

DOSSIÊ TEMÁTICO: SOCIOLINGUÍSTICA E INTERFACES NA DIVERSIDADE
BRASILEIRA



A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA: UMA AUTOETNOGRAFIA DE ETERNOS (RE)COMEÇOS

CRITICAL TEACHER EDUCATION: AN AUTOETHNOGRAPHY OF ETERNAL NEW BEGINNINGS

Josiane Prescendo TONIN¹
Universidade de Brasília (UnB)
Secretaria de Educação do DF
E-mail: josianeprescendo@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6766-3886>

41

RESUMO

O presente trabalho traz um relato autoetnográfico de duas situações vivenciadas em escolas públicas. A primeira, num Centro de Ensino Fundamental (CEF), na periferia do Distrito Federal, tendo como pano de fundo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A outra, num Centro Interescolar de Línguas (CIL), na região central de Brasília, no contexto de um curso de idiomas. O objetivo deste relato é discutir a importância de pensar em uma formação docente que trate a teoria e prática como indissociáveis. Além disso, lançar um olhar para a sala de aula de línguas como um espaço com potencialidades para abarcar a diversidade e as múltiplas identidades lá presentes. É preciso, como docentes, que pensemos em um ensino que seja construído levando em conta as complexidades e multiplicidades presentes na escola ou/e da vida social dos estudantes. Discuto ainda o entendimento de que aprender outras línguas, inclusive o inglês, representa a possibilidade de novos espaços discursivos, novas maneiras de enxergar o mundo, partindo de nossas vivências e compreendendo o ensino de língua não como um privilégio para poucos, mas um direito de todos. Finalizo, refletindo sobre a importância de vivências que (re)significam constantemente meu entendimento sobre a vida, sobre o que é ser professora de língua e, também, acerca do meu dever na constituição de um ensino voltado à diversidade e, que seja, realmente democrático.

Palavras-chave: Formação Docente. Autoetnografia. Ensino de Línguas. Decolonialidade.

¹Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2018). Graduada em Letras Inglês também pela UnB (2014). Contato: josiprescendo@gmail.com

ABSTRACT

The present work brings an autoethnographic report of two situations experienced in public schools. The first, in an Elementary School, on the poor suburb area of the Distrito Federal, with youth and adult education (EJA) as its context. The other, in an Interescolar Language Center, in the central area of Brasília, in the context of a language course. The purpose of this report is to discuss the importance of thinking about teacher education that treats theory and practice as inseparable. In addition, to look at the language classroom as a space with the potential to embrace the diversity and multiple identities that are present there. It is necessary, as teachers, that we think about a teaching that is constructed taking into account the complexities and multiplicities present in the school or/and in the social life of the students. I also discuss the understanding that learning other languages, including English, represents the possibility of new discursive spaces, new ways of seeing the world, starting from our experiences and understanding language teaching not as a privilege for the few, but a right of all. I conclude by reflecting on the importance of experiences that constantly (re)signify my understanding of life, on what it is to be a language teacher and also on my duty in the constitution of a teaching focused on diversity and, that is, really democratic.

Keywords: Teacher Education. Autoethnography. Language Teaching. Decoloniality.

INTRODUÇÃO

*Stories speak. Stories imagine.
Stories bring worlds into being*

(DUTTA, 2018, p. 94).

Minha história como professora de Inglês da escola pública começa em um final de tarde do dia 17 de março de 2015, numa escola na região administrativa de Paranoá (DF), onde atuei com 5.^a e 7.^a séries da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Já no meu primeiro contato com aquele espaço escolar, deparei-me com uma realidade muito distante da imaginada. O pouco que eu sabia até então sobre essa modalidade escolar vinha de algumas leituras e de propagandas governamentais

veiculadas em diferentes meios de comunicação. Mas a realidade da EJA na qual fui inserida era muito diferente da que habitava meu imaginário, aquelas não eram turmas constituídas apenas de adultos, os trabalhadores e as trabalhadoras, como eu havia lido nas obras de Paulo Freire quando ele mencionava sua experiência em Angicos, no interior do Rio Grande do Norte.

A grande maioria dos estudantes era de jovens com idade entre catorze e dezessete anos, muitos deles com um histórico de incontáveis reprovações, dificuldades de aprendizado, evasão escolar, etc. Dessa maneira, ao chegar naquela escola distante 30 quilômetros do centro de Brasília, não sabia direito o que me esperava, não entendia que a distância física seria muito menor que o abismo social que as separava.²

O fato de desconhecer e ter dificuldade de saber como agir naquele ambiente aconteceu devido ao fato de eu, assim como muitos professores iniciantes, não estar preparada para enfrentar a realidade da escola onde fui trabalhar. Segundo Mastrella-de-Andrade (2018), isso acontece porque, na maioria das vezes, os futuros professores são formados dentro da universidade tendo pouco contato com a “vida nas escolas da Educação Básica” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 157).

Sentia assim a existência de uma discrepância entre o que eu havia aprendido na universidade e a realidade onde eu estava inserida; percebi, então, uma grande cisão entre a teoria e prática (FLORES, 2010, p. 184). Por diversas vezes, tive a impressão de que a universidade que me formou não conhecia a escola em que eu estava atuando. As situações que eu precisava enfrentar no ambiente escolar nunca haviam sido exploradas/mencionadas no curso de formação docente inicial.

Eu entendia e me preparava para atuar em uma sala de aula enquanto espaço de consenso, mas o que encontrei foi justamente o contrário, assim como na sociedade, as salas de aula de inglês são espaços de conflitos que não podem ser ocultados, devendo assim serem problematizados. Isso não quer dizer que os professores formadores tenham como obrigação de prever todas as situações que encontraremos no exercício da profissão, isso é impossível (PESSOA, 2019). Mas, é necessário orientar

² O Distrito Federal possui uma das maiores desigualdades registradas no Brasil (SASSE, 2021). Enquanto, no Plano Piloto, a renda média por pessoa é de R\$ 6.770,2 (Distrito Federal. CODEPLAN, 2019b); em Paranoá, região periférica do DF, a renda média por pessoa é de 829,6 (Distrito Federal. CODEPLAN, 2019b).

os futuros professores para que saibam onde podem buscar as respostas para os diversos dilemas que enfrentarão no cotidiano, em sala de aula. Ante o exposto, naquela época, questionava-me se meus professores universitários sabiam o que acontecia dentro da escola e qual era a dinâmica daquele espaço educativo (BORELLI; SILVESTRE; PESSOA, 2020, p. 312).

Neste artigo, de cunho autoetnográfico, trago alguns relatos baseados em minhas memórias como docente e busco discuti-los com o propósito de compreender como fatores socioculturais, políticos e históricos influenciam em nossa maneira de compreender e agir no exercício de nossa profissão. Apesar de este artigo ser voltado para minhas experiências, “[...] porque essa é a história de formação de professor que eu acredito conhecer melhor” (HAYLER, 2011, p. 20), aliarei minha fala a outras por ter interesse de “envolver as vozes dos outros como uma forma de questionar e desenvolver esse entendimento e compartilhar e comparar experiências de modo a ampliar esse entendimento ainda mais” (HAYLER, 2011, p. 20). Essa ideia é corroborada por Dutta (2018, p. 95), ao afirmar que “a autoetnografia oferece possibilidades de tornar visíveis os contornos do pessoal, do político e do profissional, convidando-nos como participantes a examinar criticamente os terrenos de poder que privam de direitos a voz pós-colonial e as muitas possibilidades de resistência”³ abertas quando essas vozes são ouvidas no compartilhamento de sua práxis.

O objetivo do presente trabalho é discutir, por meio da escrita autoetnográfica, como a indissociabilidade entre teoria e prática, doravante denominada praxiologia,⁴ é importante em meu exercício como docente na escola regular da Educação Básica, com apoio das bases epistemológicas nos construtos da decolonialidade, praxiologias e ensino crítico. Por sua vez, escrevo sob a perspectiva de que “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1978[2006, p. 55]). A docência e os relatos aqui compartilhados se embasam na maneira como eu me vejo hoje. Isso porque nossos valores, ideias, juízos

³ Texto original: “autoethnography offers possibilities for making visible the contours of the personal, the political, and the professional, inviting us as participants to critically examine the terrains of power that disenfranchise the postcolonial voice, and the many possibilities of resistance”.

⁴ O termo praxiologia é usado no intuito de não dicotomizar teoria e prática. Além disso, utilizo o conceito de práxis baseando-me em Freire (1987), que vê teoria e prática como inseparáveis, porque nelas ocorre a práxis, ou seja, a ação e reflexão caminhando juntas e construindo nossos caminhos em sala de aula.

e percepções mudam ao longo do tempo e, com isso, quem nós somos sofre modificações, pois somos seres em constante transformação.

AUTOETNOGRAFIA: UMA METODOLOGIA DECOLONIAL

A escolha metodológica parece-me adequada, uma vez que na escrita autoetnografia é importante abrir o espaço discursivo e de representação para vozes até então inéditas ou ativamente silenciadas. Esse método de pesquisa desafia os discursos hegemônicos e questiona conhecimentos até então reconhecidos como “neutros, racionais e universais”. Entende-se, nesse contexto, tais aspectos como altamente “parciais e particulares”, tendo em vista que normalmente objetivam reforçar os discursos dominantes (ALLEN-COLLINSON, 2016, p. 335). Sob essa perspectiva, autoetnografia decolonial acaba por “perturbar conceitos e categorias nas quais nós respiramos, pensamos e vivemos”⁵ (DUTTA, 2018, p. 95) e traz à consciência a reflexão sobre as estruturas que colonizam nossos corpos, pensamentos e sentimentos. Além disso, torna evidente a existência de ideologias, valores e conceitos desenvolvidos ao longo de nossa formação docente, desvelando quem é beneficiado ou prejudicado por essas práticas pedagógicas (DUTTA, 2018).

Desse modo, um pensar decolonial auxilia-nos a reconhecer que muitas de nossas práticas são guiadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída e socialmente reproduzida, em diferentes esferas de nossas vidas (BORELLI, 2018). Além disso, a universidade ainda “é concebida como uma instituição que estabelece as fronteiras entre o conhecimento útil e o inútil, entre a *doxa* e a *episteme*, entre o conhecimento legítimo (quer dizer, o que goza de ‘validade científica’) e o conhecimento ilegítimo” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81 - grifos do autor). Na busca por romper com a “monocultura do saber”, este artigo desenvolve-se sob a premissa da ecologia dos saberes, entendida como “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2006, p. 154). Tal ecologia dos saberes representa, então, uma possível abertura do cânone dominante ao conceber saberes não-científicos e formas de conhecimento alternativas. E, por consequência, compreender que “a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente

⁵ Texto original: “Decolonizing autoethnography ‘troubles the concepts and categories we breathe in, think through, and live in’”.

infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais e parciais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos complexos; há constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 154). Aqui quem produz conhecimento é uma professora da Educação Básica situada no “chão” da escola, busca não ver esse espaço reduzido a um local onde se aplicam as teorias produzidas nas universidades, mas um espaço de praxiologias no qual também existe a possibilidade de uma produção de conhecimentos que sejam relevantes do campo da educação.

HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM

Retomo, agora, meu primeiro dia de trabalho; lembro-me bem de como aquele foi um dos momentos mais marcantes já vivenciados em uma sala de aula. No segundo horário, tinha uma aula na 5.^aA e, logo ao entrar, percebi que dos 35 estudantes matriculados havia somente 12 presentes e todos eram homens. Logo após me apresentar e escrever algumas informações no quadro, o barulho de conversa na sala aumentava consideravelmente em volume e quantidade, então resolvi pedir silêncio. Porém nenhum de meus pedidos deu certo e, quanto mais eu pedia, mais os alunos aumentavam o tom de voz, ignoravam-me, fingindo não me ver ali e, por fim, resolvi sentar-me um pouco para ver se os estudantes se acalmavam.

Quando faltavam poucos minutos para o final da aula, um estudante, que denomino L., sentado na primeira carteira à minha frente, perguntou se eu faria chamada e reforçou a importância, pois ele não podia ter nenhuma falta. Foi quando o indaguei, questionando se seus pais eram rígidos, ele prontamente me respondeu que não; o registro da presença era imprescindível para ele por estar cumprindo uma medida socioeducativa de liberdade assistida,⁶ não era permitido faltar à escola. Naquele momento, sem esboçar reação, fiz a chamada e segui na rotina escolar até o final do dia. Porém, questionei-me sobre quais teriam sido os motivos de L. ter sido privado de sua liberdade, havia em mim uma mistura de medo pelo que podia ter acontecido, mas também uma curiosidade de saber mais sobre aquele rapaz.

Ao refletir sobre a resposta de L. à minha indagação acerca de seus pais, compreendo melhor o que Jorge (2009) diz ao afirmar que “as escolas desconhecem a condição de ser jovem, negro, trabalhador, pai, mãe, e tantas outras marcas das

⁶ Adolescentes considerados infratores têm direito à liberdade assistida, assim podem permanecer com a família, frequentar a escola e conviver em comunidade com o intuito de ressocialização.

identidades de nossos educandos” (p. 165). Eu, como parte do sistema educacional, e daquela escola, desconhecia as identidades dos estudantes, só conseguia enxergá-los naquele momento em sala de aula, não de uma maneira holística, como seres humanos. Percebi naquela fala como era importante descobrir o que os motivava a ir para a escola, a aprender e quais eram seus sonhos e desejos, e como aquele componente curricular, o Inglês, poderia auxiliar na realização de suas aspirações e objetivos. Além disso, passei a me questionar sobre como as concepções de língua internalizadas por mim ao longo de meu aprendizado e a minha formação docente inicial teriam relevância para aqueles estudantes. A partir dessa experiência percebi a necessidade de romper com a ideia, para os estudantes, de que o Inglês é apenas mais uma matéria da escola, sem conexão com seu dia a dia.

Apesar de ter feito o estágio supervisionado na escola pública durante meu período de graduação, sentia-me distante dos estudantes e daquela comunidade escolar. Afinal, dos quatro anos e meio de formação docente inicial, fiz apenas duas disciplinas para as quais precisava frequentar a escola e, em uma delas, foram duas ou três observações de aulas, o que acabou gerando um sentimento muito mais de distância e julgamento sobre as aulas de Inglês do que propriamente um momento de colaboração e compartilhamento de saberes. Segundo Mastrella-de-Andrade (2018, p. 157), esse distanciamento também ajuda a reforçar estereótipos, em geral negativos, contribuindo para a falta de entendimento/conhecimento dos significados, singularidades e complexidades do ensino público do Brasil.

HISTÓRIAS QUE NOS CONSTITUEM

Nas aulas seguintes, comecei a desenvolver uma relação mais próxima com os estudantes, principalmente com L., que sempre se sentava na cadeira de frente próximo à minha mesa. Um dia ele resolveu conversar comigo e me contou um pouco sobre sua história. A escola localiza-se em Paranoá, ele morava em Itapoã, em uma invasão daquela região em um barraco de madeira. Descobri com ele que barraco de madeira não é um simples pleonasma da língua portuguesa e sim um demonstrativo de maior carência, já que algumas residências assim denominadas são na verdade construídas em alvenaria.

Sua residência era feita de forma improvisada, com materiais reciclados e recolhidos do lixo. L. morava com a madrasta, e o pai dele estava preso (segundo ele, o

pai passou a maior parte da vida dele em regime de reclusão) e a mãe, com a qual ele não tinha contato, havia o abandonado ainda pequeno e voltado para sua cidade natal. Era uma vida carente de direitos básicos que qualquer pessoa deveria ter, mas L. não se queixava da vida, não que ela fosse fácil ou agradável, mas seu desejo pela liberdade plena ocupava suas conversas e, talvez, ousou dizer, seus sonhos. Eu gostava de conversar com L. e, geralmente me surpreendia com suas respostas francas e certeiras. Em uma de nossas conversas, L. me disse que adorava desenhar (havia visto alguns desenhos no caderno dele anteriormente) e desejava ser tatuador, por isso aprender inglês era importante para a profissão. Segundo ele, muitas pessoas tatuam frases ou palavras em inglês e ele gostaria de grafar as palavras corretamente e saber seus significados.

Foi nessas vivências, aprendendo a ouvir o que L. e os outros estudantes pensavam/desejavam, que percebi interesses/necessidades/desejos diferentes dos meus e, também, dos que eu originalmente acreditava que eles teriam. Era preciso (re)pensar minhas escolhas pedagógicas (conteúdos, materiais didáticos, uso de repertórios linguísticos), considerando a urgência de propor um ensino que trabalhasse as realidades sociais presentes em sala de aula e no ambiente escolar, pois elas integram os microcosmos da sociedade na qual vivemos (PESSOA, 2018, p. 191).

Entendo que, para (re)pensar o ensino de línguas, é preciso extrapolar a noção de que aprender/conhecer as estruturas gramaticais de uma língua é o fator de maior importância; para isso é fundamental também retirar o foco da gramática normativa de dentro das salas de aulas, de materiais didáticos e de currículos de línguas estrangeiras de nosso país. Precisamos pensar em um currículo capaz de abarcar a diversidade e as múltiplas identidades presentes nas escolas (PESSOA; BASTOS, 2017) e fazer um ensino construído dentro das complexidades, sejam da escola e da vida social dos estudantes sejam de seus sonhos, desejos e histórias de vida.

É necessário trabalhar sob uma perspectiva relacional, e não racional (em que já podemos prever com antecedência o que acontecerá na sala de aula e na escola), como se a vida assim como um livro já viesse pronta, sem a possibilidade de mudança ou divergências (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 159). Afinal, como poderia prever quem são as pessoas que estarão comigo em sala de aula sem ao menos conhecê-las antes? Como poderia saber quais são as identidades que permeiam uma sala de aula sem antes estar lá?

Um dia pedi para L. mostrar-me seus desenhos e, na aula seguinte, ele trouxe uma pasta com muitos, fiquei encantada e emocionada com seu talento. Ao final de nossa conversa, ele me ofereceu um desenho de uma carpa que guardo comigo até hoje. Era uma pasta impecável, guardada por ele como um tesouro. Lembro-me bem do orgulho dele ao contar sobre cada um dos desenhos e seus significados. Perguntei sobre a carpa (Material Empírico n.º 1) e ele me contou que ela representava a resiliência, por nadar contra a corrente do rio, transpondo inúmeros obstáculos, para colocar seus ovos em um local seguro. Passamos seis meses juntos naquela sala de aula, trocando experiências, vivências e conhecimento. Depois, L. foi aprovado para cursar a sexta série. Ainda continuamos nossas conversas, de forma breve, nos corredores da escola e, ao final do ano letivo, despedi-me daquela escola onde comecei a trabalhar como professora da escola pública. A seguir, a imagem do desenho feito por L.

Figura 1 – Carpa desenhada por L.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (Material Empírico n.º1/ Desenho do estudante L.; maio/2015).

Com L. compreendi o significado de uma formação docente impossível, entendendo que impossível não significa, nesse caso, oposto de possível, mas “afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade

de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Em suma, não existe um método pré-estabelecido, concebido anteriormente, que possa estabelecer quais conhecimentos são indispensáveis naquela comunidade escolar. É somente na práxis que se pode pensar em uma educação emancipadora.

HISTÓRIAS SURPREENDENTES

Passados alguns anos da primeira experiência como professora, fui para uma outra escola, em outro turno, em um bairro mais próximo à minha casa e passei a trabalhar em outra modalidade escolar. Atualmente, trabalho em uma escola da rede pública que oferece aos alunos aulas de línguas estrangeiras⁷ no contraturno. Embora esta seja uma escola pública, serve exclusivamente ao propósito de ensinar outras línguas aos estudantes da rede pública e particular do DF; o material didático adotado é internacional e não é distribuído gratuitamente aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É necessário que as famílias adquiram o livro para os estudantes poderem acompanhar as aulas. O currículo é diferente do seguido pelas escolas regulares, assemelha-se aos cursos de idioma pagos.

Apesar de ser uma escola pública que recebe um grupo heterogêneo,⁸ nosso material didático é elaborado com vistas aos estudantes de classe média, com acesso a bens de consumo diversos, cultura, lazer, viagens, restaurantes — elementos que reforçam os privilégios sociais e econômicos do *status quo*⁹ das classes dominante (VANDRICK, 2014).

Algo que, especialmente em tempos de pandemia¹⁰ e crise econômica, não tem sido uma realidade para grande parte dos brasileiros. Além disso, muitos jovens precisaram abandonar os estudos para ajudar a complementar a renda da casa. Recebi durante o período de ensino remoto diversas mensagens de alunos afirmando que não

⁷ São cursos extracurriculares de Inglês, Espanhol, Francês e Alemão.

⁸ Na escola, podem se matricular estudantes da rede pública e privada do Distrito Federal e entorno. Além disso, recebemos pessoas da comunidade que já concluíram a Educação Básica, podendo ser universitários, aposentados e trabalhadores do setor privado ou público. Por ser uma escola localizada na região central da cidade, recebemos estudantes de quase todas as Regiões Administrativas e localidades próximas ao DF.

⁹ *Status quo* deriva da frase latina: *statu quo res erant ante bellum*, e significa literalmente "no estado em que as coisas estavam antes da guerra". Seu sentido atual refere a algo que não se altera ou que se mantém sempre da mesma forma (STATUS QUO, 2023).

¹⁰ A história aqui relatada aconteceu durante o período de aulas remotas por conta da pandemia de COVID-19.

assistiriam à aula por estarem em horário de serviço. Outros assistiam à aula pelo celular durante o expediente. Ainda houve quem teve a internet de casa cortada, e até casos em que os aparelhos eletrônicos foram vendidos e o dinheiro revertido para compra de alimentos. Como docente nesses espaços, busco trabalhar desafiando discursos essencializadores, penso a sala de aula como um espaço único onde, em conjunto com os alunos, sejamos capazes de construir o conhecimento.

Afinal, diante de tantas dificuldades enfrentadas por essas pessoas para sobreviver em um momento de crise, pensar em ensino aprendizagem de uma língua para que “pessoas possam viajar para países considerados desenvolvidos e desfrutar dos benefícios de saber interagir com os/as *nativos/as* daquele lugar” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 153 - grifos da autora) não faz o menor sentido. Eu, como professora, penso em uma língua que possa propiciar oportunidades de ter acesso a bens materiais e culturais num mundo globalizado, cujas “possibilidades de mobilidade são múltiplas (embora saibamos que são também desiguais para diferentes pessoas ao redor do mundo).

Essas possibilidades não se restringem aos deslocamentos viabilizados por passagens aéreas, turismo ou consumo” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2018, p. 153). Aprender outras línguas, inclusive o inglês, representa a possibilidade de novos espaços discursivos, novas maneiras de enxergar o mundo, partindo de nossas vivências e compreendendo o ensino de língua não como um privilégio para poucos, mas um direito de todos.

A fim de discutir essas questões, trago uma experiência vivida em uma das atividades de encerramento do semestre letivo que pedia para os estudantes relatarem de maneira oral e escrita uma experiência marcante que eles tivessem vivido. O projeto oral é uma atividade em que os estudantes precisam fazer uma apresentação para toda turma e entregar um texto escrito sobre uma temática específica. Para despertar o interesse dos alunos, visando que eles realizassem a atividade – pois durante o período de aulas remotas tive muita dificuldade em conseguir que entregassem as atividades propostas, surgiu a ideia de elencar coletivamente quatro temáticas relacionadas aos conteúdos estudados ao longo do semestre. Dentre os temas elencados, os estudantes tiveram a possibilidade de escolher um deles para desenvolver.

Essa atitude visa trabalhar uma perspectiva favorável à “escuta sensível” (JORGE, 2009, p. 167) que permite propor práticas pedagógicas que sejam mais

coerentes com os sonhos, desejos e interesses dos estudantes. Assim é possível que eles tragam para dentro de sala de aula e dos processos avaliativos seus pontos de vista, sua voz, sua história e, por consequência, fazê-los se sentirem integrados na tomada de decisões sobre o que está acontecendo naquele espaço¹¹.

Essa estratégia é uma forma encontrada por mim de “fugir” do perigo de cair em discursos que possam fortalecer visões pré-construídas e, por vezes, estereotipadas sobre os estudantes. Infelizmente, em algumas turmas, a tomada de decisão por parte deles não foi tão natural e fluída quanto eu esperava; sendo assim, precisei dar a maioria das sugestões. Porém, em outras, os temas foram elencados de maneira coletiva e a maioria decidiu falar sobre uma experiência inesquecível.

No dia da apresentação, uma estudante enviou-me uma mensagem, horas antes do evento, pedindo para apresentar somente ao final da aula, pois desejava contar com o maior número possível de colegas assistindo. Eu achei um pedido diferente e disse que não tinha problema. Ao final da aula, M.C. pediu a palavra e compartilhou uma história na qual ela contava como a mudança de uma escola particular para uma escola pública ajudou-a a perceber-se como vítima de racismo/exclusão social na antiga escola.

Ao apresentar seu trabalho (Material Empírico n.º2), ela fez uma reflexão sobre como se sentia machucada e como a nova escola a acolheu e a fez sentir-se bem e numa relação horizontal frente aos demais estudantes. Ela ainda mencionou que contar aquela história era, para ela, a maneira de trazer à tona uma situação pela qual nenhum ser humano deveria passar, especialmente em sua infância. Relatou que seu desejo era alertar os colegas e encorajá-los, em situações semelhantes, a não se calarem e denunciarem quando se sentissem discriminados e desrespeitados. Além disso, oportunizou aos colegas, que porventura nunca passaram por essa situação, refletir e compreender qual pode ser o impacto que ações similares às vivenciadas por ela podem deixar na vida de uma pessoa.

Figura 2 – Texto escrito pela estudante MC que embasou a apresentação do Projeto.

¹¹ Na escola em questão, todas as atividades avaliativas são decididas pelos docentes de maneira coletiva e, conseqüentemente, é preciso que sigamos o que ficou acordado pela maioria. Dessa forma, é preciso encontrar “fissuras” que permitam atuar de maneira mais individualizada como aconteceu no projeto oral.

An amazing experience I had was studying at Class 304 South School. Before her, I studied at a private school in Santa Maria, Colégio Santa Maria, I studied there since I was 2 years old. He is considered one of the best in Santa Maria, but I don't regret leaving there. There I suffered racism and social exclusion. People weren't really my friends, they always talked bad about me behind my back, my 3rd year teacher always preferred white students when answering questions and always teased me for being thin. I only realized what they were doing to me after I got to 304 south, where I understood what happened in my old school, there I learned what it's like to be treated equally with other people, I had friendships that last until today, where they accept me from the way I am. I left Colégio Santa Maria in 2015 and in 2016 I entered Escola Classe 304 Sul, where I felt happy to go to a school and know that everything I went through does not happen anymore.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (Material Empírico nº2/ Print de Tela, 15/07/2021).

Esse compartilhamento marcou-me muito. Em primeiro lugar, por me faltarem palavras para descrever como me sentia diante de uma adolescente, por volta de seus treze anos, já ter vivenciado uma situação tão horrível em sua vida. Ao mesmo tempo, esse relato reforça minha percepção da necessidade de uma educação crítica nas escolas, por ser “uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (CARBONIERI, 2016, p. 133). Se as aulas de línguas na contemporaneidade, em geral, reforçam reportórios linguísticos em que existe a possibilidade de falarmos de nós mesmos, das nossas vivências, das nossas rotinas, dos nossos familiares e dos locais que frequentamos. Dessa forma, é preciso que estejamos preparados para acolher e ouvir opiniões que venham na contramão do que propõem o *status quo* conservador presente na sociedade (PESSOA, 2019).

Estar em um local ocupado por pessoas *pluridiversas* abre espaço para a realização de interpelações que confrontam os binarismos¹² que as normas hegemônicas se preocupam tanto em manter. E, a consequência desses questionamentos, pode ser a abertura para que possamos falar dentro de sala de aula sobre múltiplos arranjos no que concerne ao gênero, à sexualidade, à classe social, à etnia, à raça etc. (PESSOA, 2019).

¹² Segundo Walsh (2017, p. 26), os agentes coloniais tentam a todo tempo “impor e moldar uma racionalidade fundada em binarismos dicotômicos - homem/natureza, mente/corpo, civilizados/bárbaros, etc.—e nas ideias de “raça” e de “gênero” como instrumentos de classificação de padrões hierárquicos e de poder”. Silenciam e negam formas de pensar, agir, ser e existir que se contrapõem ao que é posto como superior e/ou desejável. É importante ressaltar que “as oposições binárias não expressam uma simples divisão do mundo em duas classes simétricas: em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa (SILVA, 2000, p. 83).

O potente relato de MC, ainda que tenha sido uma surpresa para mim, trouxe uma oportunidade de “examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula ou fora dela” (CARBONIERI, 2016, p. 133). Ao trazer sua história pessoal, a jovem abriu espaço para que eu, enquanto professora, pudesse “atuar nas fissuras” e realizar uma contestação das normas hegemônicas que ainda ditam os comportamentos e atitudes de uma parte da população e, assim, educar para o pluralismo (PESSOA, 2019, p. 49). Naquele dia, MC pode ensinar a mim e aos colegas quão grandes são a dor e as marcas que alguém pode deixar na vida de outras pessoas, o quanto nossos atos, palavras e ações podem ferir outras pessoas. Naquele dia, aprendi, mais uma vez, com MC, a importância de tornar a escola e a sala de aula locais onde as diversidades se sintam acolhidas e encorajadas a partilhar suas vivências mais profundas.

Diante disso, não podemos pensar a sala de aula de línguas como um espaço de consenso onde trabalhamos sobre experiências muito distantes de quem somos e que não conversam com a realidade em que estamos inseridos. A sala de aula de inglês pode/deve ser um espaço onde podemos problematizar as nossas vivências e, também, opor-se a “matriz de poder colonial” que “nos faz, nos molda, nos localiza, nos classifica” (MIGNOLO, 2014, p. 63) caracterizando o sistema-mundo no qual estamos inseridos. Entendo que a escola é um local privilegiado, onde podemos aprender a (con)viver com pessoas diferentes de nós e compreender as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo. Essas vão muito além daquelas que reconhecemos partindo dos locais onde vivemos e das pessoas com as quais nos relacionamos em diferentes esferas da vida.

HISTÓRIAS PARA O FUTURO

Ter a possibilidade de conhecer os educandos por meio de suas histórias e pontos de vista socioculturais permite-nos pensar em diferentes práticas pedagógicas que podem ser coerentes com seus desejos, sonhos e, principalmente, com a possibilidade de se empoderarem como sujeitos na construção de suas próprias histórias (JORGE, 2009). O conhecimento adquirido nas escolas por onde passei e no convívio com outras pessoas não pode ser ensinado em um curso de formação de maneira teórica. São momentos que só podem ser entendidos quando estamos imersos no ambiente escolar.

Não quero dizer que uma formação acadêmica não é importante, longe disso, mas ela não dá conta das complexidades existentes nas escolas. Por essa razão, acredito em uma formação docente cujo intuito seja um despertar crítico nos estudantes. Proporcionando uma parceria entre as escolas e universidades, pela qual possamos aprender e ensinar uns com os outros, pois todos nós temos saberes que devem/precisam ser validados. Histórias como a de L. e de MC fazem-me compreender o tamanho de minha responsabilidade como docente, pois vejo nesses estudantes, e em tantos outros, vivências que (re)significam constantemente meu entendimento sobre a vida, sobre o que é ser professora de língua e, também, meu dever na constituição de um mundo mais justo, igualitário e fraterno, onde possamos compreender e aceitar os outros como eles são.

REFERÊNCIAS

ALLEN-COLLINSON, J. Autoethnography as the Engagement of Self/Other, Self/Culture, Self/Politics, and Selves/Futures. In: JONES, S. H.; ADAMS, T.; ELLIS, C. (org.). **Handbook of Autoethnography**. New York: Routledge, 2016. p. 324-346.

BORELLI, J. D. V. P. **O Estágio e o Desafio Decolonial: (des)construindo Sentidos Sobre a Formação de Professores/as de Inglês**. Goiânia: Goiás. Tese de Doutorado em Letras e Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8185>. Acesso em: 2/4/2022.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 301-324. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v20n2/1984-6398-rbla-20-02-301.pdf>. Acesso em: 30/7/2021.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 13. ed. São Paulo: Companhia das Letras. (1978[2006]).

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 121-142.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-92.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) (2019a). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) Paranoá 2018**. Brasília: Governo do Distrito Federal, SEFP, CODEPLAN. Disponível em:

Josiane Prescendo TONIN. A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA: UMA AUTOETNOGRAFIA DE ETERNOS (RE)COMEÇOS. JNT - Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO - MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 03. Págs. 41-57. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Parano%C3%A1.pdf>. Acesso em: 2/4/2022.

DISTRITO FEDERAL. CODEPLAN (Companhia de Planejamento do Distrito Federal) (2019b). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (Plano Piloto)**. Brasília: Governo do Distrito Federal, SEFP, CODEPLAN.

DUTTA, M. J. Autoethnography as Decolonization, Decolonizing Autoethnography: Resisting to Build Our Homes. **Cultural Studies – Critical Methodologies**, vol. 18, nº 1, p. 94-96. 2018.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, vol. 33, nº 3, p. 182-188. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>. Acesso em: 2/4/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
HAYLER, M. **Autoethnography, Self- Narrative and Teacher Education**. Rotterdam: Sense Publishers. 2011.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkxh7vvrGDnc3vWMVq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2/4/2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Ser crítica: uma história (sempre) incompleta. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198. Disponível em: https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook. Acesso em: 30/7/2021.

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

PESSOA, R. R.; BASTOS, P. A. L. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de Letras. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 141-161.

PESSOA, R. R. Como abordar os temas gêneros e sexualidades na formação inicial de professoras/es de línguas? In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 45-62.

Josiane Prescendo TONIN. A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA: UMA AUTOETNOGRAFIA DE ETERNOS (RE)COMEÇOS. JNT - Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO - MÊS DE NOVEMBRO. Ed. 47. VOL. 03. Págs. 41-57. ISSN: 2526-4281 <http://revistas.faculdadefacit.edu.br>. E-mail: jnt@faculdadefacit.edu.br.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198. Disponível em: https://www.academia.edu/39980426/Perspectivas_criticas_ebook. Acesso em: 2/4/2022.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez. 2018.

SASSE, C. (12/3/2021). **Recordista em desigualdade, país estuda alternativas para ajudar os mais pobres**. Brasília: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/03/recordista-em-desigualdade-pais-estuda-alternativas-para-ajudar-os-mais-pobres>. Acesso em: 12/10/2021.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

STATUS QUO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/status-quo/> . Acesso em 07 de agosto de 2023.

VANDRICK, S. The role of social class in English language education. **Journal of Language, Identity & Education**, v. 13, n. 2, p. 85-91. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262582484_The_Role_of_Social_Class_in_English_Language_Education. Acesso em: 05/10/2021.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito: Editora Abya-Yala. 2017.