito pesado por eles serem A2 [ ] de repente descrever um ator, descrever uma cidade, sei lá*

T448 **LUIS** – *Pra eles não precisarem descrever tudo a gente pode falar “preste atenção no personagem tal” ou tipo separa em grupo “você vai descrever personagem tal, você vai descrever o personagem tal e você o personagem tal”*

L449 **LARISSA** – *É pode ser*

L450 **LUIS** – *E aí a gente põe pra discussão*

L451 **LARISSA** – *Pode ser. É uma boa ideia [ ] Quando que é essa aula?*

Da mesma maneira, nas Reuniões 15 e 21 todas as professoras IsF conversam sobre a utilização de materiais que foram disponibilizados em sala de aula

pelos professores da graduação, e/ou mencionam situações da formação conjunta entre PFI e IsF. Nessas ocasiões eles ainda fazem a relação entre o aprendizado de sala de aula e como utilizá-lo para a produção-refacção dos materiais do curso IsF. Sobre esse aspecto, Engeström (1987) afirma que o duplo vínculo surge com os questionamentos do sentido de se realizar uma ação. Essas contradições internas podem gerar uma forma de atividade que surge na coletividade, e o potencial de desenvolvimento é evidenciado na relação entre as ações individuais e, após a conflito, a nova ação gerada como forma de resolução **da contradição** (ENGESTRÖM; MIETTINEN; PUNAMÄKI, 1999). Assim, a experiência vivida pelos professores IsF como alunos se apresenta como ponto de partida para a produção do material:

Recorte 26: Reunião 15

*L37 **COORDENADORA** – Legal, aí eles podem fazer em duplas e depois comparar [ ] depois comparar [ ] e isso vai mostrar o entendimento que eles vão ter do texto. Então, modificar esse warm up. Aí eu coloquei aqui que esse é um bom momento pra... mais uma coisa que estava lá no programa, que é o word formation e aí trabalhar do próprio texto, desse e dos outros anteriores, das colagens. Buscar, explorar como as palavras são formadas. Tem um núcleo, o sufixo, o prefixo*

*L38 **ANA** – **Eu acho que naquele livro que a gente tava lendo com a Andressa tinha bastante sobre isso, naqueles dois capítulos que a gente leu***

*L39 **COORDENADORA** – E falando também sobre palavras, explorar um pouquinho de cognatos e falsos cognatos, aproveitando que tá pegando o bonde [ ] Aí a proposta era um puzzle activity, que as frases tavam*

Recorte 27: Reunião 15

*L78 **LUIZA** – **Porque tem aquele problema da forma também né. Lembra daquela formação do PFI que a gente fez? Com a XX? Eu gostei daquilo***

Recorte 28: Reunião 15

*L277 **LARISSA** – **Foi a XX que mostrou lá na formação. É um compilado da Universidade de Purdue, que foi a biblioteca deles fez e eles colocaram quase um/mais do que um curso inteiro de essays lá, entendeu? E tudo o que você precisa sobre escrita acadêmica, você encontra lá***

*L278 **ANA** – **tem tudo lá?***

L279 **LARISSA** – *É. Eles põem explicações, eles põem exemplos*

Recorte 29: Reunião 15

L336 **MARCELA** – *Será que não rola trabalhar tipo, vocabulário, sinônimos?*

L337 **ANA** – *Será que aquele Word formation não poderia vir aqui?*

L338 **LARISSA** – *Sim, que nem foi aquele workshop do XX, que falou bastante sobre sinônimos e depois ele deu frases pra gente parafrasear. O artigo dele era bem grande, no fim, a gente parafraseava um parágrafo inteiro, mas as frases primeiro*

L339 **LUIZA** – *Dá pra ensinar eles a pesquisarem no thesaurus*

Recorte 30: Reunião 21

L789 **ANA**– *A gente tinha... bom, não sei se vocês tiveram, que abstracts que eram*

L790 **LUCIA** – *Aham*

L791 **ANA** – *Foi com a XX (nome da professora)?*

L792 **LUCIA** – *Não, foi com a XX (nome da professora)*

L793 **ANA** – *A XX tem uns materiais legais também, dá pra adaptar.*

L794 **LUCIA** – *É, acho que daí a gente pode*

L795 **MARCELA** – *Mas aí quantas horas é o curso de vocês?*

Quanto a essas questões, penso que a formação acadêmica não é desvinculada da prática profissional dos professores IsF, e leva em conta o campo de atuação desses professores e o trabalho educativo como tema central. Esse processo de apropriação do conhecimento com base em experiências vividas é decorrente da assimilação e de uma percepção da importância que esse discurso tem no decurso da formação inicial desses professores. Porém, tendo em vista a apropriação do conhecimento, cabe ressaltar que ela não deve se restringir à transmissão/assimilação de fatos, conceitos, ideias, princípios, informações etc., mas sim compreender a aquisição cognoscitiva e estar intrinsecamente ligada ao ato educativo. (SAVIANI, 2011).

No contexto universitário, tais ações precisam da “atuação consciente do educador, movida pelos fins que promovam a genericidade da constituição humana por meio da educação” (BERNARDES, 2009, p. 237), tema inicialmente tratado por Saviani (2011) que parte do princípio de que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente a humanidade que é produzida coletivamente pelos homens, um processo pelo qual “se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do

gênero humano (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

O professor, como aquele que organiza as atividades/ações educacionais, precisa ter em mente que contribui “para a transformação social não apenas quando promove a transmissão do saber, mas [...] também quando consegue concorrer para o desenvolvimento da consciência crítica” (PARO, 2002, p. 118). A formação de professores de línguas, e de professores em geral, é a formação da própria sociedade. Forma-se para ampliação e manutenção do que já existe, ou para a transformação do que se vive.

Os processos de reapropriação e recontextualização da historicidade podem mudar práticas sociais. Para tanto, é preciso buscar a superação da dicotomia teoria/prática por meio de práticas que se encerram na assimilação dos saberes e permitir ao ser humano, por meio do acesso e do domínio das tramas discursivo-ideológicas, que se aproprie de modos de pensar e ressignifique, na prática, sua consciência.

Entretanto há que se considerar que, atreladas ao aprimoramento de tais conhecimentos, têm-se as dimensões políticas, históricas, econômicas, éticas e culturais que perpassam a comunidade. Digo isto porque o excesso de trabalho e a acumulação de tarefas às quais os sujeitos desta comunidade estavam submetidos (obrigações descritas no edital - tais como montar escalas de aulas, preencher formulários, fazer monitorias *online* e presencial, produzir artigos científicos, participar de eventos, realizar ações de marketing, produzir folders e panfletos, produzir vídeos de divulgação dos cursos), não proporcionava condições objetivas suficientes para uma prática pedagógica.

O quinto e último ponto aborda os procedimentos avaliativos que a comunidade adotou para medir a aprendizagem dos alunos dos cursos presenciais. Há um consenso sobre a utilização de *portfólios* para os cursos de produção escrita. Nos recortes da Reunião 9, a seguir, Luis e Lucia conversam com a coordenadora e estabelecem a melhor maneira de avaliar as produções dos alunos:

Recorte 31: Reunião 09

L1226 **COORDENADORA** – *Oh, uma coisa que a gente pulou, vamos por parágrafos, a avaliação desses parágrafos. Não decidimos a avaliação ainda*

L1227 **LUIS** – *Não sei, não sei [ ] é que na verdade essas duas primeiras aulas acho que não tem como avaliar*

L1228 **COORDENADORA** – *Então a partir da terceira já não tem como*

avaliar?

L1229 **LUIS** – *Eu acho que dá [ ] agora eu não sei se a minha turma é tão tecnológica assim de ficar postando lá*

L1230 **COORDENADORA** – *Ok*

L1231 **LUCIA** - *Ah não, mas eu tinha pensado deles postarem depois [ ] você faz atividade na sala de depois postar sua versão final.*

L1232 **LUIS** – *Pode ser. Sim*

L1233 **LUCIA** –*No caso a gente de fazer a avaliação.*

L1234 **LUIS** – *Vou ver se a gente pode dar uma coletada nessa sexta pra já ter esse material. E aí montar*

L1235 **COORDENADORA** – *Então, mas aí na verdade vai ser um portfólio de produções, né?*

L1236 **LUIS** – *Eu acho que é a melhor opção.*

L1237 **COORDENADORA** – *Pelo menos uns 5 parágrafos vamos supor.*

L1238 **LUIS** – *Uhum*

#### Recorte 32: Reunião 09

L248 **LUIZA** – *Começa? Com a apresentação de portfólio como combinamos, números ímpares. Daí vai em seguida pra aula anterior, ele teve preparação para viagem. Foi aceito, se preparou, fez a malinha dele*

#### Recorte 33: Reunião 09

L324 **COORDENADORA** - *Quizlets, então os pares a gente não, esse é ímpar? Esse é ímpar? A gente não tá colocando no portfólio, é isso?*

L325 **LUIZA** - *Só a única coisa que eu vejo que não pode ir pro portfólio é o negócio da, de [ ] do aeroporto que você pode levar e os biscoito que você pode passar, e o transporte*

L326 **COORDENADORA** – *Tá. Onde estão instruções aqui do portfólio.*

L327 **LUIZA** - *Eu tinha posto, é que não tá nessa versão*

L328 **COORDENADORA** - *Está em qual versão? Ah, tá na sua versão?*

L329 **LUIZA** - *uhum*

L330 **COORDENADORA** - *E aí a aula oito você vai finalizar, fazer um /*

L331 **LUIZA** - *Um review It all e [ ]*

L332 **COORDENADORA** - *Ele [ ] você fez uma pastinha do portfólio pro aluno?*

L333 **LUIZA** - *Fiz no drive só que eu fiz no meu drive. [ ]*

Nas discussões sobre avaliação da comunidade IsF, verifica-se que a ênfase está em uma forma de avaliação baseada na observação da evolução do aluno, privilegiando diferentes modos de aprender. Sobre esse aspecto, existem

alguns enfoques quando se fala de maneiras de avaliar. A abordagem cognitivista entende a avaliação como fim de um processo, em que a educação é vista como resultado da avaliação (PAIVA; SADE, 2006). Essa forma tradicional, utiliza basicamente provas e testes escritos aplicados pontualmente. Uma visão tecnicista também dá ênfase ao "padrão de competência" (ANASTASIOU, 2008) que o aluno demonstra, ao internalizar os objetivos a serem alcançados.

Anastasiou (2008) enfoca ainda uma segunda abordagem onde a ênfase está no processo e, por isso, o instrumento avaliativo se torna uma ferramenta para reorientação da prática pedagógica. Essa avaliação formativa, que se compromete com o diagnóstico, compreensão e superação das dificuldades de aprendizagem, é que permite ao professor conhecer e entender as necessidades do aluno.

Nesta forma de avaliar, adotada pelo grupo IsF, verificam-se os níveis que foram alcançados pelos alunos no processo de aprendizagem e interferem criando novos desafios e intervenções para estes alcançarem. Privilegia-se, também, os diferentes modos de aprender do aluno, abarcando a diversidade que há na sala de aula.

Nos recortes a seguir, vemos o reflexo dos processos de ensino e de aprendizagem e as formas de acompanhamento realizados em sala de aula, e como elas refletem a forma de avaliar o aluno. Nessa conversa a coordenadora pede que os professores IsF apresentem atividades que possam ser usadas em sala para a avaliação dos alunos, a partir de uma pesquisa que foi solicitada na semana anterior.

#### Recorte 34: Reunião 29

*L772 COORDENADORA – E aí eu fiz uma divisão aqui, que a gente está sempre se questionando. Como avaliar os nossos cursos, **mas de uma maneira não convencional de teste, aquela coisa antiga, aí eu achei que poderia ser interessante.** Conseguiram ler? Você quer falar dos [ ]*

O ponto de partida para a avaliação é a prática social. Na conversa os professores fazem reflexões quanto às propostas que leram e o trabalho que realizam em sala de aula, comparando tais práticas e repensando a utilização de outras e a adequação para o contexto de atuação. Os pontos levantados por Luiza e Ana apontam para um processo de avaliação continuada, referindo-se à forma de se observar a evolução do processo educacional em parceria com o aluno, partindo do

cotidiano de sala de aula como primeiro passo:

Recorte 35: Reunião 29

**L784 ANA – Alguns eu achei que a gente já usa, talvez não como forma de avaliação, avaliação mesmo, mas a gente faz ao longo do curso**

**L785 COORDENADORA – Práticas**

Recorte 36: Reunião 29

**L796 ANA – O próximo é o portfolio your check? Então, o aluno faz um portfolio e a gente tem no Google Drive daí. Que eu achei que é bem parecido, então...**

**L797 COORDENADORA – Tem um curso que a gente faz portfolio, não é em Mobilidades?**

**L798 ANA – É? Eu acho que é, mas então é só**

Recorte 37: Reunião 29

**L831 ANA – Os próximos são os quizzes, tem coisas pra gente fazer também. A gente usa kahoot mas tem outras formas de fazer? Perguntinhas? O 14, que é o journal entry, eu acho que é um tema bem parecido com o que a gente faz no Entrevistas o review it all, é um pouquinho diferente aqui, porque daí, é mais pontual e o nosso é o geral da aula, né? Mas eu achei bem parecido, eles escrevem no jornal o que eles entenderam do tópico da aula, da aula toda, não sei [ ] Aí tem ABC Sunrise, que cada aluno vai ter uma letra do alfabeto e tem que fazer um statement com aquela letra, sobre a aula do dia, aí tipo, sobre o projeto: after is a time object “tananam”, background statement is “tananam”, aí a própria tem que pegar um save [ ]**

**L832 LUIZA – Eu acho que pro último dia, na revisão, seria interessante.**

Da mesma maneira, a coordenadora assevera que avaliar não é apenas “dar nota, mas avaliar o entendimento”. Para a coordenadora, a avaliação precisa ser vista como processo (ANASTASIOU, 2008), em que o propósito é construir novos significados, propor desafios capazes de instigar os alunos para que eles, por meio de operações mentais, possam mobilizar novos conhecimentos. A coordenadora ressalta que é pela avaliação que se pode observar a efetiva construção do conhecimento, promovendo a possibilidade de identificar e superar os problemas<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Engeström (2001, p. 137) explica que problema ou conflito não tem o mesmo significado que contradição. As contradições são “tensões estruturais” que estão imbricadas nas estruturas históricas

que ocorrerem durante o processo de aprendizagem.

Recorte 38: Reunião 29

**L1013 COORDENADORA** – *Então tá. Aí a gente continua na próxima. Com o mesmo [ ] daí a gente vai fazendo relações com aquilo que a gente já tem, ou havendo possibilidades, não só como assessment, não como avaliar, de dar nota, mas avaliar o entendimento. Eu vou assistir a aula, gente, eu fico... eu não sei, eu acho que eu não falei isso, a pessoa fala assim: “entendeu?”, “tudo certo?”. Isso não significa nada, a pergunta é: “sabe fazer? Eu acabei de ensinar as horas, vocês sabem falar as horas?”, essa é a pergunta. A avaliação é eles falando as horas*

**L1014 MARCELA** – *Entendeu*

**L1015 COORDENADORA** – *E a pessoa fala assim: “É difícil, né? É difícil, né? Vocês entenderam? Mas é difícil, né?”. Então assim, essas perguntas não avaliam nada, essas perguntas não valem de nada dentro da sala de aula*

**L1016 ANDRESSA** – *Um exercício pra finalizar te ajuda muito mais, né?*

**L1017 COORDENADORA** – *Sim. Pode até ser que eu ainda faça essa pergunta, mas eu tento evitar: “vocês entenderam?”, essa pergunta não significa nada, tá? “Com isso que a gente viu agora, vocês conseguem fazer?” “Vocês conseguem usar os adjetivos?”, “vocês conseguem falar as horas?”, essa é a pergunta, não “você entendeu?”, ou “tudo certo?”*

**T1018 LIGIA** – *É tentar checar um entendimento que as vezes não foi esclarecido*

Mais do que um momento de valoração, a avaliação é entendida pelo grupo como um processo que gera confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas, ou seja, é por meio da avaliação que se pode observar a efetiva construção do conhecimento, promovendo a possibilidade de identificar e superar os problemas que ocorrerem durante o processo de aprendizagem. Diante disso, é relevante apontar que essas cinco escolhas às quais a comunidade se filia, estão permeadas ao longo da análise como cenário. Cada uma delas traz suas implicações.

Na seção seguinte, discuto as possibilidades de desenvolvimento no sistema de atividade que podem surgir por meio de tensões e contradições que aparecem nas interações da comunidade IsF.

#### 4.4.1 “Você não Consegue Mensurar se Eles Estão Dando Salto ou não, Eles Têm

## Uma Dificuldade Muito Grande em Falar”: O Surgimento da Aprendizagem II<sup>64</sup>

As perguntas centrais para análise do sistema de atividade se iniciam a partir dos motivos, pois são eles que levam a uma necessidade, à produção de ferramentas, e à superação das contradições (ENGESTRÖM, 1987). Na Reunião 3, um traço importante que surge nas conversas diz respeito ao *papel de professor* que agora todos precisam exercer. A esse respeito, Luiz, Larissa e Lucia apresentam percepções diferentes.

Esse entendimento é explicado a partir da descrição de aulas. Luis expõe que sua elaboração da unidade, a maneira com que ensina, e as pesquisas que ele realiza têm revelado que os alunos gostam de suas aulas. É possível supor que Luis ao justificar a maneira como produziu a unidade e organizou o material, se apresenta como um professor confiante<sup>65</sup>:

### Recorte 39: Reunião 3

*L180 LUIS – Porque eu só vivia jogando esses hints da menina foi melhor por que daí eu fui escrevendo no quadro daí eu falei “nossa que interessante, só tem mulher no sétimo” meu Deus daí ela já virou [ ] e daí eu comecei discutir esses foram um pouco mais difíceis, mas eles gostaram também da ideia. Daí na página 4 a gente foi pra uma [ ] e na página 5 a gente explicou o word banks ficou legal assim desse jeito o mind mapping, bem criativo é bem exploring e o word banks é bem analítico porque é palavra mesmo*

### Recorte 40: Reunião 3

*L237 LUIS – Aí eu trouxe esse exemplo que é de high school level esse exemplo mostra muito a parte de escrever “ah não sei mais o que escrever” e no free writing se você não sabe mais o que escrever você não pode parar nem que você escreva “eu não sei mais o que escrever” “eu não sei mais o que falar” ai esse exemplo aqui mostra bem isso sabe [ ] aí beleza, aí a gente fez o free writing do My Mom, com enfoque no My Mom. **Porque pelo que eu pesquisei dentro dessa técnica um dos melhores, eu até tinha colocado 2019, mas eu vi que ia ser melhor fazer assim pelo o que eu pesquisei do tema a melhor tema da técnica, o melhor tema pra se começar um***

<sup>64</sup> Os subtítulos desta seção são excertos de falas dos professores IsF que exemplificam o ciclo expansivo de aprendizagem.

<sup>65</sup> Após a leitura da análise, Luis explica que a percepção que eu tenho dele é mais positiva do que ele tem sobre si mesmo: “durante todo o projeto eu nunca me classifiquei (ou até classificaria) como um professor confiante, ao contrário, eu sentia que apenas “apagava os fogos” que surgiam e seguia em frente. Foi interessante ler essa visão externa e perceber que, possivelmente, essa é uma visão que meus alunos podem ter de mim, o que no final do dia me dá confiança em sala”.

*free writting é começar com o My Mom porque daí você tem mais vocabulário pra ele falar é alguma coisa que tá relacionado a vida deles*

#### Recorte 41: Reunião 3

*L355 LUIS – Porque assim nas pesquisas é muito claro isso aqui que é pra fazer[...] as próprias pesquisas já vão falar isso aqui [ ] eu fui lá então o que mais apareceu foi “my Mom” então acha muito fácil isso [ ]*

*L356 LUCIA – Eu acho que com essa atividade dá pra fazer umas atividades legais de escrever tipo [ ] sei lá*

*L357 LUIS – Descrever imagem*

Por outro lado, Lucia ainda busca a aprovação dos outros professores IsF, e principalmente de Luis. No trecho a seguir, ela descreve como produziu a aula 2 do curso de Produção escrita: parágrafos, e explica que após uma conversa com Luis, decidiu realizar algumas alterações no material. Depois de narrar sua experiência com a aula, a professora IsF solicita um posicionamento da comunidade sobre a maneira como ensinou os conteúdos:

#### Recorte 42: Reunião 3

*L261 LUCIA – Ah então, a gente começou fazendo, na verdade **eu já conversei com Luis sobre essa aula e a gente vai ver algumas coisas que dá pra mexer**, mas a gente começou com o warm-up aí o warm-up ta aqui no drive inclusive é um parágrafo sobre porque o Canadá é um lugar bom pra morar e é bem certinho assim, ele tem a topic sentence daí tem a supporting sentences, supporting ideas e concluding sentence. Então a gente quebrou esse parágrafo em várias frases e cortou levou impresso pra eles e eles tinham que por na ordem na ordem que eles achavam. E tipo assim as ideias começam assim first nananana daí tipo second nananana então tem essas transition words já dando uma dica pra eles de como organizar o parágrafo daí eu deixei eles fazerem e daí depois que eles colocarem em ordem a gente começou discutir “ah porque você colocou essa frase aqui? o que fez você pensar que essa frase vinha em tal lugar?” e daí por exemplo tinha finally e conclusion*

#### Recorte 43: Reunião 3

*L265 LUCIA –Daí depois “How to write and apply”, daí eu já fui tipo fazendo o paralelo entre o essay e o parágrafo porque na verdade é a mesma estrutura e eu até brinquei com eles que parece aquelas bonequinhas russas, sabe? Que você vai abrindo e ela vai saindo como se fosse aquilo lá. Daí a gente foi vendo assim como que a gente faz pra escrever e logo depois que a gente viu essa questão do outline*

*que eles entenderam bem por ter feito o exemplo e tal e a gente já foi pro paragraph structure, daí que tá na página 3 daí aonde tá o a imagem do hambúrguer ai né então tem a topic sentence a supporting sentence e a concluding sentence e aí depois a gente foi olhando pra cada parte e coloquei uns exercício só pra não ficar tão expositivo, mas não tem muito como fugir disso imagino, mas não ficou muito pesado eu acho né?*

L266 **LUIS** – Não

Já Larissa se mostra preocupada com seu desempenho como professora. Em L365 ela afirma que precisa conversar sobre como está sendo sua experiência como professora no curso de Exames de proficiência: familiarização (*Toeic*). Ela declara que apesar de avaliar suas aulas como *boas* e dos alunos *gostarem*, tem enfrentado dificuldades sobre o que ela considera um uso excessivo da língua materna nas aulas:

Recorte 44: Reunião 3

L365 **LARISSA** – *Então agora eu vou falar, chegou um ponto que eu acho que dá pra falar da minha experiência do TOEIC. É eu **tô com muita dificuldade de apesar das aulas terem sido muito boas, eu tenho dúvidas do tipo “será que eu tô traduzindo muito?”** Porque o A2 eu senti assim que um desafio gigante é **você não consegue mensurar se eles estão dando salto ou não eles têm uma dificuldade muito grande em falar**, eles não falam (em inglês), você tem que puxar muito pra eles falarem e aí eles perguntam coisas do tipo “ah, o que que é tal coisa? O que que é tal coisa?”, e **aí você começa tentar fazer descrições, descrições, descrições descrições [ ]** depois isso toma sua aula inteira e eu **não sei se eu tô fazendo isso corretamente se eu tenho que fazer essas descrições, se eu posso partir para as tradução às vezes eu vejo que eles tão ficando cansados de aí eu parto pra traduções pra otimizar um pouco cada exercício demora assim [ ]** cada exercício demora assim uma vida porque é palavra por palavra quase às vezes, as vezes não*

L366 **COORDENADORA** – *Preparação pro TOEIC?*

L367 **LUIS** – *Então o TOEIC tem esse ponto mais complicado porque [...] tem uma pegadinha (indicando que o curso é “mais difícil”)*

L368 **LARISSA** – *É o livro tem uma pegada um pouquinho mais*

L369 **LUIS** – *Puxada*

L370 **LARISSA** – *É, mais puxada, mas assim tem que ir trabalhando com eles, mas assim eu **tô muito perdida. Não que as aulas estejam ruins, os alunos estão gostando muito das aulas e assim... eles tão vindo às aulas está gostoso, entendeu?** Só que assim, as **minhas dúvidas são metodológicas mesmo** eu não sei se... ai eu escrevo na lousa, aí eu passo às vezes assim 10 minutos numa frase sabe? E eu vejo que eles tão engajados naquela frase e eles ficam engajados ali naquela frase por isso que eu passo 10 minutos naquela frase, mas aí não dá pra terminar o handout inteiro entendeu? Fica sempre faltando parte daí eu passo o exercício e eles se matam no*

*exercício e tem aquele monte de dúvida/ daí a gente vai tirando as dúvidas*

Como assevera Saviani (2007), as teorias de ensino e aprendizagem que deram origem ao modelo educacional vigente nas universidades brasileiras, no momento atual, sofreram grandes transformações ao longo do tempo. Das mudanças vão desde uma pedagogia centrada na figura do professor como detentor do conhecimento, até uma postura mais dialógica, na qual professor e aluno aprendem juntos.

Ainda assim, aspectos derivados das primeiras ideias sobre ensino e aprendizado permanecem incrustados nas práticas pedagógicas da universidade contemporânea, no Brasil. Isso porque ainda é muito recorrente a predominância, em universidades brasileiras, de um currículo em que a teoria é oferecida primeiramente e, só então, oportuniza-se a prática.

Sobre essa percepção, no retorno às análises Larissa afirma que “de fato, havia uma preocupação de minha parte em aliar teoria e prática que se perdia nas reuniões, talvez devido ao excesso de atividades que precisavam ser cobertas e a necessidade de adaptações dos materiais”.

Essa abordagem de ensino centrada no professor e com ênfase na teoria apresenta inúmeros problemas, tais como a dificuldade encontrada por professores-em-formação de relacionar sua atuação em sala de aula com questões teóricas aprendidas durante o curso. Mais grave é o fato de que essa dificuldade se mantém, muitas vezes, mesmo quando esses alunos se inserem definitivamente no mercado profissional. É preciso pensar ainda que toda pedagogia, assim como toda política, também tem seu aspecto local. Esse duplo papel de aluno-professor em atuação, representado pelos professores IsF, parece refletir nas dificuldades de Larissa.

Ao perceber que essas dúvidas são constantes, a coordenadora pedagógica investiga se o problema levantado por Larissa está vinculado à qualidade do material ou à proficiência linguística dos alunos de Larissa:

Recorte 45: Reunião 3

**L371 COORDENADORA – Mas aí a gente precisa entrar no curso pra ver .. pra gente organizar porque pra ver o material [ ]**

**L372 LARISSA – O material**

**L373 COORDENADORA – A gente tem que ver/**

- L374 **LARISSA** – *O material dá estratégias de como fazer o TOEFL explica os tipos de pergunta entendeu?*
- L375 **COORDENADORA** - *TOEFL ou TOEIC?*
- L376 **LARISSA** – *o TOEIC*
- L377 **COORDENADORA** - *Tá. E como foi a... eles fizeram é... o teste, o “diagnostic”?*
- L378 **LARISSA** – *Sim*
- L379 **COORDENADORA** – *E qual foi o resultado?*
- L380 **LARISSA** – *Abaixo da metade.*
- L381 **COORDENADORA** - *Abaixo do [ ]*
- L382 **LARISSA** – ***Menos da metade de acerto. (os alunos tiraram notas muito baixas no teste diagnóstico)***
- L383 **COORDENADORA** – *Tá, então pera aí, vamos só finalizar aqui as dicas pra Luiza (que irá produzir o material para as próximas aulas) e a gente vai pro TOEIC.*

O assunto é retomado em L520 quando a coordenadora passa a questionar o nível de inglês dos alunos que estão matriculados no curso presencial. Larissa, porém, discorda da coordenadora pedagógica e entende que o problema está nas estratégias que ela utiliza em sala. Em L568 Larissa descreve a dificuldade dos alunos na compreensão de exercícios que testam a habilidade de audição, e novamente questiona o tempo que ela dispende da aula para explicar alguns vocábulos para os alunos:

#### Recorte 46: Reunião 3

- L568 **COORDENADORA** – *Tá*
- L569 **LARISSA** – *Pesado e difícil porque eles acham... Principalmente de listening... eles acham que o listening é muito rápido, se fala rápido demais. E também uma falta de estratégia, por exemplo, do tipo que agora que eles sabem eles têm que prestar atenção na question words ta melhorando um pouco, entendeu? E outra coisa, as contrações. Ela fala “What’s your date of birth?” tinha uma pergunta lá que era exatamente assim “What’s your date of birth?”. **Eles não conseguem entender. Ai cê tem que destrinchar no quadro, entendeu?** Daí vc tem que colocar no quadro “what is your date of birth” daí eles “professora, mas como que fala esse tanto de palavras tão fechada assim?” Daí você tem que explicar o conceito de que as palavras vão se contraindo, que é uma característica da língua, falar que of não vai ser sempre of que pode ser outro e que aí vai conectar com o birth, né, e vai levando entendeu?*
- L570 **COORDENADORA** – *Por exemplo, esse exercício aqui é um exercício do livro?*
- L571 **LARISSA** – *É*
- L572 **COORDENADORA** – *A gente pegou/ (pegou de um livro preparatório para Toeic)*
- L573 **LUIS** – *Sim*

#### Recorte 47: Reunião 3

L578 **LARISSA** – *E deu bastante certo, na verdade todos os exercícios estão dando certo. Que a ação voltada para o A2 funciona. O que não funciona é a professora*

L579 **LUIS** – *É que a prova tá muito simples. É que a prova é mais simples, professora*

L580 **LARISSA** - *É [ ] a prova e [ ]*

L581 **LUIS** – *Tem a questão do listening daí tem um cara e o cachorro e daí tem as alternativas o cara ta andando com o cachorro e o cara ta comendo hambúrguer*

L582 **LARISSA** – *É só que assim*

L583 **LUIS** – *Pra gente é muito simples*

Quanto aos questionamentos levantados por Larissa: sou uma boa professora? Adoto práticas metodológicas que propiciam a aprendizagem dos meus alunos? Luis acredita que o problema está no teste que não é capaz de verificar o nível de proficiência, que tem como resultado uma sala de aula com alunos de variados níveis de proficiência linguística. Porém, Larissa resgata novamente a questão da tradução em sala, ou seja, quanto de língua materna seria o ideal ela utilizar. Desse modo, ela não parece saber como agir; se usa uma abordagem dedutiva, na qual precisa traduzir várias palavras, ou indutiva, em que despende grande parte da aula explicando termos na língua inglesa para os alunos. Marcela então sugere que Larissa pergunte para os alunos sobre sua aprendizagem, enquanto a coordenadora explica que essas contradições são inerentes à profissão:

#### Recorte 48: Reunião 3

L584 **LARISSA** – *Mas, não é esse o problema, meu problema é [ ] Tudo bem eu vou aplicar essas atividades. **Mas eu não sei exatamente até que ponto eu posso traduzir pra eles ou até que ponto eu devo tentar descrever mais pra eles e não mais traduzir. Eu não consigo identificar até que ponto eles estão me compreendendo quando eu falo em inglês e como eu faço pra eles falarem mais do que eles falam em sala de aula, eles ficam mortos, quietos assim, eles têm uma insegurança gigante***

L585 **COORDENADORA** – *Mas, essa é a grande pergunta de qualquer professor que está dando aula num nível iniciante [ ] se você responder isso aí você responde os problemas da humanidade. É no feeling, é no feeling*

L586 **MARCELA** – *Eu acho que precisa conversar com eles no meio da aula “e ai gente como que tá?”*

L587 **LARISSA** – *Aí que tá eu converso, a todo momento eu fico perguntando “gente vocês tão entendendo?” pelo amor de Deus você tem que perguntar*

Por meio dessa lógica, Larissa está preocupada em realizar um

ensino mais diretivo para que os alunos aprendam a língua. Ela também reconhece a dificuldade e a necessidade de acessar os resultados da aprendizagem de seus alunos, mas não sabe como fazer.

#### Recorte 49: Reunião 3

*L589-LARISSA – Olha eu não vi ... eles viram o livro, mas eu achei o livro assim muito bom. Outra coisa, eu to dando estratégias com a prova, todo o texto do livro tá em inglês daí eles não entendem tudo que tá escrito pra estratégia aí eu vou traduzindo, **mas assim vou tentando traduzir o menos possível e jogar com eles aquilo que eles tão entendendo do que tá sendo projetado. E daí eu vou explicando a estratégia de pouquinho. É que assim a quantidade de português que eu falo dentro de sala de aula me irrita. É muito português** - [LUCIA : MAS LARISSA, É A2]*

*L590 MARCELA – Mas Larissa você tá se [ ]*

*L591 LUIS – Se sabotando*

*L592-MARCELA - Mas é que você ta acostumada com B1 e B2 [LARISSA: SIM eu dou a aula inteirinha em inglês]*

*MARCELA – Então.. você tá desacostumando, você tá cortando o ritmo. Calma que eu tenho certeza que você tá arrasando*

*L593 LUIZA – Eu e a Lucia começamos e daí chegamos aqui*

*L594 LUCIA – Mas assim, É um curso a A2 não tem como falar (inglês)*

Essa discussão evidencia outra **contradição primária** (ENGESTRÖM, 1987) que está marcada pela produção do material didático. Digo primária, pois há um movimento marcado pelo valor de uso e o valor de troca na produção do material para satisfação das necessidades do curso caracterizado pelo nível de **aprendizagem I**, em que as ações são realizadas de maneira mecanizada: a necessidade está na realização da atividade. Porém, percebo ainda que Larissa parece enfrentar uma situação paradoxal, em que de um lado percebe a importância da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos, e de outro lado, se vê orientada por objetivos que são recomendados por políticas linguísticas às quais tenta se adaptar, e adaptar o material. Para Larissa, o problema está em como ensinar dentro de um modelo que prima por um ensino instrumental, e mesmo assim, ter espaço para uma aprendizagem que a comunidade entenda como a mais adequada para seus alunos, com base nos cinco princípios pré-estabelecidos pela comunidade. A demanda do capital para a formação imediata se torna prioritária, em alguns momentos.

Mas, diferentemente do restante da comunidade, Larissa se encontra no nível de **aprendizagem II**, pois essas demandas contraditórias a colocam em um

estado de reflexão sobre sua prática pedagógica e a busca pelo **motivo** de suas **ações**. Engeström (2010, p. 138), com base em Bateson, explica que “onde quer que observemos o Aprendizado I, também está acontecendo o Aprendizado II: as pessoas adquirem regras e padrões profundamente arraigados de comportamento característicos do próprio contexto<sup>66</sup>”. Essas contradições que são geradas pelo contexto podem levar a comunidade ao nível de aprendizagem II, se a reflexão se estabelecer nas relações entre as ações que são exigidas na atividade.

Nesse processo estão implícitas abordagens metodológicas indutivas e dedutivas, e técnicas de ensino (alunos trabalharem em grupo, pares, discussão). Não me cabe aqui fazer juízo de valor quanto às técnicas usadas, mas a direção que essas ferramentas indicam, ou seja, se para uma formação emancipadora ou não, e se são próprias para a intencionalidade do ato educativo. Para que os professores tenham consciência na e da ação (VÁZQUEZ, 2011), ou a ação consciente da práxis, devem dominar as bases teóricas que tratam de ensino e de aprendizagem de línguas, e sob qual o material está assentado, das políticas envoltas no programa, do objetivo do Programa e de cada curso. Assim, serão capazes de refletir e planejar as ações a partir da dominação das ferramentas teóricas, e reconhecer as contradições e inconsistências na medida em que compreendem seu papel e as condições nas quais o trabalho pedagógico se realiza.

Além das **contradições internas**, nos recortes abaixo Larissa ainda questiona o propósito do curso *TOEFL*, evidenciando que sua preocupação não é ensinar para passar no teste, pois acredita que esse não deva ser o propósito de suas aulas. Ela entende que o problema está na criação e oferta de cursos com ênfase em aprovação em testes de proficiência, e de ofertas de cursos que não são compatíveis com o contexto de atuação:

#### Recorte 50: Reunião 3

*L609 LARISSA – Eu tô, eu acho que meu choque maior é porque assim dando numa escola de idiomas e você sabe muito bem absolutamente tudo que você tem que fazer e que você tem que falar tá em script pra você, entendeu? Então assim quando você aplica um método que é um método que veio enquadrado pra você, você sabe exatamente o que falar se aquilo funciona ou não, não é problema seu é problema da escola que criou aquele método que usa aquele método, entendeu? **Agora aqui no ESP é estranho, vai muito do***

<sup>66</sup> No original “[...] wherever we observe Learning I, also Learning II is going on: people acquire the deep-seated rules and patterns of behavior characteristic to the context itself”.

*seu, acredito até que obviamente funcione muito mais porque vai muito do feeling do professor se o aluno tá seguindo aquilo que ele tá falando. E esse negócio de ser para um fim específico pra mim faz muito sentido nos níveis mais altos, mas nos níveis mais baixos eu começo a ficar perdida, “mas como assim um fim específico?” entendeu? O que eu meu aluno tira daquele fim específico se ele não sabe o básico do básico? Entendeu? Daí chega o aluno e pergunta “mas por que que eu vou fazer o TOEIC?”*  
 L610 **COORDENADORA** – *Então, mas a pergunta que você tá fazendo é do próprio... pra que serve esse teste. Vocês tão falando lá se tem um cara andando com o cachorro. Se tem o cara andando com o cachorro e o cara está comendo hambúrguer*

#### Recorte 51: Reunião 3

L621 **LUCIA** – *É uma questão que daí já foge um pouco do nosso alcance que nem a gente sempre fala... é uma questão de saber ler entendeu? E eles não sabem quando vão fazer a inscrição*  
 L622 **LARISSA** – *É quando eu expliquei qual o propósito do curso eu falei olha, o propósito do TOEIC em si, ele é um teste de proficiência e ele vai medir sua proficiência dentro desse nível básico que é o que vocês tem, entendeu? Ah! mas no que isso vai me ajudar? Isso vai ajudar exatamente pra saber em quais pontos eu posso melhorar. E daí eventualmente subindo de nível pra fazer o Toefl pra ter uma proficiência boa e fazer intercâmbio ou sei lá conseguir um emprego melhor [ ] qual é o seu objetivo de fazer inglês? [LUCIA – isso pra melhorar suas habilidades [ ] o curso avalia]*

Assim, a **aprendizagem II** é manifestada na mudança do sujeito, mas primeiramente a mudança acontece no objeto da atividade coletiva (ENGESTRÖM, 1987). Requisito essencial para o desenvolvimento, a **aprendizagem II** surge nas **contradições internas** de Larissa que se questiona sobre as estratégias de como realizar a **atividade**. A fala de Larissa em L609 evidencia que ela assume a atividade de ensino como objeto, e não apenas realizando ações pensadas por outros. Desse modo, o trabalho realizado por ela não pode ser entendido como um trabalho alienado. Enquanto isso, a partir de experiências prévias, a comunidade reflete sobre a construção do material e sobre os procedimentos adotados na aula, buscando soluções para os problemas que se restringem ao **nível da ação**: repensar exemplos, procedimentos didáticos, estratégias de interação com os alunos, etc.

Professores em Formação Inicial precisam ser capazes de se voltar à teoria; não somente realizar a ligação entre teoria-prática, mas questionar conceitos e princípios para tomarem decisões pedagógicas relevantes no contexto em que atuam. Em outros termos, a necessidade de Formação Inicial não apenas como uma implementação de teorias nas práticas na sala de aula, mas a ênfase no contexto

local, desenvolvendo assim “ferramentas analíticas poderosas para a crítica do sistema educacional, reformas e práticas” (SHARKEY, 2009 p. 138). É preciso manter um movimento dialógico entre teoria e prática como parte fundamental e integrante na Formação de Professores. E, uma vez que a práxis está localizada no seio das teorias socioculturais críticas, ela requer uma atividade em comunidade.

Penso que nessa reunião há uma valorização da prática e não me parece haver uma consolidação da junção teoria-prática (enquanto práxis) no cotidiano do trabalho pedagógico. Isso porque não há uma problematização com vistas a mobilizar conhecimentos entre o que o aluno-professor aprende na universidade (conhecimento acadêmico) e o contexto de atuação e a desmistificação de crenças de ensino e aprendizagem. Assim, Larissa continua em sua busca de redirecionar a discussão para o que a incomoda: a metodologia que ela usa em sala de aula para ensinar *ESP*, assim questionando o motivo de realização das ações. Enquanto Larissa ressignifica o objeto da atividade para aprender a ensinar, o restante da comunidade ainda se atrela a **contadição primária**, de produção e refacção do material didático.

Como o **motivo** de Larissa não é compartilhado pela comunidade, a conversa retorna para a contradição primária. Isso ocorre em L1094, em que a coordenadora resgata o tema e pergunta sobre o andamento do curso de entrevistas para Marcela:

#### Recorte 52: Reunião 3

L1094 **COORDENADORA** – *O Reading é pra montar né, entrevistas está tudo bem?*

L1095 **MARCELA** – *Ahm*

L1096 **COORDENADORA** - *Ahm, não. Fala, abre seu coração Marcela.*

L1097 **MARCELA** – ***Olha, professora da última vez, eu tô dando entrevista pela segunda vez, e as aulas tão bem mornas. Os alunos eu acho que a gente precisa revisar eles de novo***

L1098 **COORDENADORA** – *E por que tá morno?*

L1099 **MARCELA** – *Porque tá a mesma coisa dei o texto sobre ...falando da entrevista tentei body language 3 vezes, dei o vídeo de body language 3 vezes, 2 vídeos diferentes. Eu sei que os vídeos são diferentes, mas tá morno, acho que está muito business. O curso. A última aula de post graduate eles têm que escrever um personal statement só que tá bem*

L1100 **LUIS** – *Raso*

L1101 **MARCELA** – *Raso. É tem uma tabela falando dos tipos de degrees. Só que são os tipos de degree na Inglaterra. Daí eu tive que pesquisar um monte pra saber o que falar por ali*

L1101 **COORDENADORA** *Por que foi um dos primeiros que a gente montou, né?*

L1102 **MARCELA** *Ele foi revisado uma vez e assim... ainda tá com aquele problema de formatação, é muito erro gramatical. Então toda vez que eu vou dar a aula eu reviso o handout inteiro pra não mandar com erro, porque depois vai ficar feio pra [ ]*

L1103 **COORDENADORA** – *Ele vai ser dado de novo, né? Você não viu isso ainda da oferta 8 e 9. Tá, eu vou dar uma olhada lá e qualquer coisa eu trago/*

L1104 **MARCELA** *Eu até me coloco à disposição pra revisar ele, eu topo revisar porque tá precisando*

No recorte acima, Marcela identifica que o material ainda precisa ser refeito, e que ele não se adequa ao objetivo do curso, pois está muito *business*. As aulas *mornas* também evidenciam que os professores buscavam a criação de um curso-currículo que servisse ao domínio da linguagem, e se adequasse em um planejamento que fosse relevante para a construção de significados, uma convenção estabelecida como valiosa pela comunidade. Porém, Larissa insiste em buscar respostas relacionadas à metodologia:

Recorte 53: Reunião 3

L1105 **LARISSA** – *Posso falar do essay?*

L1106 **COORDENADORA** – *Só um momento [ ]*

L1107 **LUCIA** – *Na verdade eu acho que já que tá assim eu acho melhor a gente dividir uma aula pra cada um*

L1108 **LUIS** – *Não eu discordo, porque esse recorte que tá fazendo o curso ficar repetitivo/COORDENADORA – primeiro eu vou dar uma olhada geral*

L1109 **MARCELA** *É, mas alguém pra pensar [ ]*

L1112 **MARCELA** – *Eu acho que assim, menos business possível, mais acadêmico eu acho essa ideia legal, trabalhar o VISA legal. O post, podia ter duas aulas de post graduating*

L1113 **COORDENADORA** – *então faz assim ó tem um post aqui no face, isso que você falou vai pontuando aqui pra mim pra eu olhar depois*

L1114 **LUCIA** – *A Ana tá dando esse curso também, não tá?*

L1115 **COORDENADORA** – *e agora Ana como está?*

L1116 **ANA** – *Tá legal porque a parte de business é a parte que o pessoal tá mais interessado, então quando chegou na parte de emprego foi a parte que eles mais se interessaram, por isso que não notei tanta diferença lá. tão também de que os programas*

L1117 **LARISSA** – *É questão também que o scope do programa não é esse*

L1118 **MARCELA** – *É eu entendo que foi um curso que a gente fez primeiro.*

L1119 **LUIS** – *Inclusive tava muito longo quando a gente montou, a gente foi bem [ ]*

L1120 **MARCELA** - *Então eu acho que merece uma atenção aí pra*

***deixar ele mais com a nossa cara***

No excerto acima é possível perceber, na fala de Marcela, que o material tem uma identidade própria, que reflete a *cara* do grupo, ou seja, como eles entendem o que ensinar inglês *ESP* para internacionalização. E Larissa menciona ainda que a refacção do material está ligada ao *scope* do programa, aos objetivos do curso. Um curso que tenha unidades temáticas com uma coesão não somente discursiva, mas de conteúdo, e que gere uma discussão que vá além do propósito de realizar tarefas.

Ao retomar o tema de *essay* solicitado por Larissa, a coordenadora busca compreender quais são as dificuldades que ela encontra em sala. Larissa inicia sua fala sugerindo mudanças na aula de *personal statements*, mas em seguida retoma sua preocupação inicial com as estratégias que usa em sala:

Recorte 54: Reunião 3

**L1123 COORDENADORA – *Essay segunda vez que estamos dando essay***

**L1124 LARISSA – *Segunda vez que estamos dando essay tá tranquilo em relação assim aos temas eu acho que a gente acertou mesmo eu acho que a gente tem que revisar aquela aula de personal statement que eu fiz porque agora a gente sabe mais coisa sobre personal statement tá pra beber da fonte de mobilidades. E fazer uma modificação aqui no edit [ ] mas e [ ] qual que é o problema identificado o mesmo que a Lucia falou da última vez. Você faz uma aula de 2 horas só de escrita e por exemplo os meus alunos por incrível que pareça não saíram do outline. Porque eu vou explicar calma não entre em desespero são 13 pessoas são 13 pessoas frequentando. Efetivamente dentro da sala de aula nesse dia tinha 10 (...) começa ficar pesado porque como é que foi eu já planejando que ia ter gente que ia ficar ociosa eu deixei o transitions pra trás. É um exercício de gramática de transitions. Eu deixei pra trás. Comecei a aula explicando os exercícios de transitions words corrigi uma parte com eles e deixei uma parte porque eu falei assim “oh a gente vai começar a produção escrita do personal statement vocês vão fazer o quê? Ficou ocioso e não tá conseguindo chegar até mim você vai continuar fazendo esse exercício de transition words. Então até o final da aula a gente vai ter terminado esse exercício gramatical e vai tá escrevendo em conjunto [ ] daí eu falei “duvido que a gente consiga voltar a escrever e terminar o personal statement ainda hoje”. Porque duas horas não é tempo suficiente e eu pedi***

Ela explicita que seus alunos não conseguiram cumprir o objetivo da aula: escrever um *personal statement* nas duas horas de aula que disponibilizou para

a atividade. Em L1130, Larissa esclarece que o *personal statement* se refere à escrita de um memorial em que os alunos falam de situações e experiências que impactaram sua vida acadêmica-profissional:

Recorte 55: Reunião 3

*L1126 LARISSA – E é a primeira coisa que a gente explica como é que é e pede pra eles fazerem antes deles fazerem a outline que já pra eles sentirem a pegada de que o personal statement ele é muito mais pessoal. Então como é que ficou? As pessoas começaram a fazer esses exercícios **depois começou surgir um milhão de dúvidas nesse parágrafo, na correção desse parágrafo do memorial***

Recorte 56: Reunião 3

*L1131 COORDENADORA – Hum*

*L1132 LARISSA – Dez pessoas cada um numa fila diferentes conforme eles foram terminando eu fui corrigindo e eu falava “faz uma outline” **começou a surgir um milhão de dúvidas no outline daí começou a surgir dúvidas de transition words, aí eu [ ]***

*L1133 COORDENADORA – Calma aí, mas aí você tem que ver seu management. **A questão é que eu não consigo dar feedback pra 13 pessoas ao mesmo tempo [ ]***

*L1134 LARISSA – Então, mas foi isso que a gente se propôs pra fazer*

*L1135 COORDENADORA – **Mas não, só funciona quando a turma é pequena. Não funciona. Eu não posso tá atendendo 13 pessoas em produção ao mesmo tempo***

*L1136 LARISSA – **Bom eu senti na prática que isso é impossível porque eu quase morri eu quase fui sugada pelas pessoas, entendeu?***

*L1137 COORDENADORA – Se você tivesse cinco em produção, você conseguiria*

*L1138 LARISSA – Foi o que aconteceu*

*L1139 COORDENADORA – **Mas 13 não, então a questão é de management***

Larissa busca a solução de um problema de gerenciamento de sala. Apesar de ser um tema relevante para professores em Formação Inicial, apenas ela e a coordenadora conversam durante esse momento (L1123 a L1260), o que evidencia que esse não era um **problema compartilhado** pela comunidade. Larissa não sabe como oferecer o *feedback* para seus alunos de modo que todos recebam a mesma atenção e sejam capazes de finalizar a atividade em sala. Assim, a coordenadora procura compreender como está sendo realizada a atividade de produção escrita e esclarecer as dúvidas de Larissa.

A partir do reconhecimento do **problema**, Larissa quer uma resolução

com base na negociação de significados entre ela e a coordenadora. E para que o problema seja solucionado, ela sugere a implementação de exercícios de gramática no material, e *colocar mais coisa*:

Recorte 57: Reunião 3

L1172 **COORDENADORA** – *E qual é o tempo dessa produção em sala de aula? Das duas horas qual o tempo que você deu pra fazer?*

L1173 **LARISSA** – *Eu dei cerca de uma hora e meia. Meia hora eu tava fazendo outro exercício de transition words*

L1174 **COORDENADORA** – *É, mas você não acha que **eu acho que uma boa estratégia é que uma hora e meia ele teria feito tudo então ele vai ter um monte de duvida mesmo**. Não pode dar uma hora de aula e 1 hora pra fazer sendo que ele vai terminar depois? **Eu preciso dar o horário que vai começar e terminar, mas esse processo de escrita precisa de sair tomar um café, no outro dia terminar** [ ]*

L1175 **LARISSA** – *Não sei, mas aí a gente tem que reestruturar o curso. Daí tem que colocar mais coisa mesmo. Porque tá assim, 1 hora de 2 horas de apresentação de gênero e gramática e duas horas de produção escrita. Tá separado assim, eu é que joguei o exercício de gramática pra frente pra ver se dava um jogo ali na hora/*

A coordenadora, porém, entende que o problema não está no material, mas na maneira com que Larissa interpretou uma informação procedimental sobre a aula. Para esclarecer essa informação, a coordenadora se utiliza de exemplos pessoais. A comunidade discorda da resolução de Larissa sobre incluir exercícios de gramática no material. Marcela sugere a realização de uma atividade de escrita coletiva, e Lucia questiona a abordagem de *feedback* concluindo que não há tempo hábil em sala de aula para a realização da atividade:

Recorte 58: Reunião 3

L1176 **COORDENADORA** – *Mas eu não imaginei que vocês fossem ficar duas horas com o aluno escrevendo*

L1177 **LARISSA** - *Mas foi o que a gente falou*

L1178 **COORDENADORA** – *Eu entendi que ele vai escrever na aula, eu entendi isso [ ]*

L1179 **LARISSA** – *Não a gente vai fazer, mas a gente não tinha, quando a gente deu*

L1180 **COORDENADORA** – *Eu acho que a pessoa não tem nem foco às vezes. Eu pra sentar duas horas pra escrever, nossa! A cabeça não aguenta, tem que levantar tem que sair, é muito tempo pra ficar sentado escrevendo direto assim [ ]*

L1181 **LARISSA** – *Então a gente vai ter que enfiar gramática aí no meio [...] porque tá sobrando hora então. Porque [ ]*

L1182 **COORDENADORA** – *Não, eu não sei se vocês concordam a gente está dando uma opinião*

L1183 **LARISSA** – Não eu [ ]

L1184 **COORDENADORA** – Você está dando o curso, daí eu tenho duas horas de aula [ ]

L1186-**MARCELA** – **Dá uma carga de writing center, nessas duas horas.**

**Pensar num writting no coletivo, será? Pronto [ ]**

L1187 **LARISSA** – Mas foi isso que a gente fez

L1188-**MARCELA** – Mas tá, com toda metodologia? Vocês não tinham pensado nisso?

L1189 **LARISSA** – **Não, a nossa metodologia era de acordo com o que a gente apresentou do gênero e também tem um pouco do negócio da Lara porque a gente se tem os statements, se aquilo ta logicamente estruturado**

L1190 **LUCIA** – **Eu não sei até que ponto essa dúvida da Larissa vai ser resolvida pela metodologia da Lara, tipo assim, se a gente ficar 5 minutos com cada um se for 13 pessoas já vai, eu não sei fazer essa conta de cabeça, uma hora e cinco minutos, mas assim [ ]**

L1191 **COORDENADORA** – **Por exemplo, eu estou falando da minha capacidade de sentar duas horas e ficar fazendo alguma coisa eu não tenho essa capacidade. É, eu preciso, tem que intercalar com outras coisas, mas, sou eu**

L1192 **LARISSA** – Mas é por isso que tá dando [ ]

L1193 **COORDENADORA** – Ele vai fazer o / deixa todo mundo fazer o outline, tá? Dá dez minutos pra fazer o outline e daí realmente você começa um por um você vai lá e “deixa eu ver seu outline”

L1194 **LARISSA** – Mas já estamos fazendo isso

L1195 **COORDENADORA** – Mas assim você só vai voltar no primeiro sem terminar os 13 e o estudante vai ter que esperar. Ele vai ter que ir fazendo, entendeu? [ ] eu vou lá e dou uma olhada no seu, uma olhada no seu “ah eu me... eu me empaquei aqui” aí eu não vou ver porque você ainda está no 5º você só vai ser atendido depois que você terminar os 13. Empacou? Sei lá, vai no banheiro e volta, querido. Não tem como você sair de lá e vir pra cá. Você tem que ir fazendo, atendi, atendi, atendi. Não é?

L1196 **LARISSA** – Uhum

L1197 **COORDENADORA** – **A não ser que alguém esteja com você na aula e uma coisa bem clara, o feedback mesmo você não vai dar na aula. É depois que a aula acabar**

L1198 **LARISSA** – Não é quando eu digo um feedback não é um feedback [ ] eu estou ajudando ele a estruturar. Eles têm uma dificuldade muito grande de estruturar. E assim você lê e tá muito ruim, você já enxergou 80 pesadelos dentro de um parágrafo. E você começa indicar, “repensa isso daqui”. Mas essa demora você não falou de você, você descreveu o professor que mudou sua vida, você não disse o que essa experiência te impactou

L1199 **COORDENADORA** – Então você vai poder fazer isso e daí você tem que conversar com quem tem uma turma a menos pra ir te ajudar

L1200 **LARISSA** – Mas eu já falei

L1201 **COORDENADORA** – Nessas aulas e aí é assim, São 13 posso fazer em equipe e vou tantantantantan eu só volto pra você depois que eu terminar o último

L1202 **LUIS** – Tipo, esse negócio que você falou que ao identificar que ele não tá dando o melhor dele além do professor, um amigo dele

*talvez consegue ajudar*

No trecho seguinte, percebe-se o **sentido** que Larissa dá para a atividade. Apesar de os alunos não finalizarem a atividade de escrita e ela se sentir preocupada com essa *situação*, sua avaliação positiva da aula evidencia que o objetivo que ela estabelece para a aula, não é o mesmo que o objetivo do planejamento coletivo. E, apesar da coordenadora e de outros professores sugerirem outras formas de pensar o problema, ela reitera sua posição de criar mais atividades de gramática e inserir no material:

Recorte 59: Reunião 3

*L1203 LARISSA – Na verdade eles começaram a fazer isso por eles mesmos aí até por isso que eles demoraram tanto, porque daí eles começaram a conversar, a surgir ideias, na verdade a aula em si foi extremamente produtiva. A minha preocupação foi eles não terem terminado a produção, né? Aliás, mal começado. Algumas pessoas terminaram a introdução. Foi isso que eu achei assim, chocante*

*L1204 COORDENADORA – Então, a natureza da atividade não é só o management, a natureza não está compatível então. Se você dá um negócio de 700 palavras, se a pessoa não terminou a introdução é a atividade que não tá compatível. Tem que trocar a atividade. Tem que readaptar a atividade pro contexto*

*L1205 LARISSA – Então, a gente tem que pensar melhor sobre isso aí! E fazer extra activities também. É que assim como a gente sabia que o trabalho de correção ia ser grande a gente já a gente quis minimizar o trabalho de correção e dar o feedback de sala de aula*

*L1206 COORDENADORA – Não*

*L1207 LUCIA – Eu acho que a intenção principal que eles fizessem isso na sala é que a gente ficou com medo que eles não fizessem em casa*

*L1208 LARISSA – Sim*

No recorte 59, percebe-se que Larissa reconhece a **contradição** entre o uso de dois modelos no material: o dedutivo e o indutivo, e busca mudar o **objetivo da atividade** para temas relacionados a metodologias e estratégias de ensino. O curso passa de um modelo em que os alunos geram diálogos e por meio deles são capazes de pensar-repensar conhecimentos, para um modelo de catálogo, no qual o conhecimento precisa ser dominado pelo aluno. Sobre esse aspecto, Smagorinsky *et al.* (2010) argumentam que a abordagem de processo estruturada para o ensino da leitura, ou o que Applebee (1986) chama de modelo ambiental, tem por objetivo levar ao pensamento de estratégias para a realização de tarefas a partir

de atividades específicas que envolvam não apenas o pensamento, mas também um processo de reflexão sobre como a atividade pode ser realizada de variadas formas.

Nesse sentido, o material usado pelo professor atua como um meio de engajar o aluno na atividade a partir de um objetivo. De maneira indutiva, o aluno cria estratégias para alcançar o objetivo, como produzir um *outline* por exemplo. Essa instrução direcionada leva ao desenvolvimento da tarefa. No caso dos excertos acima, a escrita *de um* parágrafo ou de um *essay* a partir de convenções de linguagem estabelecidas sócio-historicamente.

O processo de geração das ideias é entendido como aberto, em que a construção de sentidos é feita pelo aluno, em um trabalho coletivo (em conversa com os colegas de classe, por exemplo). Como parte da atividade, há um movimento na elaboração dos exercícios que vai do mais simples ao mais complexo, e o uso de procedimentos em sala que podem ajudar o aluno na compreensão e realização da tarefa, ou solução do problema, com a ajuda do professor.

Smagorinsky *et al.* (2010) asseveram ainda que a ênfase está na interação dos alunos. Os alunos aprendem a escrever falando e gerando conversas com seus pares. A forma não é enfatizada nesse modelo, pois o que importa é o processo comunicativo. Larissa tenta então compreender como encaixar um modelo dedutivo e indutivo em uma mesma aula. Suas avaliações positivas indicam que ela compreende como necessário o processo de geração de ideias que acontece no início de cada aula, porém questiona como unir esses dois modelos em um modelo rígido de aula, e de ensino da forma da língua.

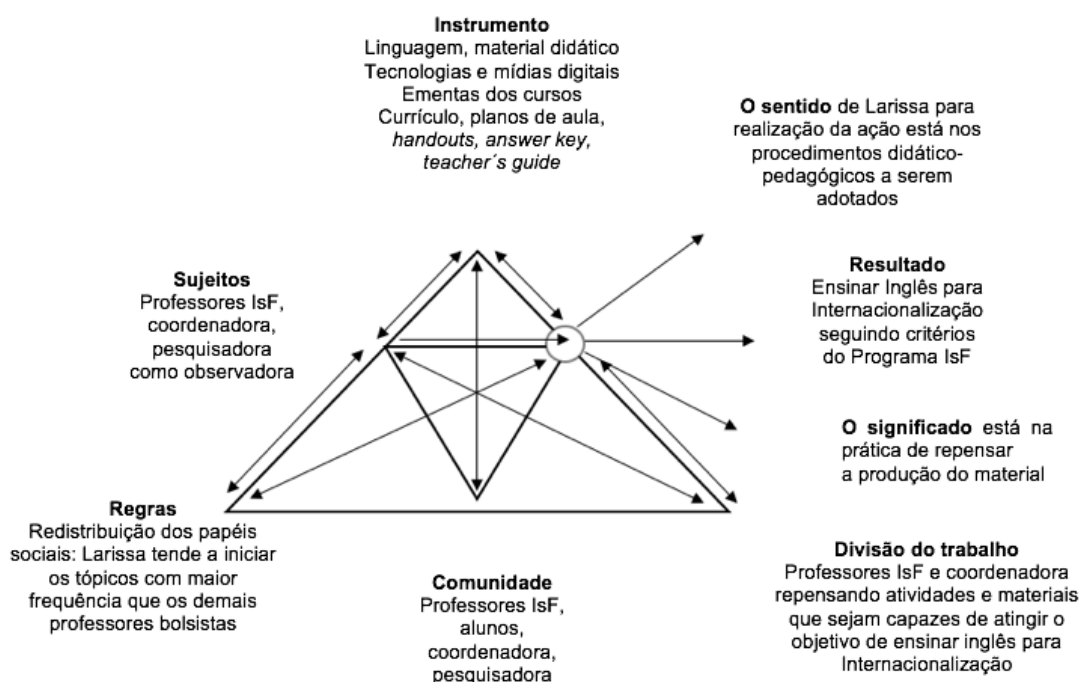
Porém, grande parte das problematizações realizadas por Larissa estão relacionadas a concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas, o que demonstra a ausência desse aporte teórico para que ela seja capaz de repensar suas crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. Acredito que a dificuldades de Larissa em tratar de tais questões esteja relacionado ao fato dela, e os outros professores IsF serem também alunos de Letras-Inglês em formação inicial, ou seja, ambos espaços de formação estavam acontecendo concomitantemente com a prática de sala de aula, o que implica dizer que o acesso ao saber acumulado sobre a área ainda era incipiente.

Esse percurso de Larissa nas interações da comunidade nos mostra que a partir da **divisão do trabalho, os sujeitos** não conseguem perceber, de maneira consciente, o que os leva para a realização da atividade. A **contradição**

**secundária** reside na relação entre o sujeito, Larissa, e a comunidade Engeström e Sannino (2012). Ela persiste em mudar o **objeto da aprendizagem** movida por **contradições internas** que surgem a partir de suas experiências com as aulas e a utilização do material, e assim, inserir um novo elemento para discussão. Engeström e Sannino (2010) explica que essas **contradições internas** podem gerar desenvolvimento no sistema de atividade. Além disso, o **sentido das ações** pode se transformar em **significado social** (LEONT'EV, 1977) se a necessidade de realização da atividade for igual a todos os membros da comunidade.

No que se refere à **contradição secundária**, Engeström (1987) explica que ela se manifesta a partir dos vértices do triângulo, entre as ferramentas e o objeto, as ferramentas e o sujeito, o sujeito e o objeto, o sujeito e as regras, sujeito e divisão do trabalho, e sujeito e comunidade. Ela é marcada pelo aprofundamento dos problemas que já estão acontecendo no sistema de atividade (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Há ainda outra **contradição** entre a ferramenta e os sujeitos, na qual não há um consenso sobre a forma que o material deve ter. Enquanto Larissa questiona a estrutura do material e busca formas de direcionar a conversa para questões de procedimentos didáticos, o restante dos professores se mostra voltado para a produção e refacção do material com vistas a manter sua estrutura. A figura abaixo explica como o sistema está configurado nessa reunião:

**Figura 8** - A formação de professores no sistema de atividade



Fonte: Da autora.

Diferentemente do sistema de atividade IsF inicial, a Figura 8 explica que há uma mudança nos **instrumentos**, que agora se voltam com mais afinco à produção dos materiais didáticos, e a **regras** são pautadas pela redistribuição dos papéis sociais, em que Larissa, busca alterar o tópico de discussão das reuniões. A **divisão do trabalho** na comunidade acontece de modo que todos engendrem o material com base nos critérios estabelecidos pelo Núcleo Gestor. Assevero ainda que não há um sentido compartilhado por toda comunidade (SFORNI; GALUCH, 2017), já que para Larissa o sentido de realização da ação está na resolução dos problemas que ela enfrenta em sala de aula, enquanto que para o grupo está na produção de um material que atenda a critérios estabelecidos.

A contradição entre os **motivos** e as **ações** geram sofrimento psíquico e/ou a tomada de consciência da situação (ENGESTRÖM, 1987). No caso da Reunião 3, esse movimento não leva à superação da contradição a partir de um agir consciente, pois a tomada de consciência surge a partir da não alienação do objeto da atividade coletiva, da relação entre superestrutura e infraestrutura que compõe a totalidade da realidade objetiva, e a geração de uma ação intencional para a transformação da realidade material. Uma vez que não há a superação, a contradição levantada por Larissa se estende até a Reunião 9, na qual ela, e agora, Luiza, questionam seus papéis como professoras.

#### 4.4.2 Não Sei se o Problema Sou eu ou o Material: a Contradição Secundária

Na Reunião 9 a conversa sobre a produção do material didático se inicia com Luiza questionando o material, e levantando hipóteses que pode ter originado a **contradição primária** (do “bom professor”). Ao narrar sua experiência com a aula do curso de Mobilidade acadêmica, Luiza diz que as aulas estão *flopadas*<sup>67</sup>. Em sua avaliação, o problema pode estar em três situações: o final do ano letivo, a qualidade do material, e assim como Larissa na Reunião 9, ela questiona sua docência. A coordenadora se utiliza de perguntas, em muitos casos de maneira indutiva, para interagir com Luiza (assim como fez com Larissa, na Reunião 3) e compreender o problema:

Recorte 60: Reunião 9

**L145 LUIZA – Eu sinceramente, tá "flopado" esse curso. Eu não sei se é o período do ano, se são os alunos, se é o curso ou se sou eu.**

**L146 COORDENADORA – Vamos analisar então**

**L147 LUIZA – Porque já começou fraco, com 6**

**L148 COORDENADORA – Mas em termos do material, o que você achou até agora?**

**L149 LUIZA – Eu acho que estava muito voltado pra mestrando e isso acabou assustando um pouco as minhas alunas. Porque como eu disse, tinha 3 que eram pacote fechado, né? Se conheciam desde o ensino médio, estavam fazendo o curso juntas e uma, duas delas eram gêmeas, ou seja, se uma delas desistisse, todas desistiam. E elas não voltaram pra segunda aula, pro segundo encontro. Acho que elas ficaram um pouco ansiosas porque era nenhum, tava tudo no meio do ano. Nenhum deles sabia que área ia seguir, como [ ] então ficou meio, não diria tirar as coisas que tem, mas talvez abrir um pouco mais pra graduação**

Após a conversa com a coordenadora, Luiza conclui que o **problema** está na incompatibilidade entre o nível de exigência do material, e o nível de proficiência de seus alunos de graduação. Sua sugestão é a de que o material precisa ser feito para que esses alunos sejam contemplados. No recorte 60 evidencio uma prática que prima por processos de desenvolvimento que ocorrem de forma dialética, por meio da superação das contradições que aparecem no momento da aprendizagem.

Partindo do entendimento da lógica dialética como princípio da

---

<sup>67</sup> Gíria usada para dizer que alguém ou alguém fracassou, falhou.

contradição, ou seja, pensar a realidade consciente como algo em movimento e transformação contínua (MARX, 2015b), muitos temas levantados nessa reunião são recorrentes e se conectam com as reuniões anteriores e posteriores. Assim como no recorte 60, a sequência 61, que segue, se relaciona com dois problemas já levantados por Larissa (sobre o curso de *essay* em L1172-Reunião 3) em como organizar o material de maneira que o aluno tenha tempo hábil e com qualidade para a produção escrita, e como fazer com que essa produção seja feita em sala (em L1203-Reunião 3).

Soluções distintas são geradas quanto à **natureza do problema**. Na conversa entre Larissa e a coordenadora anteriormente analisada, a sugestão é a de repensar a atividade para o contexto em que Larissa está atuando. Já no excerto a seguir, Luis sugere uma solução técnica de reorganização do material entre aulas pares e ímpares:

Recorte 61: Reunião 9

L151 **MARCELA** – *Desculpa, mas a gente já não estava adaptando isso?*

L152 **LUIZA** – *Ah, mas começou a adaptar elas já não estavam indo mais, já tinham perdido a... **E outra coisa, bloqueado não rola. Porque é muito produção textual pra fazer de uma hora pra outra. Tipo, como que eu vou fazer um introduction from research project em meia hora?***

L153 **LUIS** – *E quais são as produções grandes? É o research proposal [ ]*

L154 **LUIZA** – *Não é necessário, mas é interessante*

L155 **LUIS** – *Não, porque eu estava pensando que **a gente pode reorganizar pra essas aulas de produção maior, serem as aulas pares**. Porque daí tem uma semana pra eles fazerem essa produção. Porque mesmo durante a semana, querendo ou não vai ficar de terça pra quinta*

L156 **LUIZA** – *E tem todo aquele paranauê lá do research [ ] e do supervisor de você poder [ ] então acho que **nem precisa mexer muito, só destruir**.*

Similarmente a Larissa na Reunião 3, Luiza menciona a dificuldade com a tradução em sala, porém sua preocupação está no fato de os alunos não entenderem quando ela fala em inglês. Esse tema, também levantado na Reunião 3 por Larissa, não é aprofundado, e a comunidade não busca uma análise da situação ou repensar a construção de um modelo-ideia que explique ou ofereça a solução para o problema da tradução:

Recorte 62: Reunião 9

L186 **COORDENADORA** – *Mas você deu parágrafos?*

L187 **LUIZA** – *Eu só tenho um problema que às vezes eu estou falando uma coisa em inglês daí a hora que eu vejo eu já estou falando em inglês e eles tão olhando assim pra mim [LARISSA – eu também a mesma coisa. Daí eu tenho que voltar]*

Os **conflitos e problemas** que surgem nem sempre levam a contradições no sistema de atividade, e a superação ou solução do problema posto, resultante da contradição, não implica necessariamente que há o desaparecimento dessa contradição (ENGESTRÖM, 1987), mas que ao agir de maneira consciente sobre o problema, os sujeitos podem avançar em direção à criação de novos objetos que inicialmente se restringem ao nível das ações. A questão da tradução, por exemplo, apesar de ser retomada por Luiza, resultado da **contradição primária** de como ser professor, e conseqüentemente, em compreender como realizar o ensino e aprendizagem, não é um problema compartilhado pela comunidade, portanto, fica apenas no campo das ações. Essa contradição básica não pode ser resolvida.

Ainda nessa reunião, no recorte 63, logo abaixo, Marcela evidencia que a comunidade tem um consenso quanto à demanda que deve responder: produzir materiais para alunos com proficiência linguística de nível A2. Há uma tomada de consciência a partir das conversas que são geradas na reunião de que o material produzido, e os cursos ofertados, não estão compatíveis com o contexto em que atuam. Esse momento pode ser caracterizado como **nível IIb de aprendizagem** a partir do ciclo expansivo, pois há o desenvolvimento de estratégias que acontece por meio da observação e reprodução da atividade e criação de novos objetos. Com base em experiências e atitudes experimentais, busca-se a solução do problema, porém essas soluções ainda se limitam ao nível das ações. (ENGESTRÖM, 1987).

Essas mudanças podem ser entendidas como **qualitativamente superiores**, pois o desenvolvimento surge da resignificação do objeto por meio de uma ruptura gerada pela contradição primária. Marx e Engels (1968) afirmam que essas transformações resultam da passagem de um estado qualitativo das coisas a outro. E é por meio da superação das contradições que se chega a uma forma qualitativamente superior (LIÇÕES..., 1986). Ressalto que a contradição é força motriz para o desenvolvimento (CURY, 2011), e sua superação no interior da sociedade de classes pode levar à transformação dos sujeitos no movimento dialético que ocorre por meio da produção e reprodução dos sujeitos na totalidade da vida.

Ainda no exerto 63, Marcela menciona que é necessária a criação

desses cursos a partir de janeiro. E, corroborando com Marcela, Luis relata as percepções de seus alunos quanto às aulas, afirmando que os cursos são considerados *acelerados* e que agora *eles (os alunos) querem mudança*:

Recorte 63: Reunião 9

L432 **MARCELA** – *Então, eu acho que, mas independente disso eu acho que é importante a gente pensar, uma das primeiras coisas de janeiro em curso A2*

L433 **LUIS** – *E curso A2 eu acho perigoso pelos parágrafos, porque*

L434 **COORDENADORA** - *Future me*

L435 **LUIZA** – *tem uma postagem escrita future me lá.*

L436 **LUIS** – *A partir de trinta e duas horas, assim. Eu acho que não dá de fazer um curso de dezesseis de parágrafo*

L437 **LUIZA** – *sim*

L438 **MARCELA** – *Eu acho que [ ]*

L439 **ANA** – *uhum*

L440 **COORDENADORA** - *Parágrafos é quanto?*

L441 **LUIS** – *Trinta e duas. E mesmo assim eles acham tudo aquilo. Eles falam "nossa, é acelerado o ritmo de vocês" e eu tipo "agora eles querem mudança"*

L442 **LUIZA** – *Gente*

L443 **LARISSA** – *E olha que a gente vai bem de boinha.*

L444 **ANDRESSA** – *Slowly*

L445 **LUIZA** – *Eles acham acelerado?*

L446 **LUIS** - *Ah, no começo a galera acha, a galera nova.*

L447 **MARCELA** – *O quê?*

L448 **LUIS** – *Um pouco acelerado o ritmo do IsF*

L449 **LUIZA** – *É que é tudo, né.*

No trecho acima, Larissa afirma que sua atuação como professora vai de acordo com a dificuldade do aluno, (em um ritmo mais devagar – *de boinha*). Esse recorte mostra que Larissa não percebe sua docência como problemática, uma vez que ela atua de maneira a ajudar os alunos, evidenciando a superação da **contradição primária**, resultado da reconfiguração do objeto do sistema. O problema que conduz à expansão do objeto leva a uma ressignificação do **motivo** (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012) da produção do material.

Os professores IsF demonstravam uma dificuldade em lecionar para alunos com baixa proficiência, apesar deste ser o **motivo** pelo qual o Programa fora desenvolvido (ATHAYDE, 2016; EDMUNDO; LUNA, 2015; GIMENEZ; PASSONI, 2016a; KOBAYASHI, 2016; PASSONI, 2018; CARVALHO, 2015). Porém, nesse momento da reunião, a comunidade se volta para o **problema central**, que assim como a coordenadora já mencionara na reunião 9, se trata da proficiência dos alunos, e que a adaptação-refacção do material, a oferta dos cursos, é voltada para esse

propósito.

Uma vez que reconhecem a **contradição**, a comunidade discute a adaptação do material e iniciam a modelagem da solução. A coordenadora sugere criar um curso de Compreensão oral: palestras e aulas para alunos A2. A partir das reflexões geradas pelas falas da coordenadora, Larissa e Luiza concluem que é necessário produzir um curso de parágrafos para esses alunos, e Luiza sugere a inserção de exercícios de gramática ao longo das atividades de escrita:

Recorte 64: Reunião 9

L506 **COORDENADORA** – *Então, voltando pra future me, é, então nós só temos um pronto. O TOEIC que era de dezesseis horas né? Então, a gente pode adaptar o de palestras e aulas pra A2 e eu acho que isso significa achar aulas totalmente diferentes*

L507 **LARISSA** – *Mas tem essa possibilidade?*

L508 **COORDENADORA** - *Tá escrito aqui: compreensão oral, palestras e aulas*

L509 **LARISSA** – *Ó, isso é bom. A gente pode adaptar esse aí [ ]*

L510 **COORDENADORA** – *Não, mas o nosso está bem [ ] (complexo)*

L511 **LARISSA** – *Não, tinha que fazer uma adaptação que é quase que do zero*

L512 **COORDENADORA** - *Então, tem que [ ] vai ter que buscar aulas totalmente diferentes e aulas [ ]*

L513 **LUIZA** – *E exercícios também de discussão virar uma coisa mais tipo gramática.*

L514 **COORDENADORA** - *Então*

L515 **LARISSA** – *Não entendi*

L516 **COORDENADORA** – *Atendimento telefônico. Tem um livro ali de atendimento telefônico. Trinta e duas horas de atendimento telefônico?*

Outro momento fundamental para a compreensão da **tomada de consciência** de Lucia e Larissa está em suas **ações**. Uma delas é no momento em que notificam a coordenadora que farão mudanças no curso de parágrafos, principalmente no exercício sobre *outline* mencionado na Reunião 3 (L1126). A **contradição** entre o que o aluno é capaz de fazer e o que o material sugere é reconhecido pelas professoras IsF. Ao tomarem consciência e propor ações de resolução por meio da negociação dos sentidos que cada uma dava ao problema, elas possibilitam a criação de novos significados para a produção do material didático, adaptando-os para o contexto em que atuam:

Recorte 65: Reunião 9

L806 **LARISSA** – *Tá, mas deixa a gente fazer as coisas das*

**palestras que ela viu primeiro**

L807 **LUCIA** – *Aí, depois a gente dá uma versão final pra você*

L808 **COORDENADORA** – *Então, quando isso? Quando vocês vão pensar?*

L809 **LUCIA** – *No final do mês*

L810 **LARISSA** – *Depois do feriado volta, a gente revisa*

L811 **LUCIA** – *A gente senta um dia e faz, mas assim, ó? **As que a gente apresenta, a gente apresentar outras formas de você organizar o texto, sem ser o outline, porque ela falava bastante disso, que não é a mesma forma, e tem aluno que não gosta de fazer, escrever direto e tal, e às vezes eles se sentem meio [ ] você limita muito quando você coloca, tipo, tem que ter um outline, sabe? E tinha uma outra coisa também, que no dia que a gente sentou pra fazer, tinham umas coisas que, tipo, não vai rolar de dar. É nossa realidade, mas de qualquer forma, tem que revisar por que [ ]***

L812 **LARISSA** – *Layout, essas coisas assim, né?*

L813 **LUCIA** – *Eu não tava pensando tanto no que ela falou, mas direto assim*

L814 **MARCELA** – *Tem que reestruturar todo, tem várias coisas lá*

## Recorte 66: Reunião 9

L861 **LARISSA** – *Ó? Eu fiz um comentário aqui na postagem do Luis, que primeiro tem todos os handouts, foi o que ele falou, né? **Aí tá escrito Essay: Lucia. Aí eu coloquei: “O curso de Essay passará por uma pré-revisão de conjunto, Larissa e Lucia e entregue até a data de 3/12”***

L862 **COORDENADORA** – *3/12?*

L863 **LARISSA** – *É, porque como vai dar um certo trabalhinho, porque a gente vai reformular algumas coisas de acordo com a palestra que ela viu, tentar pelo menos, né? **Aí a gente colocou um deadline relativamente extenso porque a gente tem certeza que a gente consegue cumprir***

O curso de palestras fora produzido inicialmente por Luis e Lucia (Reunião 3). Após as dificuldades relatadas por Larissa em como ensinar a escrita de parágrafos a partir dos *outlines*, a dificuldade em fazer com que os alunos produzissem em sala em um tempo hábil, fez com que ambos decidissem por refazer o material.

A **contradição secundária** é resultado das tensões entre os elementos do sistema. Nas situações descritas nos recortes dessa seção, vemos que a comunidade decide por mudanças, resultado do aprofundamento dos problemas do sistema. Ela é evidenciada pela reconfiguração do objeto (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Esse movimento de expansão que gera a modelagem da situação pode ser percebido pelo ciclo expansivo de desenvolvimento (Figura 3) em que se propõe a

solução para a situação-problema e há a construção de novo motivo para a realização das ações. (ENGESTRÖM, 1987).

Outro ponto levantado em L811 por Lucia, é a dualidade entre o que eles desejam fazer, e o que pode de fato se concretizar (L811- “é a nossa realidade”), pois a realidade que eles têm é diversa, evidenciando a natureza dupla do objeto da atividade e do pensamento. Assim, há uma reconfiguração no sistema de atividade no que se refere ao **objeto**, e o **sentido** e o **significado** das ações da comunidade se voltam para a produção de um material que se adeque às necessidades linguísticas dos alunos dos cursos presenciais.

O trabalho educativo aqui é interpretado como os **sentidos** que cada professor tem da ação de refacção do material, e o **significado** que estão construindo para atingir o objetivo. Nessa reunião, as **ações** ultrapassam a concepção de uma série de realizações para transformação da realidade, isto porque leva os professores-IsF à produção de ferramentas que também os transformam como professores. A partir da tomada de consciência de como a comunidade percebe o problema – proficiência dos alunos – o objetivo se volta para a oferta de cursos A2 e produção de materiais que sejam capazes de auxiliar no ensino de inglês para esse público.

As **contradições primárias e secundárias** que emergem de maneira dialógica nessas reuniões de formação analisadas acima, são compreendidas como **potencial de mudança e desenvolvimento**, pois geram níveis de aprendizagem potencialmente expansivos (ENGESTRÖM, 1987). Por meio dessas contradições, os professores IsF refletem sobre sua atuação e sobre o material. Ao questionarem seu papel como professores durante a produção do material, eles ressignificam o objetivo do material e a si mesmos no processo, como pode ser evidenciado pelos níveis de aprendizagem que surge nesse processo.

#### 4.4.3 “Voltei Nesse Abstract que Está Aqui, e nos Abstracts da aula 1, pra Procurar Exemplos”: O Surgimento da Contradição Terciária

Frigotto (2001) explica que para que o método dialético de investigação se estabeleça, é preciso pensar a realidade a partir de sua totalidade. Conseqüentemente, a busca para compreender a problemática posta, deve passar pela análise das contradições internas, e externas (do sistema) (ENGESTRÖM, 2001, 2004). Enquanto as **contradições internas** são modificadas na relação entre ações

e o sistema (ENGESTRÖM, 1987) as **contradições externas** têm um papel importante na determinação de como o sistema pode operar.

A implementação do novo modelo dá origem a tensões entre o sistema de atividade antigo e o novo objeto da atividade (ENGESTRÖM, 1987). As **contradições terciárias** surgem então das tensões entre as exigências de regimentos externos que fixam a estrutura dos cursos por meio de ementas, e o novo objeto da atividade. Na Reunião 15, por exemplo, o tema abordado foi a refacção das oitos aulas do material do curso de Produção escrita: *abstract*. Para a produção desse material, a comunidade interage de modo a produzir unidades coerentes com o objetivo de ensinar os alunos a escreverem um *abstract* em língua inglesa, levando em conta essa tensão. As unidades desse curso são reelaboradas tendo como ponto de partida os *abstracts* selecionados para a primeira aula da unidade e que devem ser usados posteriormente para a elaboração de exercícios:

Recortes 67: Reunião 15

L23 **COORDENADORA** – *Tá, então lá embaixo vai falar: When Reading, you have some strategies. The one you just used is called skimming. Have you heard of this concept? E aí começa, aí explica o que é essa Reading Strategy. Aí naturalmente você pode voltar e aplicar isso naqueles que você fez anteriormente lá, com aqueles que você fez o match, né? Eu tava pensando de [ ] porque isso aqui vai estar impresso, né? **Que a gente sempre vai ter que voltar, seria interessante sempre, toda aula voltar nesses Abstracts aqui de cima. Então, faz a colagem mesmo e guarda, e toda aula você traz de volta porque vai ser útil, vai fazer várias coisas com esses Abstracts***

L24 **MARCELA** – *Destrinchar esses Abstracts*

L282 **COORDENADORA** – *Podemos ir pro 3?*

L283 **MARCELA** – *Sim*

L284 **COORDENADORA** – ***Não esqueçam que vocês vão ter que nessas reformulações todas, voltar aqui na primeira parte at the end of this lesson.***

A dualidade entre realizar as exigências do Programa e, ao mesmo tempo, ensinar a língua Inglesa nos modos que a comunidade entende como corretas, perpassa a análise. De fato, as orientações privilegiam uma concepção de ensino pautada no cumprimento de normas e regulamentos com vistas a levar a instituição à participação internacional, a partir do domínio da língua inglesa (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2020). Essa prática de adaptação e comprometimento com o trabalho que fora pré-estabelecido é evidenciado na fala da coordenadora:

Recortes 68: Reunião 15

**L25 COORDENADORA** – Isso, então no primeiro dia lá, você pode pegar folha A4, que tem ali... na secretaria parece que tem. Eles fazem algumas colagens e você tá sempre com eles, você pode sempre usar, então deixar isso claro lá no planejamento, tá? **Aí está faltando coisa aqui, estava lá no programa, então coloquei pra desenvolver aqui. Estrutura frasal no inglês, achar expressões no português. Então, o que eu entendi nessa estrutura frasal? Por exemplo, a gente fala: condições políticas sócio-econômicas. Em inglês a estrutura frasal é ao contrário, economic, social and political conditions. Então, explorar é [ ] só que assim, só consegui pensar na hora que eu tava fazendo, nessa questão dos adjetivos que vem antes dos substantivos, tá? Mas devem ter outras estruturas aqui, que a gente pode trabalhar, mas primeiramente essa. E aí fazer uma atividade, um exercício. O exercício que eu pensei era achar no texto, você dá em português e pede para ele, no texto, achar em inglês, ou alguma coisa mais inteligente do que isso, ok? Então a primeira aula é isso, ter esse primeiro contato com os Abstracts, ter um contato com skimming e depois finalizar com esse trabalho de estruturas da frase, aí precisa pesquisar um pouquinho mais sobre isso, ok? **Muito bem, estão de acordo com o esqueleto?****

**L26 LUCIA – Sim**

Porém, de acordo com os cinco princípios estabelecidos pelo grupo, é preciso que as práticas de sala de aula tenham como base situações reais de aprendizagem, e por isso, os exemplos usados nas unidades devem ser de material autêntico, e o ensino das práticas linguístico-discursivas precisam estar de acordo com esse material. Nesse sentido, no excerto seguinte a coordenadora assinala que os exemplos de marcadores discursivos devem ser tirados do *concreto*. Outro ponto salientado pela coordenadora pedagógica é o fato de haver uma incompatibilidade entre os exemplos usados nos exercícios e dos *abstracts* usados nas unidades:

Recortes 69: Reunião 15

**L43 COORDENADORA** – Então, e aí o que estava definindo esse “pôr em ordem”, eram exatamente os *discourse markers*. Então era só um *warm up* dos *discourse markers*. E aí começam os *types of discourse markers*. Só que aí, veja só: por exemplo, *addiction*, o que eu fiz? Eu voltei nesse *Abstract* que tá aqui, e nos *Abstracts* da aula 1, pra procurar exemplos de frase que tenham *addiction*, né? **E tirar do concreto, tá? Até seria interessante depois eles voltarem na colagem lá do primeiro pra buscar *discourse markers*, tá? Comparison: estava em imagem aqui, mas eu acho melhor escrever, tá? **Eu não achei *comparison* nesses textos que estão aqui, nem no primeiro, então acho que se a gente procurar e não achar talvez não seja interessante colocar, mas colocar exemplos que a gente vai tirar dos *abstracts* que a gente já trabalhou, tá?****

L44 **LUIZA** – *Seria interessante, talvez trabalhar já que são [ ] frases curtas.*

Recortes 70: Reunião 15

L48 **LUIZA** – *É que foi tão difícil achar exemplos de abstracts na internet. Não sei vocês, mas eu apanhei pra achar*

L49 **MARCELA** – *Não. Pode pegar texto autêntico mesmo. Vai lá no Eric*

L50 **COORDENADORA** - *Sim sim Todos as revistas têm abstracts. Todos os artigos de todas revistas têm Abstracts*

L51 **MARCELA** – *Inclusive, o artigo nem é inglês e tem o abstract em inglês.*

L52 **LARISSA** – *tem o Abstract em inglês. Exatamente*

Outro **problema** surge nesse momento, pois embora estivesse presente desde a produção dos primeiros cursos, a estrutura do material ainda não havia sido operacionalizada pela comunidade. Retomo aqui a diferenciação que Engeström (2001, p. 137) faz entre problema, conflito e contradição. O autor explica que as contradições são “estruturas historicamente cumulativas de tensões dentro do sistema e entre os elementos do sistema<sup>68</sup>”. Já os problemas são manifestações dessas contradições. Nesse sentido, a coordenadora reitera a estrutura do material, e explica que as aulas devem iniciar com um *warm up* (em L43), seguido de atividades que evidenciem a forma e a estrutura do gênero (no caso do *abstract*, as seções que compõem o gênero), e práticas a partir de exercícios de escrita e gramaticais:

Recortes 71: Reunião 15

L63 **COORDENADORA** – *Depois disso, teria que ter alguma prática, algum exercício que também [ ] aí gente pode [ ] lembra do PowerPoint que a gente fez? De tipos de exercícios? E pensar alguma coisa pra também utilizar exemplos retirados de Abstracts*

Recortes 72: Reunião 15

L79 **COORDENADORA** – *Uhum. Não esquece que é 2 horas Ana [...] E aí, um pouquinho de prática, né? Esses videozinhos que você vai criar ou **streamcast tenham alguma prática igual a gente já fez antes, alguma coisa que vocês tenham que fazer em relação a isso, tá?** Aí começam os tipos de Abstracts: lá no programa parecia mais tipos, **mas a gente só explorou 3: descriptive, informative and***

<sup>68</sup> No original: [...] “historically accumulating structural tensions within and between activity system”.

**structured. É isso mesmo que nós vamos fazer?**

L80 **MARCELA** – *Então, isso eu lembro que tinha feito alguma coisa e eu acho que na hora de procurar exemplo não achou [ ] um era só comum na medicina, só tinha na medicina, era uma coisa assim. Os mais usados mesmo eram esses ou os outros eram subcategorias dos outros*

Recortes 73: Reunião 15

L619 **COORDENADORA** – *É. Para apresentar seu Abstract*

L620 **ANA** – *Mas daí ele vai terminar de escrever na casa dele?*

L621 **COORDENADORA** - *Sim, ele vai trazer pra todo mundo. Só se vocês pensarem em alguma outra coisa, mas basicamente é isso, certo?*

A **divisão do trabalho** é modificada pela ressignificação dos papéis que os professores IsF exercem na comunidade. Nessa reunião fica evidente a transformação dos modos de interagir do grupo, pois os professores IsF se posicionam de maneira a decidir como e o que deve ser inserido ou refeito no material, com base em uma prática na qual os papéis são intercalados a todo momento. Em grande parte dessa reunião, Luiza assume o papel na distribuição das atividades e de questionamentos:

Recortes 74: Reunião 15

L82 **LUIZA** – *Talvez, seja interessante a gente achar uma revista pra ver, brasileira talvez. Até pelo link, “vamos ver como que é nessa revista”, por exemplo. Abrir e mostrar pra eles*

Recortes 75: Reunião 15

L85 **COORDENADORA** – *Talvez a gente possa expandir pra mais modelos, mais uma página, vamos supor. E aí nesse momento voltar pra pensar melhor, pra rever*

L86 **LUIZA** – *Eu não sei se é muito trabalho, mas pegar revista de diferentes áreas, por exemplo, de humanas, medicina, exatas e fala: ó, isso aqui é de uma revista de humanas, qual é a diferença o que é similar?*

L87 **COORDENADORA** - *Então a gente precisava fazer isso, porque está faltando essas instruções, aonde colocá-las é que a gente tem que resolver*

L88 **LUIZA** – *Acho que a segunda aula é melhor que a primeira. Mas a segunda ainda tá bem cheia, né?*

L89 **MARCELA** – *É, a segunda tá bem cheia. Eu tava até [ ]*

## Recortes 76: Reunião 15

L129 **LUIZA** – *É que cada revista, ela tem as instruções de como você deve escrever um abstract. Tipo O CLAFPL lá com as instruções, só que muda de acordo com a área de estudo. Então é pra gente procurar de diferentes/essas diferentes áreas desses guidelines e pra mostrar pros alunos. **E daí a gente tava falando aqui de pegar essa ideia da Marcela de achar que tem cursos que são fora, usando os que a gente já mostrou. Esse aqui é dessa área, tá vendo esse guideline? Poderia ser publicado nessa revista? Daí tem de dividir as áreas, né gente? Aí cada vai ficar com alguma coisa. Escrever aqui: humanas. Humanas, direito?***

L130 **MARCELA** – *Tá Luiza primeiro humanas*

T131 **ANA** – *Eu achei esse de Physical Education and Health. Na verdade, eles colocaram Physical Activity and Health. Não, mas é o nome do site, mas é o nome da revista*

L132 **MARCELA** – *Ó, o primeiro acho que não é social studies não é de física*

## Recortes 77: Reunião 15

L157 **LUCIA**– *Esse aqui é um Abstract de uma presentation for an event [ ] um pouco diferente do que a gente tá...*

L158 **LUIZA** – ***É, mas pra [ ] artigo, não é?***

L159 **LUCIA** – *Eu acho que ia virar um artigo depois.*

L160 **LUIZA** – *O que você achou mesmo?*

L161 **ANA** – *Eu achei Health Sciences*

L162 **MARCELA** – *Eu acho que então é medicina, não é?*

L163 **ANA** – *Então, aqui fala que engloba várias áreas e medicina tá junto. Ele engloba 19 áreas, daí uma das 19 é medicina*

L164 **LUIZA** – ***Salva aí, daí a gente vê se é muito diferente a estrutura ou se ficou igual essa forma***

## Recortes 78: Reunião 15

L178 **LUIZA** – *Tem Social Studies e Applied Social Studies, **vocês querem fazer essa diferenciação ou deixa o Applied?***

L179 **MARCELA** – *Não, muito grande*

L404 **LUIZA** – ***Esse Warm up funcionou?***

L405 **ANA** – *Não me lembro bem, mas acho que sim. Se eu não me lembro bem é porque não teve problema, então [ ]*

L406 **LUIZA** – *É bem isso, né? Se funcionou não foi marcante*

L407 **ANA** – *Só se funcionou muito bem, que daí marca*

Ensinar na língua Inglesa era entendido como um consenso pela comunidade, porém a dificuldade dos alunos dos cursos em compreenderem as instruções em inglês, mencionada nas reuniões anteriores, levou os professores IsF

a questionarem suas habilidades em sala novamente, bem como o uso da tradução em sala. Esse tema recorrente é retomado nessa reunião, porém a ressignificação do objeto leva à superação do problema da tradução, uma vez que Luiza menciona que após a refacção do material, a aula pode ser ensinada na língua inglesa:

Recortes 79: Reunião 15

- L106 **COORDENADORA** – *E não dá pra jogar o word formation lá pra 1? É uma coisa tão simples. Não, mas o que tinha na aula 1 de [ ]?*  
 L107 **ANA** – *Estrutura frasal*  
 L108 **COORDENADORA** – *Ah, mas dá sim*  
 L109 **LUCIA** – *Acho que dá, se colocar um pouco antes acho que dá*  
 L110 **COORDENADORA** – *Dá. Aliás, né? Acho que dá pra jogar sim*  
 L111 **LUIZA** – *Tem alguém já mexendo no esqueleto?*  
 L112 **COORDENADORA** – *Eu, eu estou com a original*  
 L113 **LUIZA** – *tá com a original?*  
 L114 **COORDENADORA** – *Então, Ana, eu vou jogar lá pra primeira essa parte aqui*  
 L115 **LUIZA** – ***Dá pra trabalhar no inglês***  
 L116 **COORDENADORA** – *Word formation e o que mesmo nesse aqui, no 2?*  
 L117 **LUIZA** – *Cognatos?*  
 L118 **COORDENADORA** – *Cognatos e falsos cognatos.*

Até o momento, a coordenadora utiliza uma abordagem indutiva para levar os alunos à reflexão das experiências com o material e com os professores. É também a partir do contexto que os professores IsF buscam compreender suas práticas e experiências. Engeström (1987) assevera que o sistema se transforma com o tempo, moldando a atividade historicamente. No excerto a seguir, a coordenadora aborda um tema que não surge nas reuniões analisadas anteriormente: como ensinar. Sua sugestão é a de que os professores IsF refaçam o material de modo a fazer com que os alunos *pensem* e elaborem as respostas de maneira *indutiva*:

Recortes 80: Reunião 15

- L298 **COORDENADORA** – ***Também pra trabalhar Paraphrasing e plagiarism. Então, vamos ver o que temos na unidade 3. Bom, ele tem um warm up de Hot Potato***  
 L299 **ANA** – *Eu odeio Hot Potato*  
 L300 **LUIZA** – *Why?*  
 L301 **ANA** – *Eu não gosto*  
 L302 **COORDENADORA** – ***Também pra trabalhar Paraphrasing e plagiarism. Então, vamos ver o que temos no 3. Bom, ele tem um warm up de Hot Potato. Tá, e aí ele começa apresentando os Samples. E esses Samples, eles destacam as partes dos Abstract, tá? Então aqui não ficou nada indutivo, né? Ficou [ ]chego apresentando. Poderia ser indutivo se eu pegasse lá de novo aqueles suportes, lá da primeira aula e pedir pra eles pensarem, se eles conseguem***

**pensar em partes dentro do abstract, tá?**

L303 **MARCELA** – Não entendi, desculpa

L304 **COORDENADORA** - Lembra lá na primeira aula que eles fizeram a colagem do título com a [ ] no warm up?

L305 **LUIZA** – Sim

L306 **COORDENADORA** – **Então, antes de entrar na apostila, poderia ver se eles conseguem eles mesmos verem dentro do abstract, se eles conseguem visualizar as divisões**

L307 **LUCIA** – Tipo, esse abstract como se dividiria ele?

L308 **COORDENADORA** – **Isso. É, pra tentar ser um pouquinho indutivo, né? Aí tudo bem, mas aparece o primeiro exemplo colorido, o segundo exemplo também bem colorido e o terceiro exemplo aqui [ ] três exemplos falando das partes de um abstract, tá? Ah então, na verdade esse que eu estou falando aparece aqui, ó? Depois eu falo, Go back to handout of lesson one, choose one of the abstracts and try to identify its parts**

L309 **LUIZA** – Mudar a ordem, colocar esse primeiro?

L310 **COORDENADORA** – **Pode ser, se a gente fizer indutivo primeiro, né? Então, a gente tá voltando e tentando pensar em partes. Pode pôr, mas daí você põe pra cima, Marcela. Aí entra o Paraphrasing, eu coloquei uma nova imagem aqui [ ]**

Essa recontextualização ocorre da **contradição** entre os resquícios da atividade anterior, e a **nova atividade** de produção do material. A necessidade de reorganização do material para ensinar alunos com nível de proficiência A2 leva a comunidade a repensar o material e as práticas de sala de aula. É nesse momento que surge o problema com a escrita dos enunciados dos exercícios. Nos recortes 81-82 interagimos de modo a apontar o problema e repensar maneiras de reescrita dos enunciados dos exercícios. Guiados ainda pelo mesmo objetivo de consolidar um material didático capaz de responder às demandas dos alunos e do contexto social mais amplo, as ações são direcionadas a essa meta:

Recortes 81: Reunião 15

L311 **ANA** – *Eu lembro do vídeo quando eu dei a aula: é que o vídeo, ele grifa algumas coisas. Daí o aluno tinha que grifar aqui também e blá blá. Daí ele mostra cores diferentes, uma coisa assim*

L312 **COORDENADORA** – Ah, ele teria que grifar

L313 **ANA** – É

L314 **LARISSA** - **Highlight the information below according to what was presented in the video. Era isso mesmo, o vídeo fazia o highlight na tela e o aluno ia seguindo fazendo o highlight de novo.**

L315 **COORDENADORA** - **Não pode ser “as it is presented in the video”?**

L316 **LARISSA** – Sim. Nossa, a gente faz as coisas e esquece, né? Fui eu que fiz?

L317 **ANA** – *Eu não sei, eu tô achando que fiz a aula 2. Eu tô olhando*

*pras aulas e [ ]*

L318 **LUIZA** – *Eu sei que eu fiz esse colorido aqui, a primeira parte fui eu que pus*

#### Recortes 82: Reunião 15

L350 **COORDENADORA** – *Aparece aqui das ferramentas, né? Então, daí tem um texto sobre plagiarism, um Let's practice que pede pra selecionar 6 palavras, de novo vocabulário e usar essas tools pra procurar o significado*

L351 **MARCELA** – *Mas quais palavras?*

L352 **COORDENADORA** – *Eles vão procurar no texto do plagiarism*

L353 **MARCELA** – *Tá. Ah, tá*

L354 **COORDENADORA** – *Aí cada um vai ter [ ]*

L355 **MARCELA** – *ah, o New vocabulary for you?*

L356 **COORDENADORA** – *Aham*

L357 **ANDRESSA** – *Se por algum milagre o aluno souber tudo?*

L358 **COORDENADORA** – *Ele procura o que ele sabe, então*

L359 **LUCIA** – *É*

L360 **MARCELA** – *[ ]new vocabular [ ] o que é representar um novo vocabulário?*

L361 **COORDENADORA** – *Não, seis palavras representam um novo vocabulário pra você, que dizer, é novo pra você, mas pode não ser novo pro outro. É um pouco estranho, né?*

L362 **MARCELA** – *É, fiquei perdida, porque achei que a palavra deveria significar o novo vocabulário.*

L363 **LARISSA** – *[ ] são para você e são considerados no vocabulário. [...] that you consider new to you*

L364 **COORDENADORA** – *vocabulary that are new for you*

A **aprendizagem**, guiada pelo objetivo das ações, surge como resultado das contradições do sistema. **As ações** de produção e refacção do material nessa reunião são ressignificadas com a reconfiguração do objeto da atividade em um incessante processo baseado na relação dialética entre as ações e operações. Nesse ponto, os professores IsF verbalizam que agora eles estão conscientes de seu desenvolvimento, e que a produção do material foi capaz de evidenciar uma aprendizagem árdua. No trecho a seguir, Ana comenta que *evoluiu* muito, e Larissa complementa que esse processo ainda terá continuidade:

#### Recortes 83: Reunião 15

L319 **ANA** – *Eu só lembro que eu fiz a parte dos Discourse Markers, porque eu lembro que eu demorei muito. Foi uma coisa difícil, na minha vida A gente evoluiu tanto, né? Isso é tão bonito. Acho tão bonito ver agora. Acho que a gente tá evoluída. Estamos lindas*

L320 **LARISSA** – *Vocês vão aprender um monte com o Essay, vocês vão ver. Agora que a gente percebeu que aprendeu um*

**monte fazendo o Essay. Participando da revisão do essay. É muito bom. Até parece que você tá estudando inglês. Você vai ver quando você tiver no nível English você não vai ter esses problemas aí os debates [ ] Agora, Essay é maravilhoso, porque**  
 L321 **LUIZA** – É tipo Estratégias?  
 L322 **LUCIA** – É. É tipo Writing também

Esse mesmo elemento aparece na descrição que os professores fazem de si, no Quadro 3. Nesse quadro, Ana explica que a produção do material didático foi sua maior *fonte de aprendizado*. Luis fala que participar do processo e criação do material foi o ponto crucial para definição de sua carreira como docente. Larissa também afirma que gosta da *perspectiva do IsF*, e que apesar de ainda se questionar como professora, se sente mais independente, pois agora tem *mais respaldo teórico para autocrítica*. Já Lucia explica que o IsF foi sua primeira experiência produzindo materiais e que foi, *talvez, a experiência mais importante*. Ela ainda declara que grande parte do trabalho é baseado na prática, e que sente falta de mais teoria, mas que aprendeu *habilidades importantes* com a coordenadora e com os colegas.

No recorte 84 os professores retomam elementos de aulas anteriores para repensar o material, readequando sua estrutura e os objetivos. Uma vez que a **nova atividade** passa a ser internalizada, pode haver um embate entre as antigas estruturas e novas (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Nesse momento, vê-se que a nova atividade prevalece, pois a refacção do material segue uma lógica de produção que coincide com o novo objeto. É também nessa reunião que Larissa menciona que o curso de essay os *define como grupo*:

Recorte 84: Reunião 15

L328 **COORDENADORA** – Então ele entendeu o que é Paraphrasing, aí ele vai praticar. Vocês viram que eu coloquei tudo Let's practice, né? Quando tem exercícios. A gente tem que começar a trabalhar com ícones assim. Aí, minha gente, e outra: handout tudo de 2, do aluno e do professor, tá? Aí tem dois trechos aqui que é para eles parafrasearem  
 L329 **ANA** – Eu lembro dessa atividade quando eu dei a aula, foi muito difícil pra eles fazerem, muito difícil.  
 L330 **LARISSA** – Nossa, mas já vai assim pro [ ]  
 L331 **ANA** – E foi uma explicação muito rasa pra dar pra eles e eu lembro que deu muito trabalho pra eles conseguirem fazer, gastou muito tempo e não dava certo  
 L344 **LUIZA** – Explicar mais e usar exemplos mais fáceis. Pra eles parafrasearem

L345 **LARISSA** – *Tem né “according to blah blah blah...” [ ] Por isso que eu acho que é um absurdo*

L346 **LUIZA** – *O que? De Essay?*

T347 **LARISSA** – *Tô falando que Essay nos define, porque a gente não lembra mais o que cada uma fez, gente*

Essa identificação do grupo por meio da produção do material evidencia que as relações sociais, apesar de marcadas pela lógica do capital (MARX; ENGELS, 2007) são a unidade de desenvolvimento, pois é por elas que desenvolvimento dos professores IsF, e a formação do sujeito omnilateral, em todas as suas potencialidades e particularidades, pode ser possível nesse movimento histórico. Quando afirmo que as relações sociais são unidade de desenvolvimento, não me refiro a simplesmente uma relação na qual os sujeitos discutem, e buscam alternativas para os problemas que surgem da prática. Me refiro a maneira com que as relações sociais são estabelecidas em uma comunidade, na qual a mediação entre os elementos dessa comunidade pode levar ao desenvolvimento por meio da tomada de consciência das contradições do sistema de atividade, e a ressignificação dessas contradições.

Deste modo, por meio de experiências anteriores, houve a busca de soluções para o problema que se realizou de maneira experimental. (ENGESTRÖM, 2010). Esse processo de tentativa e erro, com generalizações e aplicações de soluções, levaram à **criação do novo objeto**, condição para o surgimento da aprendizagem expansiva. Porém, a aprendizagem gerada nesse processo ainda se restringe à **aprendizagem de nível IIb**, pois as soluções geradas estão no nível da ação. Ou seja, há uma internalização das regras e das características do material que guiam a atividade para **as ações e operações** da comunidade.

O objeto da atividade está posto. E o surgimento dessa aprendizagem é compreendida como **potencialmente expansiva**, pois não é uma atividade automática, visto que mediante um problema na atividade, busca-se sua solução. A implementação desse objeto é visualizada nessa reunião, em que há ações voltadas para a produção e consolidação do material:

Recortes 85: Reunião 15

L410 **COORDENADORA** – *Tá. Agora how to write your background statement, tá? E a questão de que background statement são escritos no presente simples, tá? Então, Simple Present in background statement, ok? E agora, praticar o Simple Present no background*

*statement. Esse exercício não lembro, não sei quem fez, só que não colocou os verbos, não sei como que fez isso na hora lá. Fill in the blanks with the appropriate verb in the simple present. Só deixou os espaços em branco*

**L411 ANA – É, não funcionou direito, não**

#### Recortes 86: Reunião 15

**L425 COORDENADORA - E depois tem um exercício aqui pra identificar se é linguagem formal ou informal**

**L426 LUIZA – Também mudar os exemplos**

**L427 COORDENADORA – Seria bom**

**L428 ANA – Até porque os exemplos tavam muito fáceis, eu lembro desse exercício. Só é informal porque tem contraction, é uma coisa muito... que eles percebiam muito rápido**

#### Recortes 87: Reunião 15

**L438 LUIZA – Pra mim, não tá fazendo sentido nenhum... tirar isso daqui ou substituir**

**L439 COORDENADORA - E aí o tempo pra ele poder escrever o seu próprio background statement**

**L440 LUIZA – E se ele não tiver pesquisado, que é o que aconteceu?**

**L441 LARISSA – Ah, ele pesquisa uma coisa básica da última matéria que tá aprendendo no curso [ ]**

**L442 COORDENADORA – Ele inventa**

O processo de planejamento e da atuação concreta dos professores no cotidiano do trabalho pedagógico envolve ações e interações de todos da comunidade. A reflexão no momento de produção do material leva a novas avaliações, resultado das perguntas que orientam essa prática, realizadas pela coordenadora.

A partir do uso do material e das experiências em sala de aula, os professores IsF demonstram **aprendizado** a partir da reconfiguração do objeto da aprendizagem. No sistema de atividade do IsF, os professores carregam consigo diversas histórias e variados níveis de compreensão que estão difusos nos momentos de produção-refacção do material didático. Engeström (1987) explica que essa historicidade pode ser percebida em um movimento local, da atividade e dos objetos do sistema que moldam a atividade.

Assim, o desenvolvimento das funções superiores pode ocorrer a partir da apropriação do conhecimento e da transformação de uma atividade externa em interna. Fruto das relações sociais, históricas, culturais, materiais e intelectuais, o

desenvolvimento surge de uma necessidade (individual e coletiva) que pode levar a uma prática revolucionária na formação desses professores. Para que o desenvolvimento dessas funções psicológicas superiores ocorra, um elemento central é a contradição, que por meio de tensões transforma uma atividade externa em interna. Essa aprendizagem se manifesta primeiro no objeto da atividade e, posteriormente, como mudança no sujeito. (ENGESTRÖM, 1987).

Até o momento, há um movimento de socialização do saber que ocorre nos momentos de planejamento das ações. Nos recortes 88-90, é possível observar como a coordenadora orienta os professores IsF na refacção do material:

Recortes 88: Reunião 15

**L470 COORDENADORA – Eu acho que poderia praticar um pouquinho mais isso aqui, com mais exemplos pra continuar o exercício. Aí entra no Grammar issues in the method section, que na metodologia, geralmente usa-se o passado simples. O passado simples, e a voz passiva. Então, o que tem aqui é o seguinte, tem exemplos a explicação do passado simples e como que usa o passado simples, ok? Aí não só o passado simples, mas também a voz passiva é uma característica dessa parte da seção de métodos. Então tem uma explicação da voz passiva, os exemplos aqui não eram bons, porque não eram de Abstracts, só que daí precisa de alguma coisa pra praticar esse passado simples e essa passiva.**

L471 LARISSA – Simple past

L472 COORDENADORA - Uma parte disso é na seção de metodologia do Abstract

L473 MARCELA – Tem aquele material que a gente fez, né? Com Powerpoint.

L474 LARISSA – Que PowerPoint?

L475 MARCELA – Das possibilidades de exercícios

L476 COORDENADORA – Aham. Ok? Então, tudo isso é do método. Agora vem a seção do resultado. Se achar que é muito tem que jogar pra frente

Recortes 89: Reunião 15

**L499 COORDENADORA – Eu acho pra fazer isso que vocês estão propondo tinha que ter um textinho aqui, tinha que ser um textinho pra achar o sinônimo. Aqui na apostila toda não dá. É muita informação**

L500 MARCELA – Eu vou pegar um Abstract

L501 COORDENADORA – Você pode pegar um Abstract, você sabe que dá pra montar, né? Crossword é uma coisa que dá pra montar na... você pode pegar um Abstract pequenininho, tirado das palavras, colocar o sinônimo, aí ele tem que achar e completar. E coloca umas letrinhas, aí fica legal. E aí, por fim, ele tem um espaço pra escrever a method section e a results section dele.

*Duas horas pra fazer isso?*

L502 **LUIZA** – *Tudo ou só [ ]?*

L503 **COORDENADORA** – *É. Alta, né?*

L504 **MARCELA** – ***Eu acho que pode até ficar homework.***

L505 **LARISSA** – ***É, eu acho que isso aqui é uma boa onda***

L509 **LARISSA** – *Vai ser necessário pra próxima aula?*

L510 **COORDENADORA** – ***Continua na próxima aula***

L511 **MARCELA** – ***É, deixa lá. Aí [ ] If time allows***

L512 **ANA** – ***É porque no final da aula 6 eles vão ter que escrever a outra partezinha, aí qualquer coisa deixa esse entrar na próxima aula e deixa outra como tarefa***

L513 **LARISSA** – ***É eu achei que precisava dessa produção finalizada***

Recortes 90: Reunião 15

L554 **COORDENADORA** – ***Ah, e lá na primeira página você faz duas perguntas: uma pergunta que leva ele a ver a conclusão, e a outra que leva a ver a further [ ] se esse abstract não tiver os dois, procura um que tenha, tá? Acho que passou despercebido aqui***

L555 **MARCELA** – ***Eu acho que essa further research não é em todos [ ]***

L556 **COORDENADORA** – *Não é, mas é interessante você jogar, né? E aí tem aqui os tipos de suggestions, né, de further research. Addressing research limitations to your dissertation. Só que eu acho que tá faltando um exemplo. Eh, building on a particular finding or aspect of your research. Também acho que tá faltado um exemplo*

L557 **ANA** – ***Se por um acaso não achar exemplos naqueles abstracts que a gente já usou?***

L558 **COORDENADORA** – ***Eu acho que se você não achar em todos esses abstracts, é porque não é relevante, então é melhor tirar. São tantos exemplos e se não achar é porque não é uma coisa corriqueira***

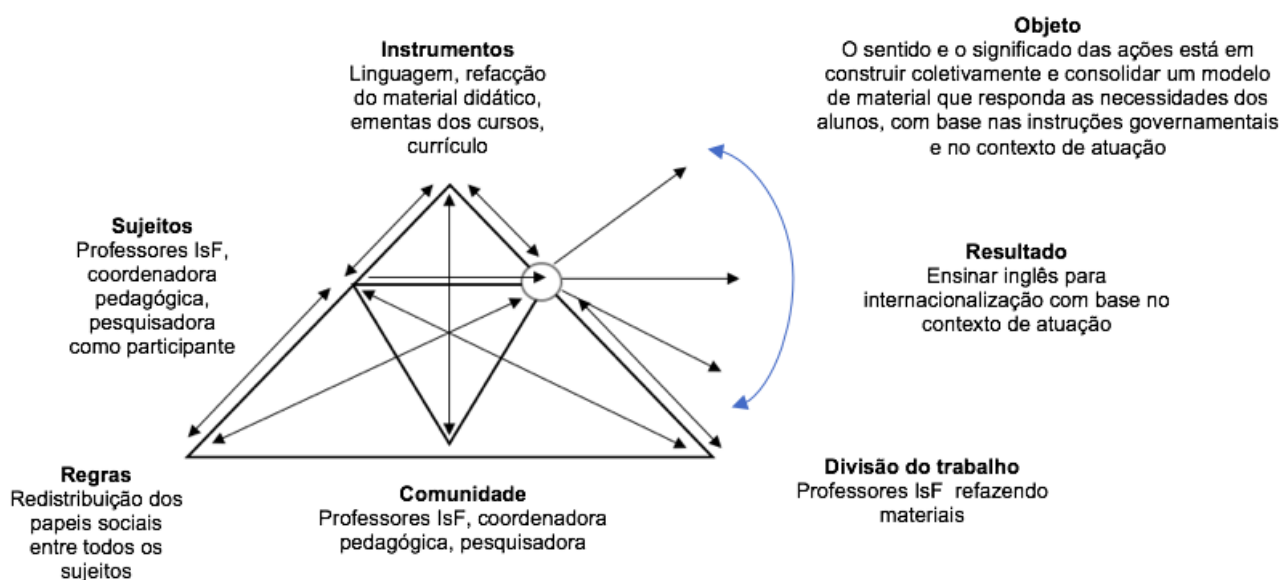
L559 **LARISSA** – *Não é uma coisa que tem que ter sempre*

A construção coletiva do material didático levou à **superação da contradição secundária** com a inserção do novo elemento no sistema. O que implica dizer que ao criar instrumentos para a satisfação das necessidades e superação do problema encontrado, ou seja, a dicotomia de se produzir um material que responda às instruções normativas *versus* um material que tenha como ponto de partida a prática social, o sistema de atividade evidencia indícios de uma prática potencialmente expansiva (ENGESTRÖM, 1987).

Digo potencialmente, pois a atividade não está mais no nível da repetição de padrões e operacionalizações. Ao se depararem com o problema, os professores IsF buscam estratégias de como realizar a atividade. Assim, o **sentido e**

o **significado das ações** da comunidade está em construir um modelo de material que responda às necessidades dos alunos, e que também esteja alinhado com as instruções normativas. A Figura 9 resume como o sistema foi reconfigurado:

**Figura 9** - A consolidação de um modelo de material



**Fonte:** Da autora.

Ainda vemos nessa reunião as **contradições entre o antigo e o novo sistema**, e uma tentativa de retomada para o antigo **objeto da atividade**: produção dos materiais com base nos critérios estabelecidos por órgãos de regulamentação. Assim, o sentido e o significado das ações está na consolidação de um modelo que responda a ambos: determinações externas, e o novo objeto que leve em conta o contexto de atuação e o nível de proficiência dos alunos. Também é nessa reunião que se percebe uma **divisão do trabalho** alicerçada nas práticas dialógicas, em que todos os membros da comunidade atuam de maneira a contribuir na produção do material. Como resultado, tem-se a contradição entre o novo e o velho sistema, dando origem a uma releitura do objeto.

#### 4.4.4 “É Uma Evolução tão Rápida que a Gente fica Meio Perdido”: A Consolidação do Objeto e a Contradição Quaternária

Essa reunião se inicia com Marcela realizando uma avaliação positiva

quanto às aulas de parágrafo e *Toeic*. Em seu relato, Marcela explica que em uma de suas turmas os alunos não compareceram na segunda aula da semana. Aqui é possível ver a mudança no modo como os professores IsF avaliam a ausência de alunos. Não mais como um **problema** com o professor, ou o material, mas relacionado a elementos externos. Nesse caso em específico, ela menciona que talvez os alunos não soubessem realmente o objetivo do curso de *Toeic*, e por isso desistiram após a primeira aula:

Recorte 91: Reunião 21

L1 **COORDENADORA** – *Quantas turmas Marcela?*

L2 **MARCELA** – *Foram 3*

L3 **COORDENADORA** – *E aí?*

L4 **MARCELA** – *Ai, é tão gostoso dar aula pra A2, eu nunca tinha dado e foi bem legal. E eu tava muito ansiosa, porque eu sempre fico muito ansiosa [LUCIA – eu também fico- parece que o céu vai cair, a ditadura militar vai acontecer, Eu fico muito nervosa, aí chega da aula e eu fico super suave* **COORDENADORA** – *é a ansiedade, sempre tem em qualquer profissão- Passa muito pela ansiedade, e a gente sempre pega aluno novo, né? **A gente nunca sabe como vai ser, mas foi muito legal, eu tive quantos alunos? Na primeira eu tive 12, na segunda eu tive 8, aí na sexta veio dois, vieram duas que era a mesma turma, e aí me desfalcaram, né? No sábado eu tive 10, maravilhoso, muito fofos, todos eu fiz grupo do WhatsApp, aceitei]***

L5 **COORDENADORA** – *E esse de dois aí você vai mandar e-mail?*

L6 **MARCELA** – *Sim, porque é de quarta e sexta. Aí na quarta vieram, gostaram, foi tranquilo, e aí na sexta vieram só dois. **Então, não sei se não gostaram do curso, de mim, eu acho que eles gostaram***

L7 **LARISSA** – *Prefiro achar que eles gostaram, né?*

L8 **COORDENADORA** – *Então, tá seguindo. É o que? É parágrafos?*

L9 **MARCELA** – *Parágrafos no sábado, Toeic, de quarta e sexta, talvez eles não tivessem pensado no dia do Toeic, né? Talvez, por isso as faltas. E de terça de manhã, palestras e aulas*

L10 **COORDENADORA** – *Pra esse parágrafos, tem que criar o material da Luiza, né? Mas eu tenho que dar uma olhada ainda. Não, até quinta não, até hoje. Eu tenho que revisar, tem que mandar pra mim, pra mandar pra ela*

Assinalo ainda a superação da **contradição primária e secundária**, uma vez que é possível perceber, pelas falas de Larissa, que há uma **tomada de consciência** de como o sistema de atividade opera e do objeto da atividade (ENGSTRÖM, 1987). Ela explica que os **conflitos** (internos: sou uma boa professora?) foram solucionados, uma vez que ela está conseguindo alcançar os objetivos da aula, e terminar os exercícios em sala. Em seguida, Larissa descreve

como está sendo sua evolução a partir das aulas do curso de Produção escrita: parágrafos que foram revisadas por ela e Lucia (episódio descrito na reunião 9). Os modos de participação de Larissa, desde a Reunião 3, se diferenciam do restante da comunidade, uma vez que ela surge com os questionamentos iniciais do objetivo da própria produção do material. Ao longo das reuniões, Larissa é quem impulsiona a **transformação do objeto**.

No Recorte 92, ela também afirma que encontrou *erros* em seu trabalho e que agora consegue perceber esses problemas e avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira mais clara. Após o exame do novo material de parágrafos e sua implementação, Larissa reflete sobre sua prática no e do processo de produção de material. A solução criada para o problema de incompatibilidade entre o que é exigido pelo material e o nível de proficiência dos alunos vai além das **ações** de criação e adaptação de materiais:

Recorte 92: Reunião 21

*L16 COORDENADORA – Tá você?*

*L17 LARISSA– Então gente tá ótimo tudo palestras e aulas né? Tiveram as postas palestras e aulas sempre tava redondo né? Agora é inacreditável esse eu falei pra Marcela esse início de projeto ele me mata eu não sei é uma evolução tão rápida que a gente fica meio perdido. Eu e a Lucia a gente revisou o Essay. No final do em novembro*

*Dezembro por aí. Aí a primeira aula fui eu quem revisei né? Aí no meio da aula eu dando a aula e pensando: “Larissa onde tá o input disso Larissa?” Tipo eu achei vários erros mesmo eu mesma tendo feito a revisão de uma aula que eu criei a 1 ano atrás. Quer dizer? É um ciclo muito grande e eu vou mudar umas coisas desse primeiro handouts já fiz anotações e assim dá pra dar o curso o curso existe*

A ressignificação **do objeto e do motivo** levam à construção de **novos sentidos e significados** para as formas coletivas de atuação, pois a comunidade passa a realizar **ações e operações guiadas por esse novo objeto**. Essas mudanças evidenciam um nível de **aprendizagem III**, pois há a tomada de consciência das ações e principalmente do sistema de atividade. (ENGSTRÖM, 2010). Outro exemplo dessa mudança está no recorte abaixo. Assim como no material do curso de Produção escrita: parágrafos, Larissa aborda as aulas de essay, apontando que percebeu que há maneiras de melhorar o material, e que uma delas é criar novos vídeos que não abordem questões gramaticais, como os que já existem

no material:

Recorte 93: Reunião 21

L18 **COORDENADORA** – *Essay?*

L19 **LARISSA** – *Essay. Ele é da “dável”, né? Os alunos gostaram muito, mas assim, tinham umas coisas que /--/, mas assim, achei coisas que eu acho que podem melhorar e, principalmente, fiquei pensando na editoração daquilo. Vai ter que mudar muita coisa, né pessoal? Eu acho que o Essay vai dar mais trabalho de todos pra editar, inclusive, criar novos vídeos, porque tem muito vídeos de gramática.*

L20 **LUIZA** – *Não Larissa, não. Video não*

No recorte acima, a professora IsF entende que há um desequilíbrio no material, com uso excessivo de vídeos de gramática. E sugere a revisão desses vídeos. Outro **problema** retomado aqui é o das aulas bloqueadas do curso de *Essay* que Luiza menciona na Reunião 9, e que tratou também na Reunião 3. Porém, ao abordar o problema, ela explica os procedimentos que tem adotado para que as aulas não sejam muito  *cansativas*:

Recorte 94: Reunião 21

L29 **COORDENADORA** – *Tá, você tem palestras e aulas, Essay?*

L30 **LARISSA** – *E é isso*

L31 **COORDENADORA** – *São duas turmas?*

L32 **LARISSA** – *São duas turmas, mas tá tudo tranquilo, no geral, só essas questões do Essay mesmo, que eu tô identificando, que tem coisinhas que poderiam melhorar, assim, dentro da primeira aula, por exemplo, um problema que eu acho que até posso expor. Se você tá de sábado, é muita coisa porque, pra 4 horas, a quantidade de exercícios daria o tempo certinho, mas você tem que explicar qual é a estrutura básica de um Essay, qual é a estrutura do curso, o que é o Isf, o que eles tão fazendo ali? E como vai ser o curso todo, e depois disso falar de outline e dissecar thesis statement and topics sentences, impossível fazer isso em um dia. Eu sempre acabo jogando pro sábado seguinte, porque por mais que esteja estruturado assim, pra ser feito em 4 horas o cérebro humano não consegue, eu não consigo fazer aqueles conceitos todos pegarem e nem eles conseguem assimilar aquilo tudo, é muita coisa.*

L33 **COORDENADORA** – *Mas pode deixar o material daquela forma e continuar na aula seguinte*

L34 **LARISSA** – *É, aí o que acabo fazendo, só que aí acaba que eu dou, tipo, duas horas e meia, no máximo 3 horas em 4 horas. Aí eu mando na semana seguinte eu mando eles fazerem o personal statement em casa, tem problema?*

L35 **COORDENADORA** – *Não, acho que não*

A **ressignificação** que Larissa traz para a **atividade** está presente nos novos sentidos que ela cria para o objeto, bem como para a produção desse objeto. Assim, a análise das **contradições iniciais** evidencia como ela ressignifica sua docência. A atividade agora tem uma nova forma que surge da reconfiguração e implementação do material. Essa nova forma, porém, não está imune de sofrer com as tensões, resquícios das atividades anteriores. Engeström e Sannino (2010) explicam que a **contradição quaternária** são essas tensões, e somente após sua superação é que há a consolidação da atividade. **As contradições** (desde a primária até a quaternária) levam à **aprendizagem expansiva** quando o novo objeto se transforma no **motivo da atividade** (LEONT'EV, 1978). Ou seja, todos os sujeitos da comunidade se engajam na atividade por meio das ações individuais e por uma necessidade social (LEONT'EV, 1977).

Um exemplo dessas **tensões** que pareciam estar solucionadas, mas que surgem novamente nesse momento é o **problema** da proficiência linguística dos alunos. No recorte abaixo, Luiza explica que tem dificuldades em lidar com o nível de compreensão oral de seus alunos *Toefl*: estratégias:

Recorte 95: Reunião 21

*L40 LUIZA – Então eu tenho duas turmas que a Ana e o Luis passaram pra mim as duas são de estratégias ITP e B1. **E uma dificuldade que eu tive tipo essa semana eu fui do inferno ao céu turma de terça e quinta** das 11 a uma tem pouquíssimos alunos ela fechou com 10 mas não conseguiu então nunca ia vir todo mundo. No primeiro dia que eu mandei os e mails já veio: “não posso vir esse horário” já mandei 4 agora então a minha pauta já caiu pra 6 e veio 4 no primeiro dia. **Eles não são B1 na fala e tipo eles são todos estudantes de doutorado então eles sabem ler muito bem em inglês sabe? Mas o listening e a fala eles travam bastante. Então dar a aula em inglês pra eles tem que falar assim bem devagar quase um slow motion pra eles entenderem. Então foi bem complicado esse dia da semana no segundo dia só vieram 2 vieram 4 e depois só 2 eu mandei e mail eles falaram que viriam amanhã então foi bem chatinha essa turma da semana, mas a de sábado também de estratégias foi melhor. Tem eu acho que uns 18 na pauta alguma coisa assim vieram 10 já é mais do que o esperado e eles a maioria é B1 tem um ou dois ali que têm um pouco de dificuldade, mas a pronúncia B1 e a aula foi bem melhor foi ruim na verdade tinha muito sotaque***

Esse **problema** não é compartilhado pela comunidade, que após tratar de questões administrativas retorna com o tema dos enunciados que se iniciou na reunião anterior. **Outro problema, agora** retomado por Luiza e Marcela no Recorte

96, trata da qualidade e extensão dos enunciados dos exercícios, o tamanho de cada atividade, e como isso pode interferir na compreensão dos alunos:

Recorte 96: Reunião 21

L419 **COORDENADORA** – Não, esse é o input, ele é autêntico, a gente tá parafraseando o que é explicação. Que é metalinguagem. Então vou mandar, já tá liberado pra fazer [ ]

L420 **LUIZA** – A minha dúvida sobre o [ ] é se essas frases pra parafrasear não são muito grandes?

L421 **MARCELA** – Isso a gente já tinha discutido, né? Naquela reformulação [...], você fez?

L422 **LUCIA** – É, eu peguei, achei que ilustrasse página 6

L423 **MARCELA** – Eu parafraseei tudo que tá nesse arquivo

L424 **COORDENADORA** – Eu acho que podia deixar esse daí, faz dois então. Na hora de salvar na pasta, salva esse como B2 e depois salva um outro como B1, e daí [ ]

L425 **LUIZA** – Dá até pra pegar o mesmo e tirar uma sentença.

L426 **MARCELA** – Gente, o que dá pra fazer? Dá pra fazer choose two.

L427 **LUIZA** – É, diminuir

L428 **MARCELA** – Entendeu? Coloca ali choose one, choose, two be one student

L429 **LARISSA** – É, mas aí/

L430 **MARCELA** – Vocês acham que pro B2 tá bom os 3?

L431 **LUIZA e LARISSA** – Sim

L432 **MARCELA** – B2 tá bom os 3, aí B1, eu falo 2, daí eu não precisa encher de texto em cima

L433 **LUIZA** – Essa é uma discussão que não passou por ele ainda

O que vemos aqui é Marcela, Luiza e Larissa decidindo a melhor maneira de adaptar o enunciado do exercício para alunos B1. É possível perceber o **desenvolvimento** das professoras a partir do nível de socialização que é estabelecido, mostrando que elas buscam se encaixar em valores e atitudes coerentes com os modos de agir social a partir do papel de professores que se estabelece. O **motivo** de realização das ações está no trabalho de produção de um material que ensine a Língua Inglesa aos alunos com baixa proficiência linguística. As **ações** são marcadas por uma coletividade, em que as **necessidades** e os **motivos** são comuns entre os professores-IsF. Eles não estão apenas cumprindo a tarefa, mas envolvidos no processo de produção do material.

Como é possível perceber, o **objeto** se move de uma situação inicial (identificação do problema: que tipo de material devemos produzir) para a construção coletiva de um **objeto** (produção e refacção de materiais com o objetivo de ensinar inglês, de acordo com as necessidades do contexto de atuação, as exigências

normativas e as concepções de ensino e aprendizagem compartilhadas pelo grupo) e a **ressignificação desse objeto** (produção e refacção de materiais com o objetivo de ensinar inglês de acordo com as necessidades do contexto de atuação).

Evidencio nessa reunião as sequências nas quais eu começo a fazer contribuições, nas reuniões, com base no problema dos enunciados que surgiram com a **contradição terciária**. No Recorte 97, a coordenadora descreve as quatro primeiras aulas elaboradas pelos professores e como o *teacher's overview* dessas aulas estão estruturados. Em seguida, ela aponta um problema com a aula 5, produzida por Larissa. Segundo a análise da coordenadora, há uma discrepância no material, pois todos os exemplos de *abstracts* usados para a unidade se utilizam da voz passiva para a descrição da metodologia, mas os exercícios e explicações da seção gramatical da unidade abordam o passado simples:

Recorte 97: Reunião 21

*L440 COORDENADORA – Tá, agora todo mundo começa lá na 5, que eu tenho um problema aqui e preciso resolver. The after results saved at this week, quem que é disso aqui?*

*L441 LARISSA – é meu Então, começo, né? **A parte do abstract você vai falar de métodos e resultados, então, o aluno deve ser capaz de entender os elementos, métodos e resultados tem o warm up, aí começa. Apresenta, é essa abordagem que a gente deu pra todos eles, apresenta um abstract e faz perguntas pra ele achar aquilo que a gente tá tentando focar.***

Essa inserção me proporciona apontar o que considerava como **problemas** na unidade: o *abstract* usado para montar os exercícios da unidade:

Recorte 98: Reunião 21

*L545 COORDENADORA – aí sobre o result section a parte gramatical é the voice. É legal. ficou passive e active voice [ ] E aí eu criei embaixo aqui uma coisa que tem que replicar em todos que é o time to write. Todos que eu digo é a partir do 4. O 4 5 6 e o 7 que agora é hora de escrever então eu aprendi a criar a seção de método a seção de resultado então lá na 4 tem pra fazer o [ ] deixa eu ir lá com você lá. Esse é o 5 pode abrir o 6 e dar uma olhada lá enquanto eu falo com a XX*

*L546 ANA – Não tá aqui né? Vamos pôr a culpa nele*

*L547 ANDRESSA – **Eu achei o exemplo um pouco mal feito que é de um abstract real tá lá na página 2 é o primeiro exemplo***

*L548 LARISSA – É fato*

Ao apontar o **problema** com os exemplos que os professores IsF

escolheram para a unidade, repito o que Luiza sugere como possível solução: colocar uma nota de rodapé indicando que o exemplo é material autêntico, evidenciando as fragilidades dos exemplos selecionados. A coordenadora sugere que os exemplos devem ser melhores, e que a unidade deve ser refeita. Essa decisão é corroborada por Marcela, Lucia e Luiza, posteriormente:

Recorte 99: Reunião 21

**L550 COORDENADORA – Então, se você voltar lá no 1, lá tem um monte de exemplos, será que os exemplos são bons? De abstract, porque a gente tá tirando de lá**

**L551 LARISSA– Eu lembro que eu tinha, eu lembro que eu fiz essa análise meio crítica, eu lembro que tinha uns muito bons e uns não tão bons. E aí, eu achei legal deixar variado, porque também tem uma questão de área, eu falei: talvez, aqui nessa área é assim, e deixa aí**

**L552 ANDRESSA – É, pode ser, né?**

**L553 LARISSA – É, entendeu? Mas eu não sei. Mas eu lembro que tinha uns muito bons, aquele do DVD do lado dos practice**

**L554 ANDRESSA – Mas naquele curso, naquele curso que vocês deram dos tipos de abstract, quando é, que eu me lembro, quando é abstract da área de biológicas, exatas e tal, as diferenças lá, são frases mais curtas ainda**

**L555 LARISSA – É, isso é verdade. A gente pode fazer um acesso**

**L556 ANDRESSA – Mas aqui são todas, ó? O segundo é de [ ] ó? The anticipated outcome of this lab and identification of the [ ] Esse tá legal**

**L557 LARISSA – Então, esse era um dos bons, entendeu? Esse aqui que falava do bone structure, lá dos “mices” lá, mies. Eram os dois últimos que eram os, pega lá**

**L558 ANDRESSA – Ou talvez fazer isso que a Luiza falou, você coloca um adendo, coloca uma nota de rodapé e fala pra questionar a qualidade dos abstracts com os alunos**

**L559 COORDENADORA – Ah, mas eu acho que aqui ela só está dando exemplo, tem que ser exemplos bons, né? Eu estou te explicando, essa parte do abstract é tal, e aí eu vou dar exemplos ruins?**

**L560 LUCIA – Talvez seria pegar, então, exemplos bons dos exemplos que a gente tem, ó? Por exemplo, we are [ ]**

**L561 ANDRESSA – É, essa**

**L562 LARISSA – É, não. Tinha vários bons**

**L563-MARCELA – Talvez pegar alguns exemplos do 1 que são bons**

**L564 LUIZA – Mas aí, então, tem que tirar os ruins, se vai ser assim**

Além dos **problemas** que aponto com os exemplos de *abstract*, eu afirmo que os enunciados dos exercícios precisam ser melhor elaborados, e me proponho a abordar o tema. Nesse momento minha contribuição está marcada como a voz do *expert* que corrobora as impressões que a coordenadora tem do material. Esse **motivo** faz com que eu guie a Reunião 27, a próxima reunião analisada.

## Recorte 100: Reunião 21

**L604 ANDRESSA** – *É questão dos enunciados também, né? Tem um texto, eu vou ver se eu acho, tem um texto bem antigo que eu, de uma disciplina que eu fiz, que ela ensina a escrever, a montar perguntas pra provas dissertativas, mas ela dá várias dicas no texto e ela vai explicando como você leva o aluno a fazer aquilo que você quer pelo enunciado, né? Pela explicação do enunciado. Daí, talvez ajude um pouco na hora de colocar, de fazer os enunciados aqui*

**L605 COORDENADORA** – *É, eu acho que a gente não teve nenhuma instrução de enunciado, assim, de como criar um enunciado, eu nunca falei isso pra vocês, né?*

**L606 ANDRESSA** – *Eu vou tentar, eu acho que eu ainda tenho lá em casa*

**L607 COORDENADORA** – *Nem sei se eu sou boa, também, de fazer enunciado*

**L608 ANDRESSA** – *Não, e é muito difícil, é [ ]*

**L609 COORDENADORA** – *Eu sei que os enunciados poderiam ser melhores.*

**L610 MARCELA** – *Dava pra ir na aula de sexta*

**L611 ANDRESSA** – *É, mas eu posso fazer isso também, eu posso trabalhar nos enunciados*

Nessa reunião há a **consolidação do novo objeto da aprendizagem, ainda com resquícios de tensões da atividade anterior**. Engeström (1987) explica que a aprendizagem expansiva é esse processo de construção de soluções sucessivas para as contradições que surgem no sistema de atividade. Como é possível perceber pelas análises, as contradições emergem das ações individuais dos sujeitos da coletividade, que ao desestabilizarem o objeto, geram uma mudança nas ações da comunidade. Esse processo dialético de transformações internas e externas é o que leva ao **aprendizado III**. Nesse aspecto, Cecchini (2005) argumenta que o conhecimento externo, fruto da aprendizagem, pode ser internalizado por meio da ação educativa que é realizada.

Pela mediação da atividade para produção dos materiais, das regras que são estabelecidas nessas interações, de como o trabalho é dividido e de como os membros da comunidade interagem, é o que leva ao surgimento desses problemas que geram conflitos e que, ao serem solucionados, geram desenvolvimento dos sujeitos da atividade.

4.4.4.1 “Então, o objetivo é a gente pensar que, quanto mais estruturado é o enunciado, menos chances você tem de respostas múltiplas”: a pesquisadora

como participante

Diferentemente da coordenadora, minha interação com os professores IsF, nessa reunião, é marcada por um processo dedutivo, no qual eu aponto o que deve ser feito. A interação é visivelmente compreendida como uma aula tradicional em que busco fazer com que os professores IsF apreendam os temas que estão sendo abordados.

Início a reunião apresentando o objetivo da conversa: como escrever enunciados. Em seguida, minha interação se mostra alinhada ao objeto da atividade: produção e refação de materiais com o objetivo de ensinar inglês, de acordo com as necessidades do contexto de atuação. É possível perceber que minha atuação nas reuniões se dá de maneira a criar uma cisão entre os professores IsF e eu-pesquisadora, isso porque o caráter de aula é assumido, e me posiciono como professora deles, assim como o faço no curso de graduação, mudando os papéis sociais que estão sendo exercidos, e tornando a conversa menos dialógica.

Os longos trechos de falas (10-15 minutos) evidenciam um padrão de aula expositiva, em que eu abordo como pensar e escrever os objetivos da unidade e dos exercícios para que o resultado sejam enunciados elaborados de maneira a levar o aluno a responder o que é proposto:

Recorte 101: Reunião 27

***L42 ANDRESSA – Então, o objetivo é a gente pensar que, quanto mais bem estruturado é o enunciado, menos chances você tem de respostas múltiplas. E isso tá no tipo de palavras que a gente vai se utilizar e como a gente vai escrever ele. Só que pra gente fazer isso, pra pensar o enunciado é preciso pensar qual é o objetivo primeiro. O que é algo que dá um pouco de trabalho, porque você precisa pensar no objetivo geral da unidade, aí nós temos o objetivo da aprendizagem e o objetivo do ensino. O do ensino, geralmente vai pro plano do professor e o objetivo aprendizagem é aquele que vai pro plano de trabalho, que é: ao final dessa unidade, o aluno vai ser capaz de tal coisa. Só que cada exercício precisa levar o aluno a atingir aquele objetivo geral, ou seja, cada exercício precisa de um objetivo específico, e o conjunto dos objetivos específicos precisa cumprir o objetivo geral. É mais ou menos isso. Então, o objetivo educacional é um enunciado que determina do que serão capazes, os alunos, com o processo de ensino, o que pode ser definido pra uma seção específica de uma disciplina. Geralmente, é de tipo comportamental, então você tem uma descrição do que o aluno será capaz de fazer, as condições que ele terá para realizar a tarefa e o nível de desempenho. E aí naquele texto 1, de apoio, que é um curso***

*de didática geral, é um texto da Regina Celia. Ela trata da formulação de objetivos educacionais, então ela primeiro traz uma descrição do que são os objetivos, né? Uma contextualização histórica e aí ela vai trazer a função dos objetivos específicos, que é o que a gente tá tentando pensar. Então, pra eu montar um enunciado coerente, eu preciso pensar qual é o objetivo do exercício e se esse objetivo do exercício tá em consonância com o objetivo da unidade. Ou seja, precisa escrever um objetivo específico pra cada exercício, pra ver se você tá cumprindo com isso, o que é simples, porque você pode fazer uma frase, né? O que ela traz aqui na página 115 É aquele que é um texto xerocado, que eu escaneei*

**L43 LUCIA – É em Objetivos Educacionais ou Avaliação?**

**L44 ANDRESSA – Objetivos Educacionais, página 115. Então, ela fala lá dos objetivos. Então, quer definir os conteúdos, estabelecer os procedimentos de ensino, determinar o que, e como avaliar, fixar padrões para critérios de avaliação e ser claro nos critérios e nos propostos. E aí na 116 e 117, ela vai trazer sugestões de como escrever esses objetivos específicos, como pensar. O primeiro, que é o mais simples, que eu acho que todo mundo já meio que sabe, que é desdobrar o objetivo geral em vários específicos. E aí ela traz alguns pontos lá na 117. Então, inventar um final diferente para uma história narrada pelo professor, por exemplo. Citar três diferentes usos, uso convencional pra determinado objeto, ou seja, o que posso fazer com um tijolo, e aí ela vai trazendo alguns exemplos de como definir esses objetivos, tá? de como escrever esses objetivos. Então, primeiro é desdobrar esses objetivos gerais, na 118 ela traz: “focalizar o comportamento do aluno e não do professor”, então, a ênfase, se a ênfase são os objetivos da aprendizagem, esse objetivo específico também tem que tá relacionado com a aprendizagem. Então, não é o que o professor faz nem o que o professor espera do aluno, é o que ele vai conseguir fazer. Então, são as predições que você fazer. O “C”: formular cada objetivo de modo que ele descreva apenas um comportamento por vez, quando a gente fala de comportamento, eu acho que a gente pode relacionar com as categorias lá do Bloom, não sei se vocês lembram das categorias comportamentais**

**L45 LUCIA – Understand?**

**L46 ANDRESSA – Isso, conhecimento, enunciado. É, aquelas categorias. Então, pensar em um comportamento por vez**

**L47 MARCELA – Tem os verbos também, né?**

**L48 ANDRESSA – Isso, tem os verbos**

Os professores IsF se dirigem a mim com perguntas, e minhas palavras de aprovação são marcadas com *Isso, aham*, evidenciando o padrão IRA e a busca por uma confirmação daquilo que é dito. A avaliação também é feita por mim, quando confirmo ou não a resposta “correta” dada pelo professor IsF. Porém, quando considero a fala do professor IsF um erro, ou quando a resposta não é a esperada, eu parafraseio a pergunta ou apresento outros exemplos:

Recorte 102: Reunião 27

L61 **ANDRESSA** – Tá, “Qual é o objetivo da primeira questão? **Complete**”

L62 **MARCELA** – A formar a fala da professora, não é? Tipo, inserir palavras e...

L63 **ANA** – Mas isso não entra no primeiro

L64 **ANDRESSA** – “**Complete o diálogo**”

L65 **MARCELA** – Eu acho que teria que ir em: “Quem lembra o que é celulose?”, teria que colocar uma coisa nisso, porque eu não sei o que é celulose

L66 **ANDRESSA** – **Sim, mas assim [ ] pensa no objetivo da pergunta. “Complete o diálogo”. Qual o conhecimento que você tá mobilizando?**

L67 **LUCIA** – Acho que writing? Tipo, em termos de habilidades? Pensando em habilidades.

L68 **MARCELA** – Habilidade que você diz, essas quatro ou [ ]

L69 **LUIZA** – Uma nova fala [ ] você tá modificando uma coisa? Certo?

L70 **LUCIA** – É compreensão, né? Você tem que compreender o que ela falou pra você completar

L71 **ANDRESSA** – **Compreensão**

L72 **LUCIA** – Daí, tipo, se for, se tivesse que escrever, você vai ter uma produção de escrita também, se for oral é produção oral

E, assim como nas reuniões anteriores, Lucia se refere às aulas da graduação como ponto de referência para a discussão. No excerto a seguir, eu reitero que para a escrita do enunciado, é preciso antes escrever os objetivos. Minha participação nas atividades da comunidade se deu também com a revisão dos materiais. Iniciei com o curso de Produção oral: debates. Por esse motivo, a coordenadora pergunta quais são minhas impressões quanto aos enunciados do material:

Recorte 103: Reunião 27

L112 **MARCELA** – Vai ficar como material de apoio, né? Eu acho que eu entendi, só que eu, toda vez que eu for agora montar um enunciado, eu vou vir aqui e olhar, ver o que o material traz, e aí criar um enunciado, em cima do material

L113 **ANDRESSA** – **É, e você pensar o objetivo, o que eu quero que ele faça? Tá, eu só quero que ele complete? Então eu sei que é um tipo de questão fácil, e se eu quero só que ele complete, é uma questão de resposta curta, mas aí eu quero que ele complete como, eu quero que ele faça uma frase? Eu quero que ele escreva uma palavra? E aí, eu penso o enunciado de acordo com isso. E aí eu vejo se isso tá adequado com o meu objetivo, se o que eu tô me propondo, né? Tá certo ali no exercício**

L114 **MARCELA** – Acaba sendo um tipo de assessment

L115 **ANDRESSA** – É um assessment

L116 **LUCIA** – **É porque a gente tá tendo uma disciplina especial de avaliação, e ela sempre fala isso, dos objetivos, e tipo, que os objetivos tem que... você não pode pedir na avaliação, uma coisa**

**que seja diferente dos seus objetivos.**

**L117 ANDRESSA – É, por isso que o primeiro passo é pensar o objetivo. Então, eu quero que ele faça isso nesse exercício. Tá, mas se eu fizer esse tipo de exercício eu tô contemplando o objetivo da unidade? Ou do tópico da unidade? Que são divididos em tópicos, né? Não, tá contemplando, então, escreve o objetivo, né? Uma frase bem simples pra te guiar na hora de montar o enunciado, monta o enunciado, monta as alternativas, volta e faz a revisão. E aí pensar os verbos sempre de acordo com o tipo de conhecimento que você quer mobilizar. Você quer mobilizar um conhecimento mais categórico, simples, ou você quer mobilizar as capacidades superiores? Claro que você tem que pensar que é do mais simples pro mais complexo, você não pode chegar já dando “voadora”, né? Então, você começa com questões mais simples e você vai complexificando ao longo da unidade, ou até mesmo ao longo dos próprios exercícios. Então, um exercício mais fácil, um médio e um mais difícil, se você começa com um mais difícil, em unidade, prova, qualquer coisa, você já trava o aluno, né? Porque ele vai falar: “se a primeira tá assim, imagina as outras perguntas, como que não vão estar?”. E aí, ele vai começar a ler as outras perguntas, ele vai ficar nervoso e não vai conseguir responder nenhuma. Então, sempre do mais fácil pro mais difícil, e aí, pensar sempre no tipo de conhecimento que você quer mobilizar. Se é um copia e cola, ok, quais conhecimentos você tá mobilizando? Ah, você quer saber como, quando, onde e porquê. Quais conhecimentos você tá mobilizando? Esse tipo de exercício é realmente necessário pra alcançar o objetivo? Às vezes sim, às vezes você quer que ele memorize uma informação, aí esse tipo de pergunta é muito relevante. Você quer que ele saiba a definição de um tipo de parágrafo específico, aí ele vai precisar... só que aí, tem que pensar também assim. Se é só copia e cola, eu tô realmente ensinando algo? Por mais que você quer que ele memorize aquela informação, pensar um enunciado que ele precise repensar aquela definição. E fazer uma internalização do que é aquilo, acho que é mais ou menos isso. Na prática é mais difícil**

**L118 COORDENADORA – E o que você reparou quando foi fazer a revisão do Debates lá? Em termos de [ ]**

**L119 ANDRESSA – De enunciados? O que eu percebi é que os enunciados são confusos, não todos, mas eles são confusos, e eles são muito simples, porque como é você que tá montando o exercício, você sabe o que é pra fazer, então, ou são frases muito simples ou são muito longas, e aí você lê, claro, a gente sabe o que é pra fazer, mas talvez o aluno não saiba. Porque aí você lê, você fala: não eu entendi o que ela quer que eu faça, mas não tá claro o que ela quer que eu faça. Deixa eu ver se eu tenho um exemplo aqui**

Sobre esse aspecto, Marcela comenta a diferença entre o material de *self study* que produziu para uma unidade EAD e o material das aulas presenciais, e concorda com minha avaliação de que os enunciados não estão claros o suficiente para a compreensão das atividades.

L120 **MARCELA** – *Eu tenho essa mania de colocar tópicos que eu tento fazer quando eu vou explicar meus exercícios né? Só que eu vejo que no nosso material a gente não estava fazendo isso porque a gente dá aula então o material não é self study **então a gente acaba falando: não tudo bem a gente sabe o que tem que fazer e a gente vai ajudar o aluno a entender o enunciado mas eu acho que tem que ter uma base. Da independência dele em ler o enunciado e saber o que ele tem que fazer e também dar o nosso tópico aqui na sala de aula. Eu vi essa diferença quando eu estava fazendo self study e study guide e quando a gente faz handout***

Assim, ao longo da reunião há um **consenso** quanto à **tensão** evidenciada pela **contradição terciária**, explicitando a necessidade de refacção dos enunciados, e assim levar ao resultado esperado: a aprendizagem dos alunos. No recorte abaixo, apresento exemplos do material de debates, e aponto o que considero serem melhorias. Outro ponto que menciono é a quantidade de linhas que deve ser deixada em cada exercício. Luiza questiona se as mudanças que eu solicito precisam ser feitas no material dos cursos que estão sendo revisados.

Recorte 105: Reunião 27

L154 **MARCELA** – *eu acho interessante pra caramba*

L155 **ANDRESSA** – *Eu acho que é a internet. Ó? Eu tenho aqui, fala assim: onde responde? E aí pensar onde responde é isso também, o que você quer que ele faça? Você quer que responda oralmente? Você quer que ele escreva? E aí, a quantidade de linhas é de acordo com tamanho da resposta que você espera sempre. **Por exemplo, tem aqui uns que tem uma página inteira, você espera que ele escreva a página inteira? Tem metade, é isso mesmo? Tem que pensar isso***

L156 **MARCELA** – *É, não é porque sobrou um espaço que coloca ali*

L157 **ANDRESSA** – *Vou ver se eu acho um outro aqui, tinha um lá, mas [ ]*

L158 **LUIZA** – ***Mas não é pra gente já aplicar essa revisão no material que a gente vai revisar agora, ou é?***

L159 **COORDENADORA** – *Acho que isso dá pra ir pensando*

L160 **ANDRESSA** – *Vocês que sabem*

T161 **LUCIA** – *A cara da COORDENADORA*

L162 **MARCELA** – *O que?*

L163 **COORDENADORA** – *“É pra aplicar agora?”, eu, tipo, o que eu falo.*

L164 **MARCELA** – *Claro que é*

Após a finalização da reunião-aula sobre enunciados, começo a apontar outras questões no material que, do meu ponto de vista, são problemáticas. Entre elas, incluem o uso de *might* nos objetivos das unidades e *warm ups* com temas

que não se conectavam com a unidade:

Recorte 106: Reunião 27

L169 **ANDRESSA** – Ó? Essa daqui por exemplo a unidade 3. Na unidade 3 o primeiro exercício. Então começa assim ó? **Aí sempre do meu ponto de vista eu acho necessário evitar o might be able porque might você tá pensando assim: ele não vai atingir né? Então eles têm que ser capazes de fazer tal coisa**

L170 **MARCELA** – A gente usa might tipo todos. E eu fico pensando porque o might [ ]

L171 **ANDRESSA** – Eles serão capazes de they will be able

L172 **LUCIA** – É então eu sempre me incomodei com o might também mas eu achava melhor deixar quieto

L173 **ANDRESSA** – E aí pensar se o warm up tá ligado com a unidade porque às vezes tem uns warm up assim tem warm up lá mas não tem nada a ver com o conteúdo da unidade tipo é só uma brincadeira? É esse o objetivo do warm up só? Brincadeira? Tem uns assim que o warm up não tem nada a ver com o tema da unidade tipo vamos brincar um pouquinho antes de começar pra animar vocês.

Finalizo a reunião sugerindo a criação de uma *checklist* para ser usada como um guia de elaboração de enunciados com perguntas como: se o tipo de questão está adequado ao objetivo, ao tópico de conteúdo e à habilidade; se há apenas uma resposta correta, se todas as informações relevantes para a resolução são contempladas, entre outros.

Recorte 107: Reunião 27

L202 **ANDRESSA** – É, pra ficar bonitinho, porque eu acho que a linha ia estragar o layout. Não sei, eu acho que é isso. **Não sei se ficou claro, se ajudou muito, mas [ ] E aí, a gente pode tentar fazer essa checklist aqui, né? Pode colocar ela lá no drive, e aí conforme vocês forem fazendo os exercícios, vocês vão alimentando a checklist.**

L203 **LUCIA**– Pode ser

L204 **ANDRESSA** – **Acho legal, e aí eu vou alimentando também, conforme eu vou fazendo a revisão, que aí fica como se fosse um guide mesmo**

O padrão IRA (SINCLAIR; COULTHAR, 1975) que utilizo é uma sequência institucionalizada de interação que mostra que mesmo na atividade nova, podem ser encontrados resquícios do sistema de atividade inicial, de onde o Sistema de Atividade surge. Assim, nessa reunião é possível perceber que as **regras** se alteram, pois são marcadas por uma interação menos dialógica, em que eu decido

como os sujeitos devem interagir. Da mesma forma, a **divisão do trabalho** também é alterada, pois eu inicio a interação por meio de exposições e questionamentos, avalio as respostas como positivas ou negativas, e os professores IsF assumem o papel de alunos, nesse momento. Enquanto para mim o **sentido** de realização da atividade está em reproduzir um conhecimento pedagógico em como escrever enunciados, por um senso de obrigação, o **significado** da atividade para os professores IsF está na produção de um material didático que corrobore o objeto da atividade.

#### 4.4.5 Demanda dos Alunos “Esse Mês tá Garantido”: a Consolidação do novo Sistema a suspensão do Programa

Na iminência da suspensão do Programa, a reunião é iniciada com a discussão de questões financeiras. Os professores IsF estão preocupados com a bolsa e como podem buscar soluções para o problema. No recorte abaixo eles discutem sobre os possíveis encaminhamentos quanto às atividades que estão realizando, levando em conta a nota oficial do Governo Federal de que o Programa seria encerrado:

Recorte 108: Reunião 29

**L1 COORDENADORA – Esse mês?**

**L2 LARISSA – Esse mês tá garantido**

**L3 COORDENADORA – Eu acho que esse mês a gente vai trabalhar normal, eu acho que essa oferta não vai fechar assim, dessa forma eu acho que não. Eu estou contando que ela vai fechar até, que ela vai fechar esse ano. Mas assim, vamos ver o que ela fala hoje à tarde**

**L4 LUCIA – É, pelo menos até segunda**

**L5 COORDENADORA – Eu acho, porque já tem calendário de ofertas, vamos ver**

**L6 LUCIA – É, eu acho que a gente consegue uma nota oficial, ou senão a gente não pode ir**

**L7 LARISSA – Não dá pra se precipitar igual o da outra [ ]**

**L8 LUCIA – É, igual aquele, lembra o que a XX fez?**

**L9- LARISSA – Lembro, quando caiu a bolsa da XX**

**L10- LUCIA – Lembram da bolsa das outras? Fez uma carta, fez uma carta aberta e acabou. Um dia ou dois caiu a bolsa**

**L11 MARCELA – Foi um dia, dois, não, foi uns 3 dias antes de cair a bolsa, tava tendo auditoria e tudo isso, e aí, eles escreveram uma carta aberta. O problema da carta aberta é que fazia sentido, porque eles não teriam condição de dar aula, não teriam dinheiro pra ir dar aula, só que a única coisa que eles erraram foi falar que não foi avisado, e**

*foi avisado, foi avisado por várias instâncias, pelo WhatsApp por e-mail, tudo, pelo fórum, avisaram em todos os lugares. Aí, foi esse o erro que eles fizeram, porque a carta fazia sentido até*

**L12 COORDENADORA – Então, mas eu acho assim, se ela falou que vai dar um parecer hoje à tarde, é isso que ela falou, né? Então ela vai dar o parecer hoje à tarde, ela tá sendo cobrada desde, ela foi cobrada a madrugada inteira. Então, vai ter**

**L13 MARCELA – Ela falou: Hoje à tarde teremos mais uma reunião sobre isso, somente depois poderemos dar uma posição final pra vocês**

Sobre esse aspecto, Marx, Engels e Dangeville (1976) explicam que a produção das ciências nasce de uma necessidade mercadológica que determina a formação da consciência social e também é determinado por ela. Essa hegemonia do capital, que é exercida por meio das relações, deixa explícita como a relação de dominação de classes está sujeita a essa lógica (GRAMSCI, 1987). E, além das condições econômicas para o entendimento do problema, deve-se considerar que a expansão do neoliberalismo com a diminuição da força do Estado com vistas à implementação de um estado liberal, foi incorporada de maneira distinta no Brasil, em virtude das condições histórico-sociais nas quais estamos inseridos. Como consequência dessas transformações políticas, o sistema educacional também vai sendo modificado, e absorve um tipo de formação que é determinada pela sociedade por meio de políticas que estimulam uma subordinação à lógica mercadológica.

O neoliberalismo transporta a educação para a esfera do mercado, reduzindo-a a uma condição de produto. Além da função descentralizadora com vistas ao enfraquecimento das instituições de ensino e o controle pedagógico, a centralização de recursos financeiros e repasses de verbas educacionais buscam fortalecer essas políticas liberais. (DUARTE, 2000). É possível perceber as exigências da lógica de mercado dentro das instituições escolares, ou seja, formar um trabalhador polivalente apto para atuar com as condições do sistema; um cidadão compatível à lógica de mercado que se baseia em uma eficiência e que promova o desenvolvimento do capital. Essas políticas deixam evidente os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho, e nas condições de exercício profissional.

Assim, concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalto, no entanto, que a universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da

sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a (SAVIANI, 2007). Arelada a essa lógica de mercado, o Programa não consegue existir sem financiamentos governamentais.

No excerto abaixo, após perceberem que não havia nada que pudessem fazer quanto à questão financeira, a coordenadora solicita que os professores IsF descrevam como estão sendo as aulas da nova oferta de cursos. Lucia inicia o diálogo explicando que suas aulas, no Hospital Universitário, de Inglês para fins específicos: saúde, e de Produção escrita: *abstract* estão *dando super certo*:

Recorte 109: Reunião 29

L35 **COORDENADORA** – Tá, Lucia

L36 **LUCIA** – **Ah, foi bem legal, na verdade**

L37 **COORDENADORA** – E aí, o HU? Como é o HU?

L38 **LUCIA** – *É enorme, gigantesco, muito grande lá dentro, eu me perdi “lindamente”, mas deu super certo lá, **assim, super certo**, na quinta-feira é uma turma de 16 horas, que vieram 6 alunos e era mais ou menos isso que eu tava esperando mesmo. E agora, vai ter mais gente, na verdade o pessoal que tá transferindo turno. Teve gente que não foi porque acho que ia ser na sexta e tal, eu mandei o e-mail errado, no começo, aí depois eu mandei o e-mail corrigindo, mas algumas pessoas não viram antes da aula, então, enfim. Aí [ ]*

L39 **COORDENADORA** – Mas a de sexta?

L40 **LUCIA** – Não, essa é a de quinta

L41 **COORDENADORA** – Ah, essa é a de quinta?

L42- **LUCIA** – *Isso. Aí, essa de quinta tem 6 pessoas, é B1, é abstract também e **deu bastante certo**, foram, a maioria das pessoas foram e tal*

O trecho selecionado evidencia a **consolidação do sistema de atividade** por meio da reflexão de Lucia de como está a qualidade de suas aulas. Porém, a conversa é interrompida com a fala de Lucas, o professor IsF que substituiu Luis. Lucas não recebeu as duas bolsas iniciais, pois as informações que foram inseridas no sistema Capes estavam erradas. Após a conversa sobre a bolsa com a coordenadora, Lucas se retira da sala de reuniões:

Recorte 110: Reunião 29

L50 **LUCAS** – **Você viu minha bolsa?**

L51 **COORDENADORA** – **Ah Lucas, fica calmo que eu vou resolver isso com a coordenadora IsF, tá? eu estou falando aqui com ela**

L52 **LUCAS** – **Desculpa, com licença [ ]**

L53 **LUIZA** – *Ele, não caiu a bolsa dele?*

L54 **COORDENADORA** – *Não, nenhuma das duas*

No **sistema de atividade** assim como no modo de produção da vida material, a **alienação** é elemento latente. Nesse sentido, ela é definida como a separação entre o sentido e significado para realização do trabalho. A expropriação econômica e a divisão social do trabalho leva ao que Leont'Ev (1977, p. 48) chama de “desintegração da consciência humana”, pois há uma cisão entre o sentido e o significado da ação para o trabalhador. Esse sentido/significação são elementos da consciência, daí que o sentido de realizar uma atividade está em si mesmo, por um senso de obrigação, ou em troca de um salário.

As significações estão no campo da ação, enquanto os sentidos se atrelam à relação entre os motivos e o objeto da ação. Lucas ainda **não compartilhava o objeto** com a comunidade IsF, pois o que o atrelava à participação da reunião era primariamente a bolsa de custeio, explicitando o que Marx (2015c) define como uma diferenciação entre o trabalho material e imaterial, em que a alienação do trabalho surge da ausência de uma práxis.

É nessa reunião que vemos também o processo de consolidação da nova prática com o uso do material reformulado. Nos recortes abaixo, temos um diálogo entre Marcela e Lucas sobre o curso de Produção oral: debates, no qual Larissa leciona:

Recorte 111: Reunião 29

L160 **MARCELA** – *Foi muito legal perceber que vai ser muito diferente quando a gente for dar o curso, porque a Larissa, **a Larissa, ela é uma pessoa que she can talk about it cause she knows. Então, ela sabe o jurídico e ela acaba dando uma aula misturada de linguagem e jurídico. Lei, né? Então assim, ela percebeu que eles deviam ter aprendido uma coisa no primeiro ano de direito e eles não sabiam, aí ela ficou brava e falou: “como assim? Todo mundo aqui já passou por isso e vocês não sabem?”, aí ela começou a explicar algumas coisas em inglês, e aí, foi legal ver essa translíngua, que em alguns momentos eles entravam na questão da lei brasileira e falavam muito português, porque, obviamente, a lei brasileira deve ser tratada em português. Então, tinha esse codeswitching, mas a gente conseguiu era trabalho do Lucas***

L161 **LUCAS** – *Sim, que eu fiz na aula passada.*

L162 **COORDENADORA** – *Isso*

L163 **MARCELA** – *Diagnosticar o que a gente precisava aprender a mais. Então, eu não sei se ele anotou tudo certinho*

L164 **LUCAS** – *Sim, eu fiz as anotações*

L165 **MARCELA** – *Era pra anotar no master plan, né? Eu não chequei lá, se tá tudo certo*

L166 **COORDENADORA** – *Eu vou pedir pra Larissa, pra ela deixar fazer além dos diários escritos, pra ver se ela faz alguns podcasts exatamente com essa questão, quando não sou eu, né? Quando eu não estiver dando esse curso, o que eu posso deixar pra posteridade, tá? pra pessoa que não é da área, pra ver se ela deixa alguns podcasts pra pessoa escutar antes de entrar na sala*

L167 **MARCELA** – *Seria muito legal*

#### Recorte 112: Reunião 29

L173 **COORDENADORA** – *Então, o Lucas sentaria com a Larissa pra ver no planejamento, o que tá, tipo assim, quando eu for reaplicar essa aula, o que poderia ter nesse planejamento, mais explicadinho, que ainda não tá bem explicadinho. E aí, juntando com esses podcasts, que eu vou pedir pra ela fazer. Mas com certeza, eu achei que vocês iam perceber isso. Quando a pessoa que tem [ ]*

É possível perceber pelas falas de Marcela, que Larissa possui um conhecimento específico sobre o curso, pois ele tem como ênfase o ensino de *ESP*, voltado especificamente para alunos do curso de Direito. Nesse momento, vê-se o **surgimento de uma nova atividade**: Ensinar *ESP* para internacionalização. Surge aqui uma nova prática. Marcela e Lucas comentam que fizeram anotações das aulas de Larissa para que ficassem registrados nos planejamentos de aulas o conhecimento específico que o professor precisa apresentar para atuar nesse contexto. A coordenadora então sugere que solicitem de Larissa a gravação de *podcasts* para deixar como material de apoio para outros professores IsF. Já Lucas recomenda a gravação das aulas, pois ele enfrentou muita dificuldade em lecionar o curso de *Toefl: listening*.

#### Recorte 113: Reunião 29

L174 **LUCAS** – *É se ela precisar gravar a aula também eu tenho um microfone de lapela se ela quiser*

L175 **COORDENADORA** – *É mas quem é que vai depois ouvir a aula inteira? Vocês que tem que dar*

L176 **LUCAS** – *No trabalho que eu tive pra fazer compreensão oral tem horas que você tem que fazer ou você faz ou você faz*

L177 **COORDENADORA** – *Então ela pode até gravar a aula mas não sei se depois*

L178 **LUCAS** – *É mas se você não entende tem que correr atrás né?*

O **problema** que Lucas parece enfrentar não é compartilhado, então a coordenadora retoma a discussão da aula do curso de debates pedindo maiores detalhes dos procedimentos metodológicos que foram observados. Marcela explica que *tudo deu certo*, e que muitos alunos compareceram. Outro movimento que se percebe, aqui, é que após a consolidação do *ser professor*, resultado da superação das **contradições secundárias e terciárias**, Marcela repensa sua prática a partir de um novo modelo que soluciona a situação-problema colocada, pois ao reconhecer o perfil dos alunos do curso de Direito, ela explica que é preciso adaptar as aulas para que os alunos trabalhem em grupos:

Recorte 114: Reunião 29

L201 **COORDENADORA** – *Mas o material foi suficiente? A quantidade de atividades?*

L202 **MARCELA** – *Sim, nossa, arrasou no tempo, foi bizarro, assim, cravado. Deu certinho a quantidade de atividades, a tarefa que a gente tinha planejado deu certo também, não deu nenhum problema no quesito tempo, de quantidade de material*

Recorte 115: Reunião 29

L227 **MARCELA** – *Na questão de faltas, faltaram pouquíssimos alunos.*

L228 **LUIZA** – *Também, disputaram a tapas [ ]*

L229 **MARCELA** – *Tinham, tipo, 27, nunca vi algo assim*

L230 **LUCAS** – *Eu não tenho certeza também, mas [ ]*

L231 **MARCELA** – *Muitas mulheres, o que acalmou muito, pra mim*

L232 **LUCAS** – *Mas faltaram poucos*

L233 **COORDENADORA** – *E quando tinham atividades em grupo, vocês?*

L234 **MARCELA** – *Uma coisa que a gente já diagnosticou é que, é melhor trabalhar com eles em grupos, porque eles são apáticos*

L235 **LUCAS** – *Exatamente*

L236 **MARCELA** – *A Larissa falou que essa é uma característica do próprio direito, que eles não participam mesmo. Então, eles falam baixo, cara, dá vontade de esganar as criaturas*

L237 **COORDENADORA** – *Como assim?*

L238 **MARCELA** – *Porque, tipo, eles falam assim (sussurrando)*

L239 **LUCAS** – *Mas quando é pra ir no grupo, “prouuu”, aí é “papapapapapa”, entendeu?*

L240 **MARCELA** – *Quando eles trabalham em grupos, aí eles falam pra caramba*

L241 **LUCAS** – *E sai a atividade, rende, não é que nem, assim, coloca em grupos e ah, fica mais ou menos, não, rende a atividade, eu achei “massa”*

L242 **MARCELA** – *É bem legal. Então, a gente vai adaptar melhor pra fazer mais atividades em grupo*

O diálogo do excerto acima sugere que Marcela **ressignifica o material**, indicando uma expansão na apropriação da estrutura e do conhecimento produzido pela comunidade, o que a permite criar e recriar maneiras de pensar a aula a partir do conhecimento e do contexto. O **novo objeto** que surge como resultado de uma prática (*aprendizagem III*) (ENGESTRÖM, 1987) leva Marcela a desenvolver novos sentidos e significados, que podem, posteriormente, construir formas coletivas de atuação. O “ponto de virada” desse desenvolvimento faz surgir ações que serão posteriormente operacionalizadas.

Nesse momento, surge uma nova **tensão** a partir da inserção de Lucas na comunidade. Ele retoma a conversa sobre gravar as aulas, pois teve problemas com as instruções do material. A coordenadora entende que Lucas está inseguro por ser essa sua primeira experiência de sala de aula, e em seguida pede que ele explique como foram suas aulas e quais foram suas dificuldades. No excerto abaixo ele explica que “teve que ir atrás”, pois estava confuso quanto à organização do material:

Recorte 116: Reunião 29

*L254 LUCAS – O que eu disse sobre gravar aula, é por causa de questões assim, às vezes não tem disponibilidade de alguém ajudar ou anotar, entendeu? Aí, se for o último caso, você pega o áudio e ouve a aula que foi dada, entendeu? Foi nesse sentido*

*L255 LUIZA – A gente concorda, só acho que tem que fazer os dois.*

*L256 LUCAS – Porque tem horas que você não entende o que é pra ser dado, entendeu? Eu tive esse problema com a aula de ... aí eu precisei gravar*

*L257 COORDENADORA – Aí, depende do quanto você está confiante ou não, se é muito inseguro, você escuta a aula toda na hora de parar*

*L267 COORDENADORA – Tá, beleza. Lucas, como foi a sua semana?*

*L268 LUCAS – Foi produtiva, eu tive, eu dei aula de compreensão oral, né? Aí era o que eu tava falando, que quando a gente precisa tem que ir atrás, né? Eu tive que entrar em contato com as meninas, porque na pasta, lá tava um pouco confuso. Então, assim, pra elas que já tão/*

*L269 COORDENADORA – Que turma que é? Qual turma?*

*L270 LUCAS – Compreensão oral do Toefl. Pra elas que já tão ambientadas, é, foi errada a turma, né? Porque eram [...]*

A **comunidade** é formada por todos os professores IsF, eu como professora-pesquisadora-participante, e a coordenadora, que compartilham o mesmo

**objeto**: ensinar *ESP* com fins de internacionalização. Com a inserção de um novo **sujeito**, surge nesse momento uma **contradição secundária** entre o sujeito, Lucas e a comunidade. A contradição entre a comunidade (professores que construíram práticas de sala de aula e compreensões do material que foi criado coletivamente) e Lucas (aluno-professor que inicia sua prática) está marcado pelo não estabelecimento de um **objeto compartilhado**. No excerto a seguir, Lucas explica que a organização do material não faz sentido para ele:

Recorte 117: Reunião 29

L282 **MARCELA** – *Daqui a pouco o programa acaba*

L283 **LUCAS** – *Então, mas assim, a única coisa que eu tenho pra relatar sobre a compreensão oral é que, pra nós que estamos chegando novos aqui, a gente chega e assim, tá confuso o material, sabe? Eu reformulei tudo, eu fiz um mapa da aula, mapeei a aula, peguei todos os áudios, renomeei eles conforme os exercícios, pra eu poder dar essa aula*

L284 **COORDENADORA** – *Tá*

L285 **LUCAS** – *Porque se fosse de áudio por áudio, eu ia me perder, entendeu? Então assim, eu pedi a ajuda delas, elas se prontificaram, ajudaram, mas teve que ser refeito*

L286 **COORDENADORA** – *Vocês acabaram de dar esse curso e ele [ ]*

L287 **LUIZA** – *É o que ele disse, pra gente tinha sentido*

L288 **LUCAS** – *Pra elas faz sentido*

L289 **COORDENADORA** – *Mas não é assim que a gente trabalha*

As **ações** de Lucas demonstram que o sentido que ele dá para o material é o de um livro-unidade instrucional em que ele segue o guia do professor, e que por isso, o material deveria estar *mais mastigado*. Luiza explica que o sistema criado pelos professores IsF parecia claro para os todos os membros, mas ao apontar as dificuldades, Lucas evidencia uma possível fragilidade nos materiais:

Recorte 118: Reunião 29

L293 **LUIZA** – *Sim, mas a gente criou num sistema, que a gente achou que estava claro, mas a gente viu agora que não serve*

L294 **COORDENADORA** – *Acontece, acontece*

L295 **MARCELA** – *É, eu não sei, eu não vi o que aconteceu, mas [ ]*

L296 **COORDENADORA** – *Nós estamos criando um sistema pra quando eu não tiver aqui*

L297 **LUCAS** – *Então, exatamente, é isso que eu tô relatando. Se sair esse grupo e entrar um grupo novo, vou pegar o livro pra dar, no dia? Não vai*

L298- **COORDENADORA** – *É, sempre precisa de um planejamento, então, isso aí é [ ]*

**L299 LUCAS – Com certeza**

**L300 COORDENADORA – Mas teria que estar mais [ ]**

**L301 LUCAS – Teria que tá um pouco mais mastigado**

**L307 LUCAS – É só isso que eu tenha a relatar, elas foram bem prestativas, vieram, falaram comigo e tal, eu consegui pegar, mas [ ]**

**L308 COORDENADORA – E o planejamento também teve que alterar?**

**L309 LUCAS – Eu fiz um planejamento meu, que daí, depois a gente pode, esse aqui não é material pra publicação, né? Então, a gente pode ver junto, se o meu planejamento tiver mais interessante pra outras pessoas darem aula, se conseguir ficar mais fácil pra alguém de fora entender, eu posso subir lá, eu posso deixar ele mais bonitinho e subir lá também. Porque daí, eu renomeei todos os áudios e tudo**

**L310 LUIZA – Uma dúvida, qual foi a maior dificuldade que você teve, só pra gente ter uma perspectiva do que a gente tá fazendo de errado**

**L311 LUCAS – A disposição dos áudios é bem difícil, porque eles estão lá em ordem, só que às vezes, ele tem um exercício em uma página, depois ele pula pra outra página, entendeu? Então [...]**

Por já terem internalizado a estrutura da atividade, Marcela e Luiza não compreendem quais eram as dificuldades de Lucas com a estrutura e organização do material. Elas também percebem que Lucas não está usando o material produzido pela comunidade e disponibilizado na pasta do google drive, e que ele está projetando o livro para os alunos:

Recorte 119: Reunião 29

**L324 MARCELA – Então, a gente tinha uma checklist. Quando a gente revisou tudo, lembra? A gente tinha uma checklist, uma das coisas era organizar todos os áudios na pasta, outra coisa, deixar todas as fotos escaneadas em PDF, então, pra quando for imprimir o pre test, a gente só ter que imprimir o PDF, não ter que imprimir página por página, ou ter que colocar no Word [ ] É por isso [ ]**

**L325 LUCAS – É, porque o único handout de PDF que tem, desculpa.**

**L326 MARCELA – Pode falar**

**L327 LUCAS – O único handout em PDF que tem é o livro, o que é a apresentação da aula é em Power point, aí, você tem que voltar pro Power point, no final, quando tem as respostas dos exercícios do livro, entendeu? É esse vai e volta que confundiu, eu tive que sentar, e eu fique duas horas ali, renomeando**

**L328 LUIZA – Ah, você tá projetando o livro**

**L329 LUCAS – Eu tô projetando o livro**

**L330 LUIZA – Mas no [ ]**

**L331 LUCAS – Porque se eu for deixar lá, o PDF aberto é [ ]**

**L332 LUIZA – É que o Power point tem o livro, é isso que eu não tô entendendo**

**L333 LUCAS – Na pasta não tem**

**L334 LUIZA – Essa é a minha dúvida, que tipo**

L335 **COORDENADORA** – *É que também, tinha B1 e B2, às vezes vocês conseguiram reformular uma e não reformularam outra, será?*

A coordenadora intervém na conversa e confirma com Luiza e Marcela se o material ao qual Lucas teve acesso está reformulado. E as considerações de Marcela comprovam que essa **contradição** gerada pela inserção de um novo sujeito no sistema altera as **regras** que medeiam o modo como a comunidade interage, uma vez que Lucas parece frustrar a forma institucionalizada de diálogo em que os professores trabalham de maneira colaborativa, com uma prática que possibilita a negociação de significados. No excerto abaixo, Lucas afirma que *depois trocaria uma ideia* com Marcela:

Recorte 120: Reunião 29

L338 **MARCELA** – *Não, mas eu tô na pasta mesmo, e ó? O Power point que tem, tem todos os prints do livro, ó? Dá explicação, do primeiro exemplo, das questões*

L339 **LUCAS** – *E mesmo assim [ ]*

L340 **MARCELA** – *Não, tudo bem*

L341 **LUCAS** – *Depois eu troco uma ideia contigo. Não, mas o que eu tô falando é o seguinte: eu perguntei, vocês se dispuseram, foram e tal, mas eu tô dando um feedback sincero, quem vem e fala: - vou dar o curso, se não se preparar antes, e se não tiver vocês, assim, pra falar isso é isso, isso depois, não vai dar essa aula, tá?*

A **contradição** que surge dessa interação se estende ao longo da reunião. Outro exemplo está no excerto abaixo, em que Lucas e Marcela retomam o tópico das aulas do curso de debates para alunos de Direito. Em um dos trechos Marcela afirma que *assim como você, é diferente o meu jeito de dar aula do seu jeito de dar aula*:

Recorte 121: Reunião 29

L342 **COORDENADORA** – *Tá esse foi listening e o que mais que teve? Aí tem o jurídico?*

L343 **LUCAS** – *Foi compreensão oral e aí teve o jurídico que ela já relatou eu acho que não tenho muito a adicionar foi bem legal só essa questão da Larissa por ela ter um conhecimento da área*

L344 **COORDENADORA** – *Tá então eu vou deixar pra vocês dois*

L345 **LUCAS** – *Mas de tempo foi bom de aceitação foi bom*

L346 **COORDENADORA** – *Faz um podcast sobre tal coisa porque quando alguém for dar esse curso que não tiver a sua expertise*

L347 **LUCAS** – *É mas a gente já conversou com ela na hora lá mesmo. Logo depois mesmo antes de a gente ir embora a gente*

*ficou conversando lá mais um tempinho né? Ela mesma percebeu ela mesma veio falar “o que vocês acharam? Será que eu fui muito pro jurídico e saí um pouco do inglês?” eu achei que sim a Marcela achou que menos.*

*L348 MARCELA – Eu achei que sim eu só achei [ ]*

*L349 LUCAS – Sim achou que sim mas menos do que eu achei né?*

*L350 MARCELA – Não eu achei o mesmo tanto que você eu só acho que ela não tem que mudar isso. Foi o que a gente falou*

*L351 COORDENADORA – Porque ela tem esse conhecimento né?*

*L352 MARCELA – Ela tem esse conhecimento e ela não pode negar o conhecimento que ela tem dentro da sala de aula. Imagine você sabe inglês e aí você finge que você não sabe inglês? Ela sabe do jurídico não tem como ela negar esse conhecimento em sala de aula.*

*L353 LUCAS – Sim eu entendi depois parando e pensando eu entendi esse lado*

*L354 COORDENADORA – Quanto mais ela puder contribuir deixar pra posteridade né?*

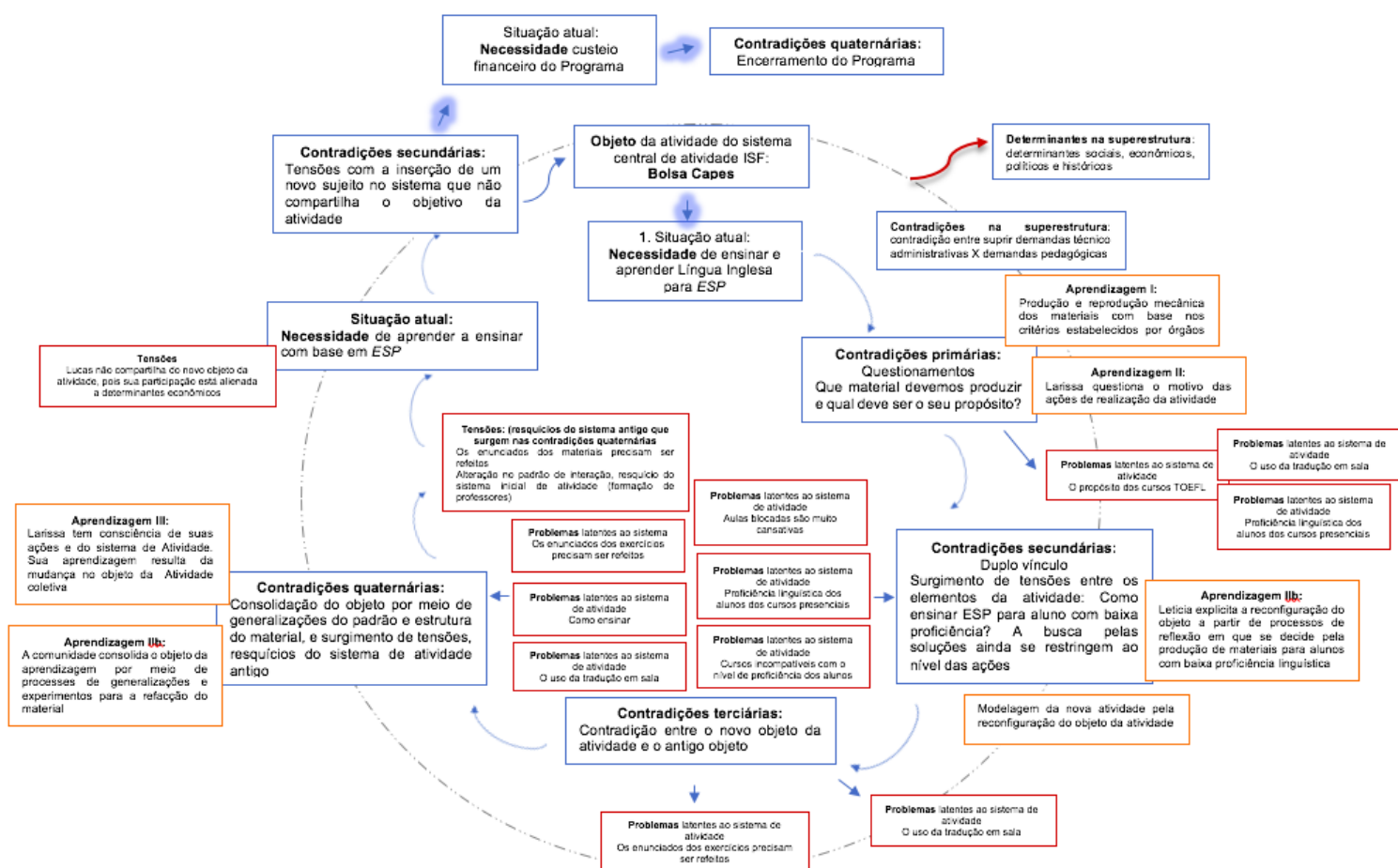
*L355 LUCAS – Isso o que eu acho é que quando for nós dando aula vai acabar sendo diferente*

*L356 MARCELA – Com certeza. Assim como você, é diferente o meu jeito de dar aula do seu jeito de dar aula*

*L357 LUCAS – Sim então só isso*

O **desenvolvimento** surge quando os sujeitos se tornam conscientes das regras, das ferramentas e do sistema como um todo. (ENGESTRÖM, 1987). A partir desse domínio, temos a operacionalização do conhecimento e os professores IsF se utilizam desse conhecimento para realizarem ações cada vez mais complexas. Porém, há uma discrepância entre o nível de consciência do sistema, entre Lucas e os professores já atuantes, que está refletida na maneira com que Lucas pensa ser a maneira de ensinar-aprender nesse contexto. Assim, **o sentido e o significado** das ações entre Lucas e os professores IsF não é mesmo. Como é possível perceber pelas falas de Lucas, ele **não compartilha do objeto da atividade**, pois acredita que o modo como o sistema está estruturado não é o ideal. Além disso, sua prática **está alienada** ao custeio financeiro de sua participação, enquanto que para o restante da comunidade, está alinhada com o novo objeto do sistema: ensinar inglês *ESP*. O ciclo expansivo de aprendizagem pode ser resumido na figura abaixo:

Figura 10 - Ciclo expansivo de aprendizagem



Outra **contradição quaternária** na superestrutura emerge nessa última reunião, o que leva ao fim do sistema de atividade, uma vez que para Engeström (1987) as contradições que são solucionadas possibilitam o ciclo expansivo, e as que não são, podem encerrar esse ciclo. O Programa IsF é suspenso em decorrência dos cortes de investimentos que ocorrem no ano de 2019. A falta de bolsas então passa a ser um **determinante** da participação dos professores IsF no Projeto. Apesar das análises demonstrarem que ao longo das transformações da atividade o motivo financeiro inicial é ressignificado pelos professores IsF, pois eles passam a se preocupar com outras questões ao longo dos anos em que o projeto esteve vigente, como a produção do material didático, por exemplo, o trabalho se encerra quando o cancelamento das bolsas é anunciado.

Essas **mudanças de motivos** são constantemente observadas nos estágios mais altos do desenvolvimento. Estes são os casos comuns em que uma pessoa se compromete a realizar algumas ações sob a influência de um determinado

motivo, e então as realiza por si mesma, porque o motivo parece ter sido deslocado para o seu objetivo. Assim, a participação em tarefas que precisavam ser realizadas pelos professores-IsF tais como ministrar os cursos, produzir materiais didáticos, participar de reuniões de cunho pedagógico, administrativo e de planejamento de estudos, aplicar testes de proficiência, e participar de atividades de divulgação dos cursos, entre outros, passam a ser atividades vinculadas ao custeio do trabalho material realizado.

Houve ainda uma tentativa de continuidade do trabalho por meio de *reuniões pedagógicas* após a suspensão do repasse de verbas. Participei de três dessas reuniões em que o tema central foi a finalização dos materiais didáticos para posterior publicação. Porém, apesar da comunidade ressignificar o objeto da atividade, no modo de produção de vida em nossa sociedade, a atividade vital na qual vendemos a mão de obra para nos assegurar meios de sobrevivência, distancia o produto da atividade do objetivo da atividade (MARX, 2011). E, sem as condições objetivas para a realização do trabalho, a contradição imposta pela superestrutura não pode ser resolvida, pois não há condições materiais para que o trabalho aconteça.

A superação da alienação é possível por meio da apropriação de um processo de trabalho que seja voltado para o desenvolvimento do homem em sua omnilateralidade (MARX, 2015c). Sob esse aspecto, Marx e Engels (2011) explica que na cisão entre o **trabalho material e imaterial** que surge com a **divisão do trabalho** na sociedade capitalista, a busca pela subsistência leva à contradição entre a produção da vida material e o gozo. Assim, o indivíduo sempre optará pela atividade que lhe é vital para que lhe sejam asseguradas as condições mínimas de existência.

Não acredito ser possível alcançarmos esse homem completo na sociedade de classes, pois a divisão do trabalho material e imaterial impossibilita o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Porém, os dados mostram um movimento que busca a transformação da realidade dada a partir da adaptação, produção de materiais que de alguma forma respondessem aos imperativos dos cursos, mas também às necessidades dos sujeitos que buscavam os cursos presenciais. A transformação do real se dá por uma prática centrada na organização e reorganização das estruturas locais que envolvem o Programa. Essa práxis implica certa consciência de como tais estruturas e a superestrutura se engendram.

Assim, há uma tentativa de superação da alienação das relações sociais, uma vez que os professores IsF e a coordenadora buscavam tratar de

processos que levam ao desenvolvimento dos sujeitos. Nos dados, é possível perceber o movimento dialético entre a mudança do objeto da atividade e a tomada de consciência do processo de aprendizagem dos professores. Quanto ao desenvolvimento, ele é o resultado de como **as contradições** são solucionadas e novos objetos surgem no sistema de atividade, levando ao ciclo expansivo de aprendizagem.

Nestas análises busquei evidenciar as contradições que surgem no sistema de atividade e se essas contradições foram capazes de gerar desenvolvimento. Assim, fiz a análise das reuniões com base na terceira geração da teoria da atividade e o MHD, demonstrando como ela é ressignificada entre os sujeitos. A aprendizagem que surge nesse processo de produção e refacção dos materiais didáticos não pode ser considerada como resultado de uma consciência ingênua, mas de uma práxis educativa que busca repensar a realidade.

## CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO

A ideia de se escrever uma tese incorpora a percepção de que a história pode ser escrita, transformada. Meu desejo, desde o início da minha carreira como professora, foi o de revolucionar a educação. Escrever essa tese foi, de fato, uma forma de revolucionar, me revolucionar. Aqui eu não sou a Outra ou somente a pesquisadora, mas sou eu mesma, em todas as minhas interfaces: a professora, a pesquisadora, a colega de trabalho. Não sou objeto e não faço de meus sujeitos de pesquisa objetos de análise. Somos sujeitos, em construção e reconstrução, movidos pelas nossas inquietações, conflitos e incertezas.

Guiada por esses conflitos na tentativa de superação das relações alienantes às quais nos submetemos e somos submetidos na sociedade capitalista, essa tese teve como objetivo Compreender o potencial da formação de professores de inglês em um Núcleo de Línguas (*Nucli*) do Programa “Idiomas sem Fronteiras”. Nesse sentido, organizei a tese em 4 Capítulos, que foram orientados pelas duas perguntas de pesquisa: a) quais são as propostas de Formação de Professores textualizadas nos documentos e literatura produzida sobre esse contexto?; e se b) há indícios de desenvolvimento profissional nas Reuniões de formação Pedagógica do IsF?.

No que se refere a primeira pergunta de pesquisa, a análise mostrou que a determinação de uma formação de professores para atuarem com *EsP* para fins de internacionalização é gerido por documentos que tem como base os princípios da competitividade e cooperação internacionais, se alinhando a um perspectiva neoliberal de educação, em que a ênfase está na formação para o mercado. Porém, essa internacionalização passiva carrega consigo desigualdades para o âmbito educacional, uma vez que países periféricos, como o Brasil, não conseguem *competir* com o mercado global. Sobre esse aspecto, aponto que a internacionalização, em uma perspectiva revolucionária, deve buscar uma formação crítica de mundo com base na epistemologia da práxis, repensando esse processo de internacionalização, e minimizando as desigualdes com vistas a formação do ser ontológico. Inseridos nessa macroestrutura, a literatura produzida corrobora com essa visão, ao destacar um pensamento que valoriza a prática do cotidiano, se pautando em concepções de formação de professores, teoria e prática, e trabalho educativo que têm como base estudos construtivistas como a pedagogia de reflexão na ação, aprendizagem

situacional e o paradigma da teoria da prática. Portanto, essas propostas, alinhadas aos documentos oficiais do Programa, se baseiam em uma formação que têm como centro a supervalorização da epistemologia da prática.

Na pergunta seguinte pontuo que o conhecimento é essencial para o desenvolvimento da consciência. E compreender como o desenvolvimento ocorre no contexto analisado, requer um olhar para a coletividade do trabalho realizado no grupo IsF. O mapeamento das contradições que surgiram no sistema de atividade foram essenciais para entender como elas levaram a processos de ensino e de aprendizagem, que foram gerados por meio da produção e reprodução do material didático. Ao transformar o material, o grupo IsF também se transformou. Como resultado desse processo, tem-se indícios de aprendizagem expansiva, pois a comunidade tem consciência das ações que são realizadas, e o sentido e o significado de realização dessas ações são compartilhados pelo grupo. Porém, não foi possível a realização de uma práxis revolucionária que tem como finalidade a transformação social, ou seja, a formação de uma consciência crítica sobre todos os elementos que compõem as estruturas e superestruturas nas quais o Programa estava envolto; uma práxis que transformasse a realidade por meio do entendimento do trabalho como princípio educativo.

Essa afirmação parte do pressuposto de que, para a Teoria da Atividade, o desenvolvimento é sinônimo de aprendizagem expansiva. Ele é definido como o momento em que os sujeitos dessa comunidade têm consciência das ações e operações que realizam, e ao dominarem o sistema de atividade são capazes de realizar ações cada vez mais complexas. Por meio do questionamento da situação atual, o aparecimento e superação das tensões e contradições internas e externas há o surgimento de uma solução para o problema e, em seguida, a implementação de modelo que se consolida pela prática consciente. Nessa teoria, a superação do trabalho alienado se dá com a consolidação da atividade material e intelectual, em que o sentido e o significado de realização de uma ação são os mesmos, o que ocorre na comunidade IsF. Porém, para o MHD a alienação é fruto da separação entre trabalho material e imaterial, que se manifesta na ausência de uma práxis. A superação dessa alienação acontece por meio da formação do homem omnilateral pela práxis educativa (revolucionária) que busque a transformação social como elemento central. Pelas lentes do MHD, no entanto, a alienação ainda é latente. Há uma estreita ligação entre a educação e seus determinantes, principalmente

condicionantes econômicos e políticos que agem tanto no nível das ideologias pedagógicas quanto nas estratégias que são adotadas para a manutenção das desigualdades.

Assim, para que haja aprendizagem, e que essa aprendizagem leve ao desenvolvimento, podemos pontuar alguns aspectos relevantes; tais como a formação de uma comunidade que se distancie de um formato tradicional de aula, e permita com que todos os sujeitos envolvidos tenham uma autonomia que se origine na e pela ação da própria práxis. Outro ponto se refere aos elementos mediadores, que devem ter como princípio a práxis educativa, que propicie aos professores em formação o debate de questões teórico-práticas com base no conhecimento acumulado na área de formação de professores de línguas.

Finalmente, essas análises me permitem defender a tese de que formação de professores no IsF, por meio de seus documentos e literatura produzida, se alinha à uma perspectiva neoliberal de educação, na qual o conhecimento é capitalizado e transportado para a esfera do mercado internacional, com pressupostos de uma formação alinhada a supervalorização da epistemologia da prática. Mas ao mesmo tempo, essa formação tem potencial para desenvolvimento pois apresenta indícios de uma aprendizagem expansiva que opera em meio as contradições do sistema de atividade. Porém, não chega a possibilitar uma práxis revolucionária.

Minha posição leva em conta que para a compreensão do todo, seus nexos e as contradições das estruturas da formação social em uma perspectiva histórica, é preciso partir da análise do concreto, ou seja, da essência do objeto, em uma análise que ultrapasse as aparências, um método de abstração indispensável sem o qual a ciência não chega à essência da realidade concreta. Nesse processo, a observação e a participação no IsF foram elementos importantes para a análise dos processos de ensino e de aprendizagem que buscam contribuir com maneiras de repensar a ação docente nesse contexto.

O Programa opera em meio às contradições da superestrutura. Assim como grande parte das propostas educacionais recentes, ela está calcada na reprodução de um sistema que gera alienação do trabalho. Porém, não devemos negar a implementação de tais propostas, mas conscientes do papel que exercemos na educação, realizar práticas que tenham como base a formação do sujeito omnilateral. Para essa formação, é preciso ter em mente o papel das instituições de educação superior na superestrutura do sistema capitalista, e pensar projetos

pedagógicos com base nas relações sociais não alienadas, em que o trabalho educativo seja organizado de modo que leve à tomada de consciência das contradições do sistema.

Entendo ainda que as condições econômicas, necessárias a vida, e que levaram a suspensão do Programa e conseqüentemente do ciclo expansivo de aprendizagem, são a base da infraestrutura, mas outros vetores da superestrutura, tais como formas políticas da luta de classes e seus resultados, a saber, as formas e teorias políticas, e os reflexos destas nos sujeitos também exercitam sua influência no curso das lutas históricas e, em muitos casos, preponderam na determinação de sua forma. Portanto, dentro dos moldes que nos são impostos por políticas *top down*, é possível um movimento de resistência na qual a educação atue de modo a subverter alguns condicionantes da superestrutura que atuam de maneira direta no funcionamento do trabalho educativo, tais como a atuação na elaboração de políticas linguísticas, que determinam o que é internacionalizar, como o processo pode ocorrer, e o que se define como ensinar e aprender no e para esse contexto de atuação.

Além disso, é preciso que o trabalho educativo se realize em condições de trabalho objetivas que propiciem uma aproximação entre trabalho material e intelectual. Essas condições incluem financiamento adequado, tempo de trabalho compatível com a realização da tarefa, e a valorização da epistemologia da práxis. Repensar os elementos necessários para a formação do sujeito omnilateral dentro das possibilidades do sistema capitalista de produção da humanidade revela ainda que ensinar em meio às contradições pode, assim, gerar a omnilateralidade.

Ainda que breve, a experiência que vivenciei com a participação na comunidade IsF revelou-me um potencial de formação capaz de encorajar uma formação baseada em uma pedagogia transformadora que se alinhe ao trabalho não alienado. Porém, essa aproximação se mostrou provocadora, pois a dificuldade em perceber as contradições latentes à superestrutura e buscar uma formação que chegue ao nível da consciência é um desafio. Outras dificuldades em relação à pesquisa dizem respeito ao encerramento da coleta de dados com o cancelamento do Programa, bem como o recorte necessário para a análise dos dados, uma vez que optei por uma análise longitudinal.

Este estudo trouxe como contribuições um repensar de uma formação com base na educação das consciências, uma práxis que transforme as práticas de ensino-aprendizagem a partir das concepções de ser humano estabelecidas pelo

referencial adotado nessa tese. Ensinar e aprender no e pelo trabalho não se atrela às pedagogias do aprender a aprender ou a da reflexão na ação, mas propor uma pedagogia em que o trabalho é o princípio educativo.

Dentre essas contribuições, enfatizo o referencial teórico gerado para a formação de professores de Línguas em contextos de Programas Institucionais, tais como PFI e IsF, uma vez que apresento uma análise detalhada, pelo olhar do MHD, do conhecimento produzido sobre o tema. Outra contribuição relevante diz respeito aos currículos licenciatura em formação de professores de línguas. Os resultados deste trabalho demonstraram que, o ensino aprendizagem que pode gerar desenvolvimento é pautado em condições objetivas de trabalho, tais como um alinhamento entre tempo despendido para a realização do trabalho, e a formação de uma comunidade que compartilhe o mesmo objeto, e interaja de modo que as regras, as ferramentas, a divisão do trabalho, sejam propulsoras de um ciclo expansivo de aprendizagem. O rompimento com a alienação do trabalho, assim, pode se dar a partir da superação das contradições que emergem do ciclo expansivo de aprendizagem.

Futuras pesquisas podem explorar como o desenvolvimento que foi propiciado nas *reuniões de formação pedagógica* reverberam em sala de aula ou, até mesmo, as concepções de internacionalização que professores IsF e coordenadores têm do que é ensinar para internacionalização.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 5-30.
- ALTBACH, P. G. Globalization and the university: realities in an unequal world. *In*: FOREST, J. F.; ALTBACH, P. G. (Ed.). **International handbook of higher education**. Netherlands: Springer, 2006. p. 121-139.
- ALTBACH, P. G. **The international imperative in higher education**. Netherlands: Springer Science & Business Media, 2013.
- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017. doi: 10.1590/s1414-40772017000300003.
- ANASTASIOU, L. G. C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para um começo de conversa. *In*: CORDEIRO, T. S. C.; MELO, M. M. O. (org.). **Formação pedagógica e docência do professor universitário**: um debate em construção. Recife: Ed. Universitária da UFPE: 2008. p. 319-83.
- ANDREOTTI, V. O.; STEIN, S.; AHENAKEW, C.; HUNT, D. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: indigeneity, education & society**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <https://decolonialfuturesnet.files.wordpress.com/2018/02/mapping-decolonization-he.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.
- APPLEBEE, A. N. Problems in process approaches: toward a reconceptualization of process instruction. *In*: PETROSKY, A. R.; BARTHOLOMAE, D. (ed.). **The teaching of writing**. Chicago: University of Chicago Press, 1986. p. 95-113.
- ARTHUR, C. J. **A nova dialética e “O Capital” de Marx**. Tradução de Pedro C. Chadarevian. São Paulo: Edipro, 2016.
- ATHAYDE, A. L. M. **Uma avaliação dos impactos do Programa Ciência sem Fronteiras na perspectiva dos beneficiários das instituições federais de ensino superior de Montes Claros**. 2016. 61 f. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BARCARO, C. F.; GÓMEZ, M. N. Global citizenship in higher education: Inclusion,

identity, and language practices. *In*: GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P.; BARCARO, C.; ESPURI, P. H. (Ed.). **Language issues in a global world: insights from Brazil**. Londrina, 2017.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. **A internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução**. *Echoes: Further Reflections on Language and Literature*, 2016.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S.; WELP, A.; BOCORNY, A. Understanding perceptions on EMI at a public higher education university in Brazil. *In*: CONFERÊNCIA FAUBAI, 28., 2016. Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, 2016.

BEECH, S. Adapting to change in the higher education system: international student mobility as a migration industry. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, Brighton, v.44, n. 4, p. 610-625, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2017.1315515?cookieSet=1>. Acesso em: 4. set. 2019.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 235-242, dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 jul. 2020.

BENAKOUCHE, R. A transnacionalização do capital. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 79-90, mar. 1980.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BLUMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7642-13-dezembro-2011-611999-norma-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm). Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 59/2017**. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades estaduais e municipais para atuação como núcleo de línguas (NUCLIISF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59\\_ChamadaEstaduais.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf). Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: [http://www.lex.com.br/legis\\_26180650\\_PORTARIA\\_N\\_973\\_DE\\_14\\_DE\\_NOVEMBRO\\_DE\\_2014.aspx](http://www.lex.com.br/legis_26180650_PORTARIA_N_973_DE_14_DE_NOVEMBRO_DE_2014.aspx). Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016.** Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 8 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014.** Institui o programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.idiomassemfrenteiras.org/programa-idiomas-sem-fronteiras-isf/>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Transição de governo 2018-2019:** informações estratégicas. Brasília: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. Disponível em: <https://transicao.planejamento.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRAZ, M.; NETTO, J. P. **Economia política:** uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

CALVO, L. **Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos.** 2013. 191 f. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CARVAHO, C. S. **Programa Ciência sem Fronteiras na UFV, Campus de Rio Paraíba:** êxitos e desafios. 2015, 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, C. S. **Programa Ciência sem Fronteiras na UFV – Campus de Rio Paranaíba:** êxitos e desafios. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/02/CLAUDIANE-SILVA-CARVALHO.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.

CARVALHO, E. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro**, [S. l.], n. 15, p. 177-193, 2007.

CECCHINI, M. I. Introdução. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; KOSTIUK, G. S.; BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Ruben Eduardo Bonfim. São Paulo: Centauro, 2005.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675,

2011.

CHANG, B. Building a higher education pipeline: sociocultural and critical approaches to 'internationalisation' in teaching and research. **Hong Kong Teachers' Centre Journal**, [S. l.], v. 16, p. 1-24, 2017.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CISNE, M. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 132, p. 211-230, ago. 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2011.

DE WIT, H. **An introduction to higher education internationalisation**. Milan: Vita e Pensiero, 2013.

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: UNESP, 2018.

DELLA FONTE, S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, L. F. D. A ética em pesquisa nas ciências humanas e o imperialismo bioético no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 31-52, 2015.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, 2006.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2003a.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003b.

DUARTE, N. En defensa de una lectura marxista de la obra de Vigotski. *In*: GOLDER, M. (Org.). **Vigotski**: un psicólogo radical. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de la Argentina, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro

ensaios críticodialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados. 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 86).

DUARTE, N. **Vigotski eo" aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.

EDMUNDO, E. S. G.; LUNA, J. M. F. Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 2, p. 79-98, 2015.

EL KADRI, A.; DI RAIMO, V. Globalization and the teaching of foreign languages: The case of Paraná Speaks English Program. *In*: GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P.; BARCARO, C.; ESPURI, P. H. (Ed.). **Language issues in a global world: insights from Brazil**. Londrina, 2017.

ELLIS, V.; McNICHOLL, J.; BLAKE, A.; McNALLY, J. Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 40, p. 33-43, 2014.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1876.

ENGELS, F. Letters on historical materialism. To Joseph Bloch.[1890]. *In*: TUCKER, R. C. **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. p. 760-765.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: the case of primary care medical practice. *In*: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Ed.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 64-103.

ENGESTRÖM, Y. Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. **Nordisk Pedagogik**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 131-143, 1996.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, New York, v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001.

ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1-24, 2010.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Whatever happened to process theories of learning?. **Learning, Culture and Social Interaction**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 45-56, 2012.

ESPURI, P. H.; ALMEIDA, D. English as a lingua Franca: from perceptions to teaching

practices *In*: GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P.; BARCARO, C.; ESPURI, P. H. (Ed.). **Language issues in a global world: insights from Brazil**. Londrina, 2017.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Globo, 1975.

FINARDI, K. R. Internacionalização crítica: possibilidades para a inclusão e (in) formação superior. A educação docente em contextos de internacionalização/mundialização. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA CRÍTICA, 2017. **Anais [...]**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 600-626.

FINARDI, K. R. Language policies and internationalisation in Brazil: The role(s) of English as an additional language. *In*: SCIRIHA, L. (Org.). **International perspectives on bilingualism**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 79-90.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-23, 2020.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 14, n. 1, 2015.

FINARDI, K.; ARCHANJO, R. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Language without Borders programs in Brazilian language policies and rights. *In*: SIINER, M.; HULT, F. M.; KUPISCH, T. (Ed.). **Language policy and language acquisition planning**. Cham: Springer, 2018. p. 173-185.

FINARDI, K.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-260.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GIMENEZ, T. Conversas com Telma Gimenez. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.;

FERREIRA, A. M. B. **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. English as a lingua franca and the internationalization of higher education in Brazil. *In*: FINARDI, K. R. **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: EDUEL, 2016a. p. 173-190.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas linguísticas e suas consequências não planejadas: o programa “Inglês Sem Fronteiras” e suas repercussões nos cursos de Letras. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 115-126, 2016b.

GONÇALES, J. A. **A formação de professores na perspectiva ontológica do trabalho na escola**: considerações no contexto do curso de geografia na Universidade Estadual de Londrina. 153 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Editora Record, 1999. (Caderno 10).

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A.; MANACORDA, M. A. **L'alternativa pedagógica**. Barcelona: Nova Terra, 1972.

GRIN, F. Economic considerations in language policy. *In*: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 77-94.

GUERRIERO, I. C. Z.; BOSI, M. L. M. Ética em pesquisa na dinâmica do campo científico: desafios na construção de diretrizes para ciências humanas e sociais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 2615-2624, 2015.

HARMER, J. **The practice of english language teaching**. Harlow: Pearson Longman, 2007.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HILL, C.; HELL, S.; VAN CAUTER, K. Internationalising higher education in Cambodia, Lao PDR, Myanmar, and Viet Nam: challenges and approaches. **Studies in Higher Education**, Dorchester on Thames, p. 1-15, 2019.

HOBBSAWM, E. **A era do capital**: 1848-1875. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS. **Pesquisas e relatórios**. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/33-pesquisas-e-relatorios>. Acesso em: 2 mar. 2020.

JINKING, I. **Sob o domínio do medo**: controle social e criminalização da miséria no neoliberalismo. 2007. 274 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2007.

JONES, E. Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. **Public Money & Management**, London, v. 33, n. 2, p. 95-104, 2013.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: english for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2017.

KEYNES, J. M. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

KIRSCH, W. **Teacher development in a community of practice in southern Brazil**. 2017. 256 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia-a-dia de dois NuLi. *In*: SARMENTO, S. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Fulbright english teaching assistants: joint preparation of classroom activities and codeswitching in a practice community of the Languages without Borders Program. **BELT: brazilian english language teaching journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-219, 2017.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program. **BELT: brazilian english language teaching journal**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 115-132, 2018.

KNIGHT, J. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publ, 2008. (Global Perspectives on Higher Education, n. 13).

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, J. Updated definition of internationalization. **International Higher Education**, Chestnut Hill, n. 33, 2003.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um Núcleo de Línguas do Programa Inglês sem Fronteiras**. 2016. 187 f. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LAMBERTS, D. V. D. H. **O livro didático de Língua Inglesa em uso**: análise de pesquisas e observações de aula no programa Idioma sem Fronteiras-Inglês. 2015. 235 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem: Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2015.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-41, 2017.

LENINE, V. I. A que herança renunciamos. *In*: LENINE, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. p. 47-78.

LEONT'EV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. [S. l.: s. n.], 1977.

LEONT'EV, A. N. **Problems of the development of the mind**. Moscow: Progress, 1981.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992. v. 1.

LIÇÕES de filosofia Marxista-Leninista: metodologia. Moscou: Edições Progresso, 1986.

LIMA, D. A. E.; FINARDI, K. R. Políticas linguísticas para internacionalização e o papel do Programa Idiomas sem Fronteiras. *In*: KYRIA, R. FINARDI, M. M. S.; VIDON, L. (Org.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 13-28.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, 2010.

LUKÁCS, G. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.

MACRAE, E.; VIDAL, S. S. A Resolução 196/96 e a imposição do modelo biomédico na pesquisa social: dilemas éticos e metodológicos do antropólogo pesquisando o uso de substâncias psicoativas. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 645-666, 2006.

MARSON, M. Z. **Ensino de Inglês e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o programa "Paraná fala Inglês" na UEL**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.

MARX, K. **Capital VI**: inédito de o capital. Tradução de Klauss Von Puchen. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2015a.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015b.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015c.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 255-256.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Karl Marx and Frederick Engels**: selected works in one volume. New York: International Publishers, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F.; DANGEVILLE, R. **Critique de l'éducation et de l'enseignement**. [S. l.]: F. Maspero, 1976.

MAZZAROL, T.; SOUTAR, G. N. Push-pull factors influencing international student destination choice. **International Journal of Education Management**, Melbourne, v. 16, n. 2, p. 82-90, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição Tradução de Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002. v. 2.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. *In*: SIMPÓSIO DA TESOL INTERNATIONAL RESEARCH FOUNDATION (TIRF), 2005. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: TRF, 2005.

MOLINARI, A. C.; FRANCO, S. A. P.; PASSONI, T. P. Formação de professores de línguas em contexto de internacionalização. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 26, p. 62-80, 2020. Disponível em:

<http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/703>. Acesso em: 4 jun. 2020.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **End of knowing**. London: Routledge, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os**

**professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; VIEIRA, J. A.; SOUZA, M. O trabalho docente colaborativo no IsF-UFMG: a produção e a avaliação de materiais para um curso de Survival English. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. **Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: UFMG, 2016.

PAIVA, V. L. M. O.; SADE, L. A. Avaliação, cognição e poder. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 33-57, 2006.

PALLIS, C. S. O. P.; BRINTON, M. **Paris: maio de 68.** São Paulo: [s. n.], 2008. (Coleção Solidarity).

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSONI, T. P. Native-speakerism and English without Borders Program: investigating language ideologies through a language policy. **BELT: brazilian english language teaching journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 40-59, 2017.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro.** 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Notas biográficas e bibliográficas sobre LS Vigotski. **Universitas: ciências da saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, 2011.

PROGRAMA ISF. **Catálogo de cursos presencia IsF-Inglês.** Disponível em: <https://sites.google.com/view/catalogocursosisf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

RIDGE, S. G. Mixed motives: ideological elements in the support for English in South Africa. *In*: RICENTO, T. (Ed.). **Ideology, politics and language policies: focus on English.** Amsterdam: J. Benjamins, 2000. p.151-172.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

RODRIGUES, M. D. M. A instabilidade da universidade vista a partir das contradições geradoras de suas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional. *In*: UNIVERSIDADE e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e extensão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 135-143.

SANCHEZ GAMBOA, S. **A dialética na pesquisa em educação**: elements de contexts. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998.

SANNINO, A., ENGSTRÖM, Y. Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. **Cultural-Historical Psychology**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 43-56, 2018.

SARASON, S. B. **The predictable failure of educational reform**: can we change course before it's too late? San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHOS, W. B. IsF e a Internacionalização: da teoria a Prática. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, p. 47-59, 2015.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *In*: SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, D. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. *In*: ORSO, P. J.; SAVIANI, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; NOSELLA, P. **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2012.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e

a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. In: MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1987, Washington, DC. **Anais** [...]. Washington, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: SCHÖN, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SHARKEY, J. Can we praxize second language teacher education? An invitation to join a collective, collaborative challenge. **ÍKALA: revista de lengua y de cultura**, [S. l.], v. 14, n. 22, p. 125-150, 2009. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2635/2122>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SFORNI, M. S. F; GALUCH, M. T. B. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. **Revista Educativa**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 474-497, 2017.

SFORNI, M. S. F; GALUCH, M. T. B. Procedimentos investigativos com base em pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Maringá: EDUEM, 2009. Disponível em: [http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17398/Capitulo\\_Livro\\_Pesquisa+Marta+Sforni.pdf](http://stoa.usp.br/gepespp/files/3115/17398/Capitulo_Livro_Pesquisa+Marta+Sforni.pdf). Acesso em: 9 jan. 2018.

SILVA, J. O. **Uso e ousadia de professores em suas relações com o livro didático: uma análise discursiva de identidades em (re)construção**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, R. A. D. **O conceito de práxis**. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2017.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

SMAGORINSKY, P.; JOHANNESSEN, L. R.; KAHN, E.; McCANN, T. M. **The dynamics of writing instruction: a structured process approach for middle and high school**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2010.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, Dorchester on Thames, p. 1-14, 2019.

STEIN, S.; ANDREOTTI, V.; BRUCE, J.; SUSA, R. Towards different conversations about the internationalization of higher education. **Comparative and International Education**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. 2, 2016.

TULESKI, S. C. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. Caxambú. **Anais** [...]. Caxambú, 2000.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio

educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

TUSTING, K. Language and power in communities of practice. *In*: BARTON, D.; TUSTING, K. (Ed.). **Beyond communities of practice: language, power and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 36-54.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Brasília: UNESCO, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Edital PROEX nº06/2019**. Processo de seleção simplificado para bolsista para o Núcleo de Línguas (NUCLI-IsF) de língua inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Londrina: PROEX, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE/CA nº 0281/2009**. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/resolucoes/2009/resolucao\\_281\\_09.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_281_09.pdf). Acesso em: 5 mar. 2020.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical internationalization: moving from theory to practice. **FIRE: forum for international research in education**, Bethlehem, p. 5-21, 2015.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis 2**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIAL, A. P. S. **Um Everest que eu vou ter que atravessar: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no Programa Idiomas sem Fronteiras**. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VIAL, A. P. S. Um panorama teórico sobre formação de professores e sua relação com o Programa Idiomas sem Fronteiras–Inglês. *In*: COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA: [DES] LIMIARES DA LINGUAGEM, 9., 2016, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2016. p. 51-65.

VYGOTSKI, L. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VYGOTSKI, L. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Icone, 2010. p.103-117.

VYGOTSKY, L. **Obras escogidas**. Tomo III, Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Editorial Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Harvard: Harvard University Press, 1978.

WALESKO, A. M. H.; KLUGE, D. C.; ALMEIDA, M. R. Formação de professores bolsistas para o programa inglês sem fronteiras (IsF)/núcleo de língua inglesa (NuLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): experiências locais e desafios constantes. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. **Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

WELP, A. K. S.; FONTES, A. B. A. L.; SARMENTO, S. O Programa Inglês sem Fronteiras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.). **Do Inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 125-147.

WENGER, E. **Communities of practice**: a brief introduction. 2011. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/84d6/e4deccf799fbc18c6a2b7a86911e62cbe78d.pdf?\\_ga=2.4287793.368546465.1573140584-1037094368.1571687050](https://pdfs.semanticscholar.org/84d6/e4deccf799fbc18c6a2b7a86911e62cbe78d.pdf?_ga=2.4287793.368546465.1573140584-1037094368.1571687050). Acesso em: 5 fev. 2018.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. *In*: BARTON, D.; TUSTING, K. (Coord.). **Beyond communities of practice**. United States: Cambridge University Press, 1998.

YOUNG, R. F. **Syllabus seminar in discursive practice**. [S. l.: s. n.], 2015.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O  
PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS (PFI) E IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF) EM  
UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PARANAENSE**

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar do projeto “**INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS (PFI) E IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF) EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PARANAENSE**”, a ser realizado na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo do projeto é investigar as aprendizagens possibilitadas pela formação de professores de inglês no contexto do PFI e ISF. Além disso, buscamos analisar os documentos oficiais do Programa PFI e da produção bibliográfica acerca do tema; analisar o contexto de formação de professores do Programa PFI e ISF; investigar as possibilidades do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa com os professores formadores; e as aprendizagens dos professores participantes do Curso de Formação, bem como compreender o que internacionalização nesse contexto. A sua participação será muito importante e se aceita, ela se dará da seguinte forma: realização de grupos focais e entrevistas (em Inglês ou português; por favor indique sua preferência ao final desse termo), que serão conduzidas de acordo com sua disponibilidade e preferência. O propósito do grupo focal e das entrevistas são para a geração de dados (que ocorrerá em 2017 e 2018) e o retorno da análise para os participantes (2018 ou 2019)

Esclarecemos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao senhor(a). Esclarecemos, também, que as informações do seu trabalho docente serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Os benefícios esperados são para os participantes do projeto, oportunidade de aprofundar estudos na área de atuação e formação profissional, visando fortalecer os conhecimentos já adquiridos e incorporar novos elementos de produção científica, além de contribuir na construção de conhecimentos a respeito da formação pedagógica universitária.

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Compreendo que qualquer tipo de pesquisa pode causar riscos. Porém, tendo em mente a dignidade humana, estou, como pesquisadora, comprometida em prevenir qualquer tipo de dano, seja ele de ordem psicológica ou emocional. Estou disponível para responder perguntas o mais prontamente possível. Além disso, compreendo e aceito qualquer decisão que você tome. Caso tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos sinta-se a vontade para me consultar (Andressa Cristina Molinari; endereço: marulo, 291, Pq Siomara. Arapongas, Paraná, Brazil; Telefone: (043) 999146587; e-mail: [dessinha\\_molinari@hotmail.com](mailto:dessinha_molinari@hotmail.com)), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br). Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

**Andressa Cristina Molinari**  
Pesquisadora (doutoranda)  
ID: 9.632.641-6

**Dr. Sandra Ap. Pires Franco**  
Prof. orientadora ([sandrafranco26@hotmail.com](mailto:sandrafranco26@hotmail.com))  
Universidade Estadual de Londrina

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

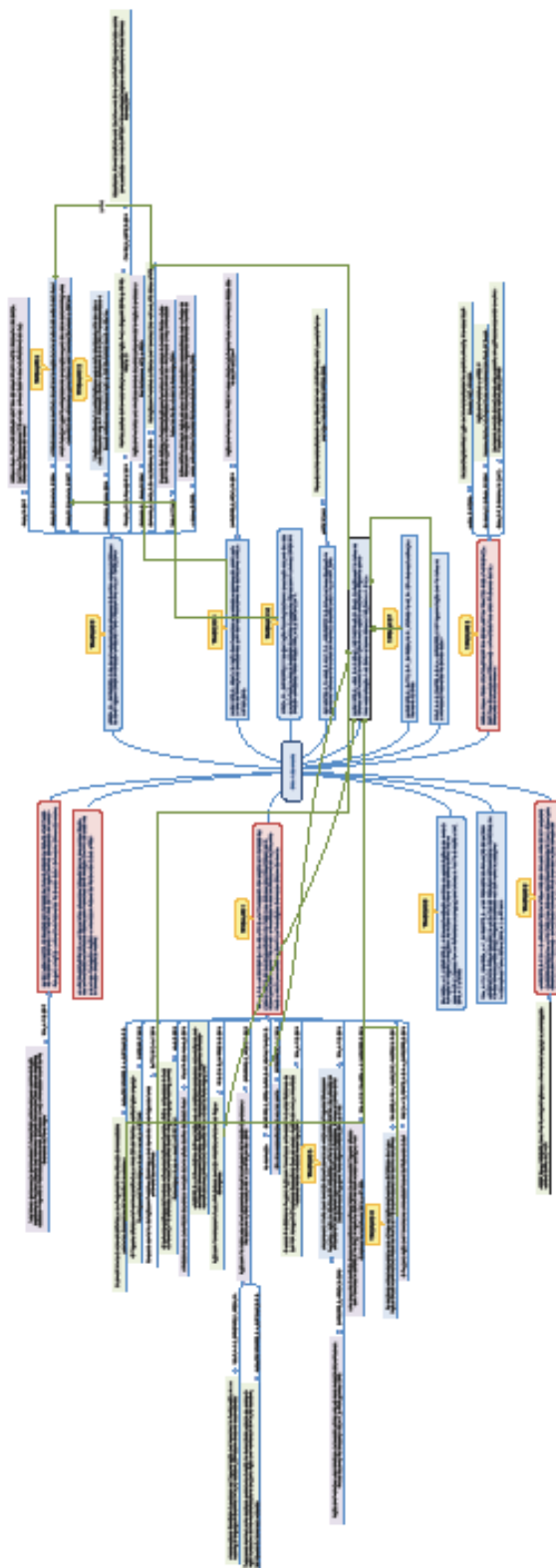
Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

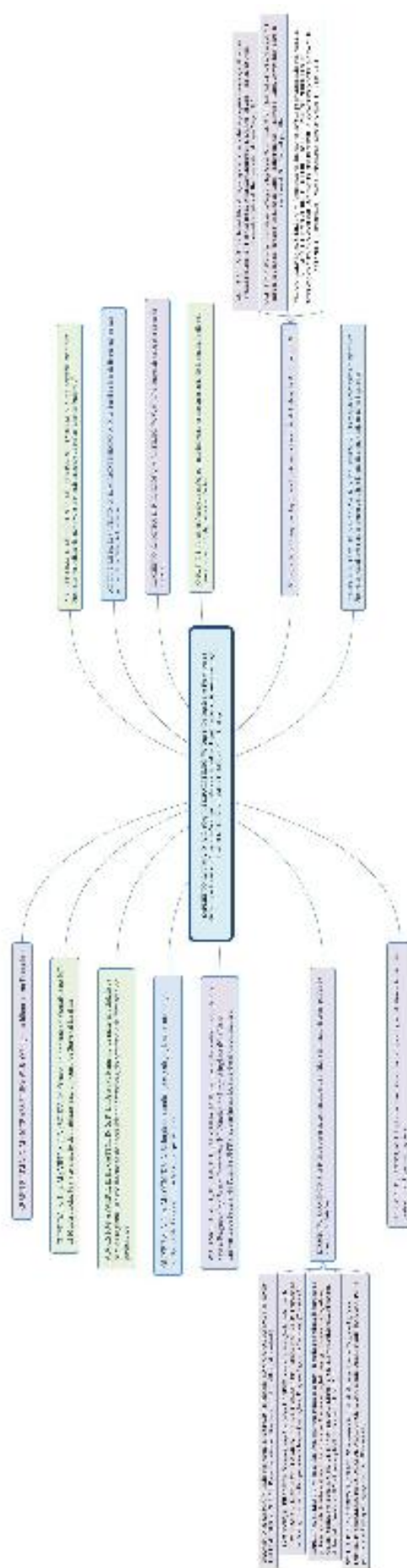
Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

\*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

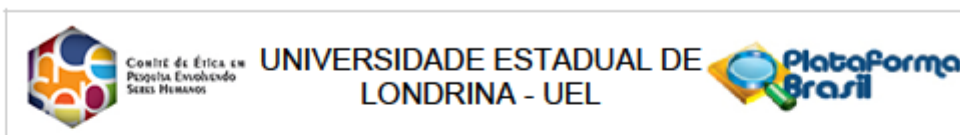
## APÊNDICE B – Organograma





**ANEXOS**

## ANEXO 1 - Parecer Consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA O PROGRAMA PARANÁ FALA INGLÊS (PFI) E IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (ISF) EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PARANAENSE

**Pesquisador:** ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79278717.5.0000.5231

**Instituição Proponente:** Departamento de Mestrado em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.415.330

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto visa tratar das discussões acerca da formação de professores de língua Inglesa com foco na Formação Continuada de professores inseridos em dois Programas que têm por objetivo propiciar a aprendizagem de línguas para participação em projetos de internacionalização do Ensino Superior. O problema levantado é: Quais as aprendizagens dos professores de Inglês no contexto do Programa Paraná Fala Inglês? Como objetivo geral, busca-se investigar aprendizagens de professores de inglês no contexto do Programa Paraná Fala Inglês e Idiomas Sem Fronteiras. Para atingir tal objetivo, pretende-se a) Compreender o contexto de internacionalização na sociedade vigente; b) Analisar os documentos oficiais do Programa PFI, e da produção bibliográfica acerca do tema; c) analisar o contexto de formação de professores do Programa PFI; d) investigar as possibilidades do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa com os professores formadores; e e) analisar a- aprendizagem dos professores participantes do Curso de Formação. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem crítico-dialética, de natureza etnográfica, com delineamento de Levantamento de dados. O tratamento de dados será qualitativo e os instrumentos que geração de dados serão: notas de campo das reuniões de Formação Continuada e grupos focais com os professores bolsistas. Como hipótese, pode-se supor que a aprendizagem por meio dessa Formação Continuada propiciará o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem dos participantes e contribuir para a

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

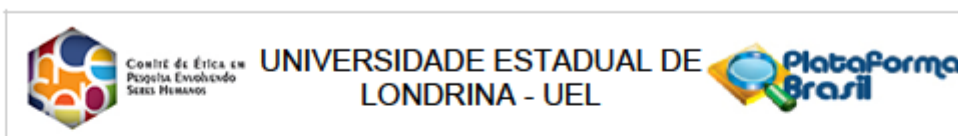
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.415.330

expansão de projetos de internacionalização. Como resultados, busca-se constatar, com essa pesquisa, a contribuição de um repensar sobre a formação de professores de línguas e compreender a formação de professores de línguas em contexto de internacionalização.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Investigar as aprendizagens possibilitadas pela formação de professores de inglês no contexto do PFI e ISF

Objetivo Secundário: a) Específicos: Compreender o contexto de internacionalização na sociedade vigente; b) Analisar os documentos oficiais do Programa PFI, e da produção bibliográfica acerca do tema; c) analisar o contexto de formação de professores do Programa PFI; d) investigar as possibilidades do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da língua inglesa com os professores formadores; e e) analisar a aprendizagem dos professores participantes do Curso de Formação .

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em conformidade com as normas reguladoras.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Nenhum.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em conformidade com as normas reguladoras.

**Recomendações:**

Nenhuma recomendação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

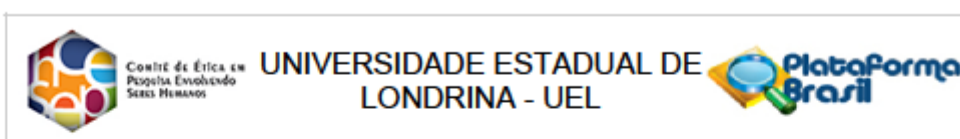
A pesquisadora respondeu positivamente às demandas registradas no parecer do CEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1004322.pdf	24/11/2017 08:53:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.doc	24/11/2017 08:50:16	ANDRESSA CRISTINA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
 UF: PR Município: LONDRINA  
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.415.330

Justificativa de Ausência	TCLE.doc	24/11/2017 08:50:16	ANDRESSA CRISTINA	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	23/11/2017 08:27:58	ANDRESSA CRISTINA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	26/09/2017 12:35:33	ANDRESSA CRISTINA MOLINARI	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	26/09/2017 12:33:20	ANDRESSA CRISTINA	Aceito
Outros	declaracao.pdf	26/09/2017 12:32:09	ANDRESSA CRISTINA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

LONDRINA, 05 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Rosana Lopes**  
**(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
 UF: PR Município: LONDRINA  
 Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br