



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA**

**A EXTENSÃO COMO DISPOSITIVO PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA  
(AUTO)BIOGRAFIA**

Salvador-BA  
2022

**LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA**

**A EXTENSÃO COMO DISPOSITIVO PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA  
(AUTO)BIOGRAFIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez

Salvador-BA  
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pela autora

Souza e Souza, Liz Sandra

A extensão como dispositivo para o desenvolvimento  
profissional docente sob a perspectiva da  
(auto)biografia / Liz Sandra Souza e Souza. --  
Salvador, 2022.

183 f.

Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez.

Tese (Doutorado - Língua e Cultura) -- Universidade  
Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2022.

1. linguística aplicada. 2. desenvolvimento  
profissional docente. 3. documentação narrativa. 4.  
pesquisa (auto)biográfica. 5. extensão  
universitária.. I. Ortiz Alvarez, Maria Luisa. II.  
Título.



**LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA**

**A EXTENSÃO COMO DISPOSITIVO PARA O DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DA  
(AUTO)BIOGRAFIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras e Linguística.

Salvador, 21 de março de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil  
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez \_\_\_\_\_  
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires, Argentina  
Universidad de Buenos Aires

Profa. Dra. Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Fernanda Mota Pereira \_\_\_\_\_  
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl \_\_\_\_\_  
Doutora em Linguística Teórica pela Ludwig-Maximilians-Universität München,  
Alemanha.  
Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Deixo registrados o afeto e o agradecimento a todas as pessoas que trilharam junto a mim esta caminhada. Unamuno diz que o “caminho se faz andando” e vocês me permitiram fazê-lo de uma forma ainda melhor. Agradeço, assim:

Aos meus pais e a minha avó materna, que construíram as condições para que eu chegasse até aqui com o apoio de meus irmãos.

A minha orientadora, Maria Luisa Ortiz Alvarez, pelas conversas, pelas inquietações compartilhadas, espírito, estímulo e compreensão.

À Joelma Santos, Rosângela Cunha, Murillo Neto, Brisa Enéas e Gleidson Dias, com quem dividi as dúvidas e as esperanças ao longo dos últimos anos.

À Sueli Chalegre, por ser meus olhos atentos sobre o texto.

À Dayana Barbosa e Mellissa Moreira, pelos momentos de troca sobre o projeto de pesquisa.

À Marcia Pinho, Marta Figueiredo, Alisson Lopes, Wagno Mattos, Karoline Santos e Nivaldo por possibilitarem as condições de infraestrutura para a realização dos estudos em Salvador.

A Livia Medeiros e Cinthia Ribeiro, pelo acompanhamento terapêutico e psicológico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, com quem tive a honra de aprender e compartilhar o comprometimento com a Linguística Aplicada.

Aos meus colegas de turma do PPGLINC, pelas conversas aplicadas e interessadas pela vida e pela pesquisa.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, que possibilitou o apoio financeiro para a realização da pesquisa.

Aos colegas da Área de Língua e Literatura Espanhola do Departamento de Letras e Artes da UEFS, que apoiaram este projeto pessoal de formação, assumindo componentes curriculares durante minha licença para cursar a Pós-Graduação.

Aos componentes do grupo de pesquisa ELCE, especialmente à Profa. Dra. Milenna Brun e ao Prof. Dr. Eric Brun, que me estimulam a ser uma pesquisadora.

Aos integrantes do Núcleo PALLE, com quem construo os sonhos da extensão universitária.

À Profa. Ma. Iranildes Almeida de Oliveira Lima e à Profa. Ma. Maria Cristina Mascarenhas, por me ensinarem o compromisso com a extensão universitária.

Ao Prof. Dr. Daniel Suárez, pela gentileza de recepcionar-me em seu grupo de pesquisa. E aos professores Profa. Ma. Paula Dávila, Cecília Tanoni e Gabriel Roisman, que disponibilizaram seu tempo para compartilhar sua atuação como coordenadores de relatos pedagógicos.

Aos professores Dr. Elizeu Clementino e o Dr. Adelson Oliveira.

Aos professores que aceitaram atuar como membros da banca examinadora, cedendo seu tempo para contribuir com essa pesquisa, a fim de que ela tome contornos que não foram pensados inicialmente.

A Iago Gusmão e à Thamires por desenharem graficamente minhas ideias.

SOUZA E SOUZA, Liz Sandra. **A extensão como dispositivo para o desenvolvimento profissional docente sob a perspectiva da (auto)biografia**. Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez. 183 f. il. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se na área de Linguística Aplicada (LA) e tem interesse nos estudos relacionados ao tema da formação de professores e professoras de línguas-culturas. O objetivo da pesquisa foi o de compreender de que maneira as experiências pautadas no processo de documentação narrativa a respeito do ensino de línguas-culturas na escola pública e as atividades formativas proporcionadas por instituições do Ensino Superior podem desenhar o desenvolvimento profissional de professores e professoras de línguas-culturas que atuam no ensino público. Metodologicamente, caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa interpretativista, do tipo pesquisa narrativa e (auto)biográfica com uma professora de Língua Inglesa que atua no Ensino Médio de uma instituição pública em uma cidade integrante do Núcleo Territorial de Educação Portal do Sertão (NTE 19). Para a geração de dados da pesquisa foram registrados diários de campo no âmbito do projeto Ateliê Didático: relatos de experiências pedagógicas para desenvolvimento profissional docente, que se pautou na proposta da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP). Além disso, foram feitos diários de viagem e análise documental de relatórios e resoluções relacionados à extensão universitária e ao Programa Aprimoramento Língua Literatura Estrangeira (Núcleo PALLE). O documento pedagógico resultante da ação permitiu destacar os seguintes impactos da atividade desenvolvida: i) impacto no desenvolvimento profissional docente de professores(a) de línguas-culturas, ii) interação dialógica com a escola para ensino de línguas-culturas; iii) o protagonismo do(a) professor(a)-narrador(as) como pesquisador(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas; e iv) impacto no desenvolvimento profissional de professores(as) para transformação e justiça social. O resultado alcançado da pesquisa permitiu apresentar a tese de que a extensão universitária pode ser articulada de modo a potencializar um espaço de formação de professores(as) de línguas-culturas, vinculando escola-universidade em prol da construção de uma política de Educação Linguística, tomando como referência as experiências pedagógicas de quem as narra.

Palavras-chave: linguística aplicada; desenvolvimento profissional docente; pesquisa (auto)biográfica; documentação narrativa; extensão universitária.

SOUZA e SOUZA, Liz Sandra. 2022. **La extensión como dispositivo para el desarrollo profesional docente desde la perspectiva de la (auto)biografía**. Orientadora: Maria Luisa Ortiz Alvarez. 183 f. il. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMEN

La investigación integra el área de la Lingüística Aplicada y se interesa por los estudios de formación de profesorado de lenguas extranjeras. Ella objetiva comprender de que manera las experiencias de documentación narrativa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela pública y las actividades de formación organizadas por instituciones de enseñanza superior puede dibujar una propuesta de desarrollo profesional docente de profesores de lenguas que actúan en la enseñanza pública. Se caracteriza la metodología como cualitativa de tipo narrativa y (auto)biográfica con una profesora de lengua inglesa en una ciudad de interior de Bahía. Para generar los datos de la investigación se registraron diarios de campo en el ámbito del proyecto Ateliê Didático: relatos de experiencias pedagógicas para desenvolvimiento profesional docente que tomó como referencia la propuesta de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP). Además de eso, se elaboraron diarios de viaje y el análisis documental de relatorios y resoluciones que basan las actividades de la extensión universitaria y del Programa Aprimoramento Língua Literatura Estrangeira (Núcleo PALLE). El documento pedagógico elaborado por la professora permitió identificar los siguientes impactos de la actividad desarrollada: i) impacto en el desarrollo profesional docente de profesores de lenguas; ii) interacción dialógica con la escuela para enseñanza de lenguas; iii) el protagonismo del profesor-narrador como investigador en la indisiociabilidad entre enseñanza y investigación en lenguas; e iv) impacto en el desarrollo profesional de profesores para transformación y justicia social. Los resultados alcanzados en esta investigación nos permitieron presentar la tesis de que la extensión universitaria puede potencializar un espacio de formación de profesores de lenguas-culturas, vinculando escuela y universidad en prol de la construcción de una política de Educación Lingüística, tomando como referencia las experiencias pedagógicas de quien las narra.

Palabras llave: lingüística aplicada; desarrollo profesional docente; investigación (auto)biográfica; documentación narrativa; extensión universitaria.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atividades Complementares
AMFALE	Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira
ATD	Análise Textual Discursiva
BIOgraph	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica
DLA	Departamento de Letras e Artes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PRUEB	Programa Integração da Universidade com a Escola Básica
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAT	Conhecer Analisar e Transformar a Realidade Rural
CETV	Colégio Estadual Teotônio Vilela
CIPA	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DIVERSO	Grupo de Pesquisa Docências, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
DNEP	Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica
EDUCONLE	Programa Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
ELCE	Educação para Línguas-Culturas
EL	Educação Linguística
ENPROL	Encontro de Professores de Língua Estrangeira
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Espanhola
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
NTE	Núcleo Territorial de Educação
Nucli-IsF	Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras na UEFS

NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária
OMS	Organização Mundial da Saúde
PALLE	Programa de Aprimoramento Língua e Literatura Estrangeira
PAC	Programa de Ação Cidadã
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBEX	Programa Institucional de Bolsa Extensão
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLE	Português como Língua Estrangeira
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do Rio São Francisco
UPT	Universidade para Todos
TAL	Projeto Tempos de Arte Literária
TD	Trabalho Docente
VUCA	Volatilidade, Incerteza, Complexidade e Ambiguidade (do inglês <i>Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity</i> )

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Pilares da Pesquisa.....	31
Figura 2	Núcleo Territorial de Educação (NTE 19).....	35
Figura 3	Dados demográficos de Feira de Santana .....	36
Figura 4	A escola no Instagram.....	38
Figura 5	Fluxograma do PALLE.....	59
Figura 6	<i>Folder</i> de divulgação do projeto .....	74
Figura 7	Foto da capa do material .....	75
Figura 8	Ícones orientativos do Manual .....	76
Figura 9	Carta-Convite.....	85
Figura 10	Pergunta para discussão acerca da compreensão do AC.....	87
Figura 11	Material didático: Encontro 1 – O mundo escolar e as experiências pedagógicas .....	92
Figura 12	Material didático: Encontro 2 – O cotidiano que se transforma em experiência pedagógica .....	94
Figura 13	Material didático: Encontro 2 – O cotidiano que se transforma em experiência pedagógica .....	95
Figura 14	Marco de Referência de Experiências de Professores em Educação Continuada. ....	101
Figura 15	Material de apoio completo.....	103
Figura 16	Roteiro com os quatro pontos do relato .....	107
Quadro 1	Disponibilidade de ofertas Editais PALLE.....	61
Quadro 2	Eventos realizados pelo PALLE .....	66
Quadro 3	Dos dias de Encontro .....	89
Quadro 4	Dos dias dos encontros.....	104
Quadro 5	Impactos no desenvolvimento profissional docente do Ateliê.....	121
Quadro 6	Componente Curricular baseado na Pesquisa Narrativa e (Auto)biográfica ..	133

## SUMÁRIO

<b>1 PESQUISA COM PROFESSORAS DE LÍNGUAS: ITINERÁRIO DA TESE-RELATO</b> .....	14
1.1 Carta-convide à leitura da tese-relato .....	14
1.2 Como cheguei até aqui: implicações entre a pesquisadora e a pesquisa.....	17
1.3 A vida como espaço de formação: o que revela a pesquisa narrativa e (auto)biográfica ..	20
1.4 Modo de fazer pesquisa com professores(as) e na escola.....	31
1.4.1 Concepção da escola como campo epistemopolítico.....	32
1.4.2 Compreensão dos(as) professores(as) como professores(as)-narradores(as) .....	38
1.4.3 Ação cooperativa e colaborativa na pesquisa .....	43
<b>2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ÂNCORA PARA AÇÕES DE PESQUISA, ENSINO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....	46
2.1 Constituição, impactos e ações de consolidação da extensão .....	49
2.2 Práticas de Educação Linguística na extensão: Núcleo PALLE.....	58
2.3 O desenvolvimento profissional docente no contexto de uma Educação Linguística .....	68
<b>3 DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-CULTURAS</b> ..	77
3.1 Gestão das condições para documentação narrativa .....	82
3.2 A seleção e identificação das experiências pedagógicas .....	90
3.3 A escrita, reescrita e leitura dos relatos pedagógicos.....	102
3.4 A edição dos relatos pedagógicos .....	104
3.5 A publicação e circulação dos documentos pedagógicos .....	111
<b>4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA RELAÇÃO DIALÓGICA UNIVERSIDADE-ESCOLA EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA TRANSFORMAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL</b> .....	113
4.1 Relato da experiência como autora de planos de aula de Língua Inglesa para uma revista pedagógica brasileira.....	116
4.2 Impacto no desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas .....	119
4.3 Relação dialógica entre universdade-escola para fomentar a formação docente com base no saber experiencial.....	121
4.4 Protagonismo do(a) professor(a)-narrador(a) como pesquisador(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas .....	124

4.5 Construção de uma educação linguística para transformação e a justiça social.....	127
<b>5 HÁ VIDA SEM NARRATIVAS?: O DESENLACE A PARTIR DOS ACONTECIMENTOS NARRADOS.....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A – PROJETO DE EXTENSÃO.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA-CONVITE .....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO NTE-19.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE E – PLANO DE TRABALHO .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A – APRECIÇÃO ÉTICA.....</b>	<b>183</b>

# 1 PESQUISA COM PROFESSORAS DE LÍNGUAS: ITINERÁRIO DA TESE-RELATO

## 1.1 Carta-convite à leitura da tese-relato<sup>1</sup>

A você, que me lê,

A partir das próximas páginas, compartilho com você um gênero discursivo acadêmico que é comumente definido como tese. Se você chegou a ela, considero que se identifica com a visão dos estudos de Linguística Aplicada (LA), tem interesse nos estudos relacionados ao tema da formação de professores e professoras de língua-cultura<sup>2</sup> ou se aproxima da pesquisa (auto)biográfica, pois esses são temas centrais da discussão que empenho nas próximas páginas. Então, desde já, sou grata por esse espaço de interlocução que começa a formar-se entre você, esse texto e eu.

A pesquisa que relato se constitui como um processo de pesquisa-ação-formação<sup>3</sup> iniciada por meio de um convite feito às pessoas, no caso às que ensinam língua-cultura, a fim de que aceitem, ou não, se envolver no processo de relatar uma experiência pedagógica que será apresentada no formato de documento pedagógico. Tendo isso em vista, me pareceu oportuno convidá-lo(a) para a leitura desta tese que, ao longo do processo da escrita, passei a considerar como o relato pedagógico da minha experiência de pesquisa. Por essa razão, ao longo do texto, assumo a posição de pesquisadora-narradora de uma tese-relato, que apresenta, inicialmente, um conjunto de ações organizadas a fim de que professoras-narradoras, por sua vez, pudessem registrar seus relatos pedagógicos acerca do ensino de línguas-culturas em escolas públicas, como você conhecerá ao longo do texto.

Tomo como ponto de partida inicial a minha observação quanto à ausência da oferta de atividades formativas no contexto do Núcleo Territorial Portal do Sertão (NTE-19) que contribuam para o desenvolvimento profissional de docentes de línguas-culturas no que tange aos aspectos específicos desta atuação profissional. Com isso, faço referência a cursos que estejam centrados em sua proposta pedagógica a incitar a reflexão acerca do ensino de línguas, o que permitiria a construção de um espaço reflexivo contínuo a respeito da Educação Linguística (EL) no NTE 19. Acredito que esses espaços deveriam contemplar temas que

---

<sup>1</sup> Ao longo da leitura usarei o termo tese-relato, pois qualifico o presente texto de acordo com o gênero discursivo acadêmico tese acrescido de elementos característicos do processo de documentação narrativa, que é a abordagem de pesquisa em que baseio a pesquisa.

<sup>2</sup> Tomo como referência o termo 'língua-cultura', de acordo com os estudos da Profa. Dra. Edleise Mendes.

<sup>3</sup> A terminologia toma como referência Suarez (2017, 2015).

envolvessem organizar, planejar e elaborar materiais didáticos específicos para o ensino-aprendizagem de línguas, no estabelecimento de Políticas Linguísticas, em metodologias e didáticas para o ensino de línguas-culturas, por exemplo. Observo que o tratamento específico dessas questões se contrapõe à oferta de cursos de natureza abrangente, ou seja, que discutam aspectos não focados no ensino de línguas-culturas, que terminam sendo as únicas opções disponíveis para formação contínua.

Na atuação como professora de um curso de licenciatura em Letras Português-Espanhol de uma universidade pública e integrante do Programa Aprimoramento Língua e Literatura Estrangeira (PALLE), fiquei motivada em organizar uma proposta de projeto de extensão que pudesse contribuir para pensarmos – eu, como pessoa interessada pelo tema de formação de professores, e outros pesquisadores e pesquisadoras – uma forma de atuar nessa etapa do processo formativo, o que destacarei no capítulo dois desta tese-relato.

A escrita da qual compartilho foi tecida no diálogo com outras pesquisadoras e pesquisadores que têm como interesse, em suas investigações, temas que tratam da escola, do ensino de línguas-culturas, desenvolvimento profissional docente, extensão universitária e a documentação narrativa de experiências pedagógicas, eixos desta pesquisa. Dei preferência a formar o referencial teórico, sempre que possível, baseado em linhas de pesquisas consolidadas por pessoas que escrevem em Língua Espanhola (LE) e Língua Portuguesa (LP) e discutem os temas destacados por mim, a fim de posicionar esses idiomas como também línguas da ciência.

Desse percurso, fui alinhando alguns princípios estabelecidos como parâmetros para a construção do estudo que foi, paulatinamente, constituindo-se e constituindo-me como pesquisadora interessada no campo de pesquisa na escola pública e na abordagem qualitativa, como descrevo neste primeiro capítulo.

Esta proposta de pesquisa está interpelada pela experiência profissional e pessoal tanto minha quanto da professora-narradora<sup>4</sup>, o que permite afiliar essa investigação ao escopo das investigações narrativas e (auto)biográficas que tomam como caminho o processo de escrita sobre si. Entre as possibilidades de fazer pesquisa de acordo com essa abordagem, valorizo o dispositivo da documentação narrativa de experiências pedagógicas como percurso de pesquisa e desenvolvimento profissional. Pontuo que as escolhas metodológicas são explicadas ao longo do texto e se entrecruzam com outros textos, elaborados no decorrer do processo da pesquisa e diluídos na composição da redação do capítulo três, a saber, os diários

---

<sup>4</sup> Caracterizo a professora-narradora na página 40-42.

de viagem durante o estágio de doutoramento, quando acompanhei as atividades do Grupo de Pesquisa da *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas* e os diários de campo, durante as visitas às escolas que compõem a redação.

Esse caminho me proporcionou as condições para aproximar-me de uma compreensão com relação ao seguinte problema de pesquisa: De que maneira as experiências pautadas no processo de documentação narrativa a respeito do ensino de língua-cultura na escola pública e atividades formativas proporcionadas por instituições do Ensino Superior podem desenhar o desenvolvimento profissional de professores e professoras de língua-cultura?

Com isso, o objetivo geral deste trabalho é o de compreender de que maneira as experiências pautadas no processo de documentação narrativa a respeito do ensino de língua-cultura na escola pública e as atividades formativas proporcionadas por instituições do Ensino Superior podem desenhar o desenvolvimento profissional de professores e professoras de línguas-culturas que atuam no ensino público.

Os respectivos objetivos específicos são: i) Documentar as experiências de docentes que atuam no campo da educação de língua-cultura a respeito de sua *práxis* na escola pública; ii) Desenhar uma proposta de percurso formativo no âmbito da extensão universitária; iii) Descrever de que maneira as atividades formativas desenvolvidas por instituições de Ensino Superior potencializam, ou não, o processo de desenvolvimento profissional de professores(as).

Em decorrência desses objetivos, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- i) Como documentar as experiências de docentes que atuam no campo da educação de língua-cultura a respeito de sua *práxis* na escola pública?
- ii) De que maneira pode ser desenhada uma proposta de percurso formativo no âmbito da extensão universitária?
- iii) Que atividades formativas são desenvolvidas nas instituições de Ensino Superior que potencializam, ou não, o processo de desenvolvimento profissional de professores(as)?

No capítulo três, descrevo o itinerário formativo da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (DNEP). Explico a base teórica a qual a DNEP está alinhada e aponto os movimentos que a constitui, ao passo em que relato os acontecimentos durante os encontros compartilhando e as atividades correspondentes ao desenvolvimento do projeto de extensão, descritos no segundo capítulo, localizando a contribuição da extensão universitária. No quarto capítulo, apresento o documento narrativo construído pela professora-narradora, resultante das versões elaboradas ao longo dos encontros, que corresponde ao seu processo de



pesquisa-ação-formação. A partir da versão final do documento de autoria da professora-narradora, teço reflexões com base na elaboração das seguintes categorias: impacto no desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas, interação dialógica com a escola para ensino de línguas-culturas, o protagonismo do professor(a)-narrador(a) como pesquisador(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas e o impacto no desenvolvimento profissional de professores(as) para transformação e justiça social. Por fim, exponho as considerações finais, em que retomo as perguntas de pesquisa e o problema, apontando outros encaminhamentos e as limitações da investigação.

Nessa perspectiva, espero construir um espaço de escuta e reconhecimento das vozes que emergem da escola pública e da experiência documentada pela professora-narradora. Dito isso, espero colaborar com o fortalecimento do diálogo entre a universidade e a escola por meio da extensão universitária e da experiência como saber pedagógico.

Desejo a você uma boa leitura e muitas reflexões.

Salvador, dezembro de 2018.

Buenos Aires, novembro de 2019.

Feira de Santana, 10 de agosto de 2020.

Feira de Santana, 12 de agosto de 2021.

## **1.2 Como cheguei até aqui: implicações entre a pesquisadora e a pesquisa**

A escrita da tese-relato toma como referência o mote central para o processo de documentar uma experiência pedagógica que se inicia a partir da pergunta geradora: Como você chegou até aqui? É esse questionamento aberto que move todo o processo da DNEP a que são expostas as pessoas que participam desse caminho de pesquisa-ação-formação. Ao fazê-lo, tanto para mim quanto para as professoras, é uma forma de evidenciar a interseccionalidade entre a minha história de vida – em que as identidades de professora, de pesquisadora e agora de narradora de uma pesquisa se entrecruzam – com a realização dessa pesquisa e as histórias de vida das participantes da pesquisa.

Essa foi também a interpelação que fiz às participantes<sup>5</sup> durante a pesquisa, a fim de que elas pudessem aproximar-se do processo de escrever, reescrever, ler e comentar seu relato

---

<sup>5</sup> Já que estou construindo uma tese-relato que dialoga com a escrita de diários de campo, preciso contar todo o processo envolvido durante a pesquisa. Por essa razão, há alternância entre o uso dos termos ora ‘professoras’ ora ‘professora-narradora’. O primeiro termo faz referência a todas as participantes que se envolveram, em

de experiência em uma posição de escuta de si e escuta das outras pessoas, pois essa é uma prática central dentro da documentação narrativa. Com isso, tive a intenção de estimular a solidariedade no grupo que começava a organizar-se na escola e senti a necessidade de compartilhar, durante o desenvolvimento da pesquisa com as professoras envolvidas, o caminho que tinha percorrido até o momento em que nos encontramos.

O primeiro fio que puxo nessa linha temporal remete às histórias da escola e da vida de professoras que sempre me foram próximas. Tenho um relacionamento familiar com a docência: convivi com outras mulheres professoras na minha casa, especialmente, minha mãe, que foi professora de História. Por uns vinte e cinco anos a vi elaborando seus planos de aula, corrigindo atividades e, em outras tantas ocasiões, a ajudava organizando os materiais em ordem alfabética de uma dezena de turmas e somando notas aos finais de semana. Também visitava a escola, participando das feiras escolares e festas comemorativas. Dessa forma, para mim, já fui traçando um caminho natural para a profissão.

É claro que para muitas pessoas a escolha pela Licenciatura parece menor. Eu já ouvi algumas afirmações do tipo: “Você poderia fazer qualquer curso!”/ “Você é muito inteligente, poderia seguir outra profissão.”/ “Como pode uma pessoa que teve o privilégio de estudar nas escolas em que você estudou fazer esta opção?”. Mas, tudo isso acontece muito em consequência da desvalorização da profissão e da ausência de um fortalecimento da carreira docente.

Em um primeiro momento, ao escolher a profissão, pensei em seguir como professora de História. Tinha encantamento pela disciplina. Entretanto, optei pelo caminho das Letras. E, nesse processo, para não me distanciar completamente dos estudos de História, comecei a dedicar-me à área de Literatura, já que eu percebia a relação entre as duas. Por isso, minha primeira experiência como docente foi atuando como professora de Literatura por alguns anos no programa Universidade para Todos (UPT). Seguindo na linha do tempo, minhas experiências como professora me levaram a outras oportunidades que me pareciam mais significativas, pois cada vez mais estava envolvida com o ensino de LE.

Mas não foi tão simples, porque quando concluí a graduação na área de espanhol, também havia uma mistura de sentimentos entre a insegurança e a esperança em relação à profissão que se manifestava, dada a incerteza da implementação efetiva do componente curricular na escola. Agora, como professora-formadora, noto que essa angústia de mais de uma década ainda faz sentido, pois a aprovação da Lei n.º 13.415/2017 e da Base Nacional

---

algum ponto, com a pesquisa; e o segundo termo faz referência a quem participou de todo o processo de DNEP, apresentando a versão final do documento narrativo que foi analisado.

Comum Curricular (BNCC) coloca à margem os cursos de formação de professores de outras línguas como o espanhol, o francês, o italiano, entre outros. Isso me faz pensar sobre quais estratégias assumir para interferir nesse processo, a fim de mudar essa situação de invisibilidade das línguas e a implementação de ações que valorizam, sobretudo, o monolinguismo no país.

O caminho que escolhi para dar minha contribuição tem intrínseca relação entre a pesquisa e a extensão. As experiências de colaboração nos projetos de extensão PALLE e o PORTAL (Ensino-aprendizagem de línguas para a cidadania, inclusão social e diálogos multi e intercultural) foram fundantes para sedimentar minhas concepções a respeito do ensino de línguas e sua contribuição para a consolidação do direito linguístico a que todos e todas temos direito. E, posteriormente, atuar na coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e na Residência Pedagógica, me aproximou ainda mais do contexto da rede pública de ensino, uma situação que não vivenciei como professora e estudante. Portanto, pude observar como é presente nas pessoas a crença sobre a impossibilidade de aprender idiomas nesse contexto e a questão das dificuldades dos professores(as) de línguas com questões específicas que emergem da sala de aula, como a gestão de tempo, a falta de infraestrutura para as aulas de língua, suas dificuldades pessoais com o idioma, entre outros.

Já com relação à pesquisa, desde os estudos do Mestrado tenho me aproximado teoricamente da agenda de estudos que focaliza os processos formativos de professores(as) de línguas-culturas. Foi assim na dissertação, quando analisei as competências docentes desenvolvidas por professores em formação inicial em um programa de formação do governo. Propus, no escopo da metodologia da pesquisa, as narrativas como um dos instrumentos e procedimentos para geração de dados. Desde aquele momento, percebi como se imbricavam a história de vida dos professores(as) com a sua trajetória profissional, que ainda se constituía ao longo do curso.

No aspecto da pesquisa, a formalização do grupo de pesquisa Educação para Línguas-Culturas (ELCE), na instituição em que me encontro, fortaleceu a conexão entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o que impulsionou a proposição de projetos de investigação que focalizassem questões referentes à formação de professores e professoras. Esse envolvimento me incentivou a pensar de que forma a pesquisa, a qual me vinculo, fala do contexto em que estou inserida (curso de formação, extensão na universidade) e me faz refletir de que forma os benefícios de sua realização podem alcançar tanto internamente (a universidade), pensando no

fortalecimento de estudos nessa perspectiva, quanto externamente (a comunidade), alcançando modos de (re)pensar com outras pessoas o ensino de línguas nas escolas.

Dessa forma, comecei a desenhar o meu projeto de pesquisa para ingressar no Doutorado. Naquele momento, assumia a função de uma das coordenadoras do PIBID (Espanhol) e me interessei por investigar como as ações do programa de iniciação à docência poderiam contribuir nas experiências de formação de bolsistas. Enquanto isso acontecia, eu seguia fazendo as visitas semanais às escolas e foi quando, o que chamo de *o primeiro giro* na pesquisa, ocorreu. Naquele momento, estava conversando com a professora responsável pelo projeto na escola sobre a relação que se constrói entre a escola, a universidade e os professores(as) e as implicações nas experiências de ensino de línguas na escola pública e, em sua fala, ficou manifesta a identidade de outras professoras e professores que se sentem em situação de abandono e de negligência com relação à escola, à disciplina que ensinam e à posição de inferioridade concernente à universidade.

Isto me levou a elaborar um percurso investigativo que trataria de acompanhar uma experiência de professores(as) de línguas na escola pública. Entretanto, quando cheguei à escola, percebi a resistência dos(as) participantes da pesquisa e ouvi sobre as dificuldades para sua execução segundo o que eu elaborei para ir a campo. A partir disso, *o segundo giro* na pesquisa aconteceu, o que me fez tomar outro caminho: investigação narrativa e (auto)biográfica voltada à Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP).

É assim que chego aqui, neste momento de apresentação final da tese e aos estudos de investigação narrativa e (auto)biográfica, porque decidi escutar experiências pedagógicas passadas nas escolas públicas do interior da Bahia, de professoras que ensinam línguas modernas, sendo uma disciplina ainda pouco valorizada no Brasil, no contexto de um projeto de extensão.

### **1.3 A vida como espaço de formação: o que revela a pesquisa narrativa e (auto)biográfica**

Perante as possibilidades de abordagens de pesquisa que hoje dialogam com a área da Linguística Aplicada (LA) e dos estudos em Educação, a investigação de cunho qualitativo parece aproximar-se de características mais condizentes com os projetos consolidados nessas áreas de conhecimento. Esse movimento justifica-se porque as pesquisas nesse âmbito têm se interessado cada vez mais em “compreender os processos”. Em virtude disso, não há interesse em comprová-los antecipadamente ao contato com o campo, e ainda têm uma preocupação

em sublinhar aspectos relacionados ao contexto em investigação, valorizando a intersecção entre o local e o global. Duarte (2009, p. 7) sinaliza a respeito deste paradigma:

No modelo de investigação qualitativa, apesar de a teoria estar igualmente presente, esta não é tão claramente “apriorística” na investigação, mas os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados. Mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas; a seleção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade; a complexidade é aumentada pela inclusão do contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis); as hipóteses vão sendo reformuladas e, mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação; a amostragem pode ser conduzida na base de critérios teóricos, que vão sendo redefinidos, razão pela qual, para alguns autores (entre eles, BRANNEN, 1992), a seleção de casos não pode ser antecipadamente planejada.

Yin (2015) apresenta algumas características que sintetizam a pesquisa qualitativa, as quais convergem com a reflexão feita até aqui: i) empreende o estudo da vida das pessoas em seus respectivos contextos; ii) se esmera em “representar as opiniões e perspectivas dos participantes da pesquisa” e não do responsável pela pesquisa; iii) preocupa-se em “contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano” (YIN, 2015, posição 586).

Diante dessa forma de pensar, é possível mobilizar alguns entendimentos que resumem o fazer da pesquisa qualitativa. Um deles diz respeito à valorização do contexto de investigação, pois é o contato com o campo, no caso desta pesquisa com a escola, que possibilita a definição de quais teorias melhor dialogam com as questões emergentes de seu contexto. Essa implicação com o campo é que incentiva a busca pelo detalhamento, isto é, para compreender os processos e, além disso, construir uma compreensão através do olhar do outro por meio de uma descrição cuidadosa.

A possibilidade de articular a densidade como um princípio da pesquisa qualitativa, conforme Geertz (1989) explica, me orientou a compreender o que acontece na escola pública, no contexto da realização de uma atividade formativa, o que implica reconhecer a cultura do *locus* na qual a pesquisa acontece. Assim, ao descrever, é possível dá um tom de testemunho a essa tese-relato, informando que estive ali, vivendo aqueles processos com aquelas pessoas, portanto posso passar a ser considerada uma agente menos estranha àquele ambiente e posso compreender ou fazer parte, em certa medida, daquela cultura. Dessa forma, pude construir um olhar investigativo mais amplo possível, que não deixa de ser influenciado

por minha história de vida e subjetividade, fortalecendo a posição de autoria que desenvolvo nesta pesquisa.

Esse traço manifesta-se nessa tese-relato desde o momento em que compartilho o modo como me percebo implicada com a pesquisa, baseado em minhas representações e experiências. Por isso, me aproximo de uma linguagem literária para relatar o período em que estive na escola e os encontros que foram mediados. A escolha pela escrita em primeira pessoa traz implícita a responsabilidade que assumo pela veracidade das afirmações narradas. (VAN LANGENHOVE; HARRÉ, 2016).

Outro entendimento valoriza o olhar heterogêneo no processo de questionar o fenômeno em análise. Isso quer dizer que a interação entre as pessoas e as diferentes posições que assumem no contexto contribui para relacionar os elementos e as situações que surgem do campo. É pertinente assumir essa posição porque “os seres humanos são os pesquisadores. Os seres humanos são os sujeitos do estudo. Os seres humanos são os intérpretes” (STAKE, 2011, p. 46), e são os leitores, eu acrescentaria. Por essa razão, o olhar de quem ora se posiciona na gestão, ora é o(a) docente; ora é o(a) estudante, ora é a pessoa responsável pelo(a) estudante, interseccionado pelas relações de poder, de classe, de raça e de gênero. Isso é o que configura a multirreferencialidade da pesquisa qualitativa.

Uma última compreensão trata da imprevisibilidade que advém do entendimento da complexidade do processo de pesquisar em Educação e o fazer de uma pesquisa qualitativa interpretativista. Evidencio esse ponto porque o que acontece é uma sequência de desdobramentos que pode incorrer em problemas imprevistos, pois a pesquisa lida com uma situação em aberto. Ao assumir a postura da complexidade na pesquisa qualitativa, abre-se a possibilidade para novas e outras leituras, e compreensões dos fenômenos em estudo.

Ao longo desse processo de doutoramento, tive a oportunidade de ir apreendendo que tomar como referência a abordagem qualitativa para uma pesquisa é identificar-se como navegante em um rio caudaloso, em que é possível estabelecer, *a priori*, o percurso, preparar os instrumentos que deem as melhores e seguras condições de navegação e, finalmente, traçar a rota. Entretanto, o dia, o momento e as companhias da viagem podem exigir alterações bruscas ao longo da implementação do planejamento, já que nem todas as condições podem ser previstas de modo estritamente calculado. Então, às vezes, se faz necessário ir navegando no fluir das águas da viagem que constituiu a pesquisa.

Essa metáfora consegue representar como fui constituindo-me pesquisadora e encontrando outros modos de *nave-pesquisar*, tendo em vista os diferentes obstáculos que encontrei ao realizá-la. Alguns deles dizem respeito à: i) substituição das pessoas convidadas

para integrar a pesquisa como participantes, pois não pôde ser quem atua na rede pública de ensino com o componente curricular de Língua Espanhola, em virtude de sua ausência na instituição pesquisada; ii) alteração na organização dos instrumentos e procedimentos de pesquisa, pois eu propunha a gravação de algumas aulas, a elaboração de diários reflexivos pelas pessoas envolvidas, além da observação de aulas que não pôde ser realizada.

Quando apresentei a minha proposta às participantes da pesquisa, ficou evidente a situação de vulnerabilidade e insegurança em que tal metodologia as colocava. Elas demonstravam desconforto em serem gravadas e em compartilhar o espaço físico da sala de aula comigo. Imagino que essa situação aconteceu porque eu não fazia parte daquele ambiente e, por sua vez, representava para elas uma posição hierarquizada, já que eu assumia a postura de pesquisadora e estava vinculada ao Ensino Superior.

Talvez por algumas pesquisas relacionadas com a formação de professores(as) tratem a participação de educadores(as) como simples objeto de pesquisa justifique o posicionamento (resistência) das participantes. Com isso, institucionalizou-se, de certa forma, uma perspectiva de estudo que silencia a voz de quem ensina como agente de investigações que tratam de sua prática docente, mas que são implementadas, geralmente, por docentes que atuam em universidades ou fundações. Assim, o(a) professor(a) que atua na escola básica não define os temas de pesquisa que lhe interessa, não participa do planejamento das ações e, poucas vezes, recebe um retorno do processo em que participou.

Essas críticas a respeito da ausência de diálogo entre pesquisadores(as) e participantes e, conseqüentemente, a falta de diálogo entre os espaços escolares e as instituições de ensino superior foram aspectos sinalizados por Telles (2002) quando apresenta o seguinte questionamento na forma de artigo: “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. O autor evidencia a inabilidade em conectar a universidade à escola. Cabral (2013) reitera essa percepção quando afirma que “alguns deles estão saturados de participarem de pesquisas que fazem o diagnóstico da realidade, “apontam os erros” e, quando muito, dizem o que precisa mudar, deixando os docentes com instruções a serem seguidas, sem a devida capacitação para fazê-lo” (CABRAL, 2013, p. 59). E foram exatamente essas ponderações que escutei dos(as) professores(as), dos(as) coordenadores e da gestão escolar a respeito do sentimento de marginalização em que se encontram quando se trata de pesquisa na escola, o que justificou muitas das negativas que recebi ao convidar algumas instituições a participarem da pesquisa (SOUZA E SOUZA, 2019).

Outra crítica que reflete essa dificuldade de interlocução da pesquisa no contexto educacional é uma crença que passou a compreendê-la de forma análoga à avaliação (ZATEN, 2004). Os motivos que levam a essa forma de pensar podem ser: a necessidade de fazer levantamentos estatísticos a respeito de diferentes índices (alfabetização, letramento, conhecimento de matemática) e condicioná-los à manutenção de investimentos; o receio das críticas; a vergonha de não corresponder ao que pressupõe determinada teoria que considera o ‘certo ou errado’ nos processos de ensinar e aprender, dentre outros. Esses julgamentos refletem a posição colonizadora que pesquisadores(as) reproduzem com relação às escolas e aos professores(as) que nelas atuam, desautorizando-os(as) como autores(as) do processo de investigação sobre si e termina por não valorizar os pontos que realmente lhes interessam e que poderiam fortalecer a escola como espaço de formação. Mello (2010) conclui que esta hierarquização posiciona a universidade como [...] “proponente de projetos e artefatos de produção do saber e a escola é o local de aplicação, testagem e coleta de dados para novas propostas teóricas a serem desenvolvidas no âmbito da academia” (MELLO, 2010, pp. 94-95).

Além desses elementos complicadores, um terceiro ponto faz referência à outra mudança que atingiu a dinâmica para realização dos encontros de pesquisa. Foi preciso mudar o cenário das reuniões presenciais para o *online* devido à necessidade de seguir as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que recomendou o isolamento social, já que eu ainda estava em campo quando a pandemia da covid-19 chegou à Bahia. Em virtude disso, foi necessário o fechamento físico das instituições escolares através das portarias do Governo do Estado da Bahia, que decretaram a suspensão das aulas nas escolas<sup>6</sup>.

Diante das alterações que marcaram os giros do estudo, tenho uma preocupação em evidenciar o rigor da pesquisa qualitativa. É por essa razão que, ao longo do texto, deixo pistas das opções empreendidas no decurso da pesquisa, a fim de que se tenha ciência das escolhas feitas, com base nos critérios de credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade (COUTINHO, 2015). E, além disso, sigo os princípios da Resolução n.º 510/2016, além de ter obtido a aprovação do Comitê de Ética, sob o CAAE n.º 63715317.5.0000.0057 como subsídio para realização da pesquisa (Anexo A).

De acordo com as possibilidades de fazer pesquisa qualitativa interpretativista, opto pela pesquisa narrativa e (auto)biográfica nesta proposta investigativa. Essa estratégia me

---

<sup>6</sup> Portaria do Ministério da Saúde de n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020, ao Decreto Estadual n.º 19.549 de 18 de março de 2020 que declara a situação de emergência no território baiano e ao Decreto Estadual n.º 19.529 de 16 de março de 2020.



parece apropriada porque centraliza a experiência pedagógica no cerne da formação profissional. E isso se aproxima do que defende Clandinin e Connelly (2015) quando compreendem a narrativa como sendo “o melhor modo de representar e entender a experiência; [...] o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48). Tal entendimento converge com a máxima de Galeano (2012) quando nos diz que somos feitos de histórias e não de átomos, como querem nos fazer crer os cientistas. Partir desse ponto é valorizar uma perspectiva metodológica e uma postura epistemológica que perpassa por outros modos de narrar e partilhar experiências que permitam compreender as singularidades e subjetividades de como os sujeitos são constituídos.

A possibilidade de discutir o tema da pesquisa narrativa e (auto)biográfica e suas perspectivas metodológicas é bastante ampla. Diante da impossibilidade de dar conta desse conjunto teórico, já tão extenso, opto por situar a discussão que empreendo nas referências bibliográficas do programa da disciplina ‘Pesquisa (Auto)biográfica: perspectivas metodológicas’ de responsabilidade do Prof. Dr. Elizeu Clementino no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, e da disciplina *Seminario de Metodología de la investigación educativa* do Programa específico de *Formación en Investigación Narrativa y (auto)biográfica en Educación*, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Suárez e do Prof. Dr. Luis Porta, disciplinas que cursei no ano de 2019.

Com base nessas referências bibliográficas já é possível observar a aproximação que se tece entre o campo educacional e a perspectiva biográfica. Essa expansão se dá em diferentes sentidos. Cresce o nível da qualidade das investigações de forma ascendente, o que fortaleceu os estudos na área nos últimos anos, e fortalece-se a partir da abrangência de redes e grupos de pesquisa que a tomam como referência teórica e metodológica. No decorrer do texto essa caracterização ficará mais evidente.

Um ponto que justifica tal enunciado diz respeito à consolidação do México, da Argentina e do Brasil como os países mais representativos na consolidação desse campo indisciplinar<sup>7</sup> em Ibero-América (BOLÍVAR; SEGOVIA, 2019). Na Argentina, se destaca o grupo de pesquisa da *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, coordenado por Daniel Suárez, e o Grupo de *Investigaciones en Educación y Estudios Culturales*, coordenado por Luis Porta na *Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar de Plata*. No Brasil, a consolidação da área se dá devido à articulação da Revista (Auto)biográfica, a

---

<sup>7</sup> Considero indisciplinar, pois assume uma postura transversal em diferentes disciplinas (Sociologia, História, Linguística, Antropologia, Filosofia), segundo Bolívar e Segovia (2019).

realização bianual do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA) e a institucionalização da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) com diferentes grupos de pesquisa como motivadores desse fortalecimento.

Na Bahia, o Grupo de Pesquisa GRAFHO (Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral) desponta como um grupo de investigação que consolida um caminho investigativo nas “pesquisas com autobiografias, histórias de vida, memórias, em suas vinculações com a formação dos sujeitos e com as práticas pedagógicas” (SOUSA, 2011, p. 11), sendo uma possibilidade concreta de compreender a intersecção que se estabelece entre a memória, as biografias e a formação. Destaque também para o projeto de pesquisa Formação Docente e Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, vinculado ao Grupo DIVERSO (Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica), que discute a docência na Educação Básica articulado com as narrativas e experiências pedagógicas, coordenado pela Profa. Dra. Jane Ribeiro e, finalmente, o Grupo de Pesquisa Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: saberes docentes do Ensino Médio Rural a partir do chão da escola, de responsabilidade do Prof. Dr. Adelson Dias Oliveira da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

Essa breve contextualização permite compreender o porquê fazer pesquisas de acordo com essa abordagem passou a ser tão valorizado e potente para pensar a formação docente. Segundo Bueno (2002), a questão da subjetividade passa a ser valorizada de tal modo que favoreceu pesquisas centradas na perspectiva das histórias de vida de professores(as) e suas trajetórias profissionais.

Dito isso, observa-se que os métodos convencionais de investigação passam a não contemplar essa dimensão de voz e escuta de docentes. Isso tem uma implicação no modo como se pensa a formação, já que o que se coloca no cerne do processo é a escuta e a partilha de “conhecimentos e histórias sobre o vivido, que revela saberes tácitos ou experienciais, mediante dispositivos de metacognição ou metarreflexão de conhecimentos construídos sobre si e sobre a própria vida-formação-profissão” (SOUZA; MEIRELES, 2018, pp. 285-286).

A evidência desse processo é apontada por Bueno *et al.* (2006) quando realiza um estudo sobre o estado da arte que toma as histórias de vida e autobiografias como mecanismo de investigação entre as décadas de 80-90 e o ano de 2003. Entre as conclusões desse artigo, me interessa destacar o início de proposições nas quais se aproximam o método (auto)biográfico como caminho de pesquisa e a formação, concomitantemente, no Brasil. Essa é uma perspectiva que a autora já referenciava em artigo anterior, ao enfatizar que “as abordagens autobiográficas na área de educação têm sido notadamente utilizadas na formação

contínua de professores” (BUENO, 2002, p. 21). Essa concepção que alinha formação, narrativa e (auto)biografia é acentuada mais recentemente por Bolívar e Segovia (2019, p. 50) onde estruturam que “*el enfoque biográfico se ha aplicado a los estudios de formación inicial o continúa, con énfasis en aspectos vinculados con las dimensiones de profesionalización, de inserción y desarrollo profesional de los profesores*<sup>8</sup>”.

Passeggi (2010) também discute os caminhos e potencialidades da pesquisa (auto)biográfica. Na sua compreensão, a pesquisa (auto)biográfica pode ser compreendida em dois eixos. Em um deles seriam ressaltadas as narrativas (auto)biográficas como práticas de formação, em outro como método de pesquisa e modo de (auto)biografar. A autora destaca ainda que, a partir dos anos 2000, esse campo disciplinar passa a ser mais sedimentado na pesquisa em Educação no Brasil porque dialoga com os estudos na França, o mundo hispânico e anglo-saxão, confirmando o levantamento feito por Bueno *et al.* (2006) anteriormente.

Algumas características desse movimento são próprias dos estudos brasileiros. Uma delas diz respeito à flutuação terminológica do termo ‘(auto)biografia’. Passeggi (2010) explica que, no Brasil, o termo ‘auto’ é mais recorrente e valorizado, por essa razão passou a usá-lo entre parênteses e esse posicionamento possibilita o deslizamento em duas direções interpretativas que permitem: dialogar com duas fontes de pesquisa (as biografias e autobiografias) e a interlocução entre quem escuta e quem narra. Além disso, comporta-se como um recurso linguístico que se diferencia de sua concepção no campo da Sociologia e da Literatura, como narra Passeggi (2010, p. 16):

[...] os parênteses sinalizam dois deslizamentos: um da Sociologia e outro da Literatura para a Educação. Se em Sociologia, o interesse do biográfico é investigar práticas sociais na percepção das pessoas que narram, em Educação, seu interesse recai sobre a atitude do ser humano para configurar narrativamente sua experiência e com ela reinventar-se. Se em Literatura, a autobiografia é um gênero literário consagrado, em Educação esse termo é substituído, geralmente, por uma expressão mais ampla – narrativas autobiográficas, que inclui todos os gêneros autorreferenciais. Essa escolha se justifica porque as finalidades dessas narrativas não coincidem com aquelas da maioria das autobiografias (literárias) que são escritas para um público mais amplo e respondem a critérios e interesses editoriais mais específicos.

---

<sup>8</sup> o enfoque biográfico se aproxima aos estudos de formação inicial ou continuada, com ênfase nos aspectos vinculados com as dimensões de profissionalização, de inserção e desenvolvimento profissional dos professores (tradução nossa)

Dessa caracterização, nota-se que são infinitas as possibilidades de fazer a pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Alguns autores como Ramos, Oliveira e Santos (2017) e Souza e Meireles (2018) organizaram o levantamento de exemplos que servem de suporte para esse campo da pesquisa de forma mais recorrente, tais como: desenhos, diários, fotografias, vídeos, filmes, portfólios, cartas, entrevistas, rodas de conversa, grupos reflexivos. Mais recentemente, a proposição do ateliê biográfico, do memorial e da documentação narrativa de experiências pedagógicas tem recebido mais atenção de pesquisadores e pesquisadoras da América Latina.

Entre eles, sinalizo as pesquisas elaboradas pelos Grupos de pesquisa da Argentina. Um deles, como mencionado, é o de *Documentación Narrativa y Memoria Docente*. O grupo tem elaborado projetos baseados no processo de pesquisa-formação-ação, a partir do eixo de desenvolvimento da documentação narrativa de experiências pedagógicas, a fim de reconstruir a memória escolar e o saber pedagógico de docentes. Nesse processo, intenciona-se que esses se posicionem como docentes-narradores, o que estimula seu desenvolvimento profissional docente e tenciona as políticas públicas educacionais (SUÁREZ; D'ÁVILA, 2018).

Já o *Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales* toma como referência a metodologia qualitativa a partir das pesquisas que desenvolve desde 2003. Essa comunidade de pesquisadores e pesquisadoras reconhece, em sua prática investigativa, o enfoque da (auto)biografia-narrativa para além de uma modalidade de pesquisa qualitativa, e sim a reflete a partir dos aspectos políticos, pedagógicos, epistemológicos e ontológicos que ressoam em quem biografa e em quem investiga. O grupo tem constituído um campo de interesse que versa sobre a emoção, os afetos e as paixões no ensino, a didática do Ensino Superior e uma aproximação ao pensamento decolonial (PORTA; AGUIRRE; RAMALLO, 2018).

Assinalo que o recorte teórico descrito localizou os estudos da área de Educação. Outro prisma que desejo registrar, e que me parece igualmente profícuo, é a consolidação dessa variante de pesquisa qualitativa na área da Linguística Aplicada (LA). Esse argumento é reforçado principalmente nas pesquisas que fazem referência à formação de professores(as) de línguas. A partir desse ponto de vista, a publicação organizada por Gomes Júnior (2020) exemplifica o modo como se consolidou a pesquisa narrativa nesse campo referenciado pelos seguintes pontos: a distinção entre pesquisa-narrativa e pesquisa com narrativas; a experiência de pesquisadores e pesquisadoras na inserção das narrativas em diferentes contextos formativos (Pós-graduação, graduação, pesquisa e formação continuada); a pesquisa narrativa

como propulsora para o reconhecimento de outras subjetividades e saberes que extrapolem a lógica academicista.

Alguns autores, como Magalhães (2010, p. 23), destacam que a narrativa autobiográfica pode contribuir para a transformação do sujeito como “profissional crítico, reflexivo e criativo”. A autora salienta que a narrativa “pode possibilitar uma forma colaborativo-crítica de descobrir a vida e transformar a si e aos outros” (MAGALHÃES, p. 31). Isto se dá porque esse tipo de estudo é uma ação que retroalimenta a formação, ou seja, “o sujeito, ao relatar sua experiência de aprendizagem, conscientiza-se dela, analisa-a e pode, a partir dos elementos levantados, alterar o curso de sua ação ou focar seus esforços” (MAGNO; SILVA, 2010, p. 290).

Um dos exemplos do potencial desse tipo de pesquisa está no livro organizado por Romero (2010), que apresenta autobiografias de professores(as) no que se refere ao profissional de línguas. A socialização que a autora apresenta no livro é o compartilhamento de uma prática pedagógica proposta no contexto de um curso de formação continuada com docentes de Língua Inglesa (LI) de escolas públicas. Outras publicações organizadas por Lima (2010) apresentam narrativas de docentes de línguas, revisitadas por outros(as) professores(as), a fim de compreender questões relacionadas com a formação, a partir do que revelam as autobiografias.

Também é exemplo desse encaminhamento o projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira (AMFALE). Segundo Paiva (2005, p. 142), o projeto “reúne pesquisadores interessados em investigar diversos aspectos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem”. Fruto dessa ação é possível encontrar artigos que versam sobre questões como autonomia, estratégias de aprendizagem, motivação de aprendizes, sobre abordagens de ensino de professores, configuração de competências do professor, crenças entre outros, além da consolidação de uma plataforma de narrativas orais, escritas e em formato multimídia disponíveis em inglês, italiano, espanhol, francês, alemão e português, coletados por diversos pesquisadores e bolsistas, o que solidifica essa perspectiva investigativa no escopo da LA.

Outro projeto da área que demarca a posição que se consolida na LA é o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), coordenado pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello. O GPNEP propõe a articulação entre a pesquisa narrativa e a formação de professores(as) na condição de pré-serviço e em serviço, relacionando com as linhas que envolvem: prática de ensino de línguas, formação de professores(as) e novas tecnologias, construção do currículo, ensino de línguas, identidade e diversidade, histórias de vida, artes,

ensino e formação de professores(as) e o papel do(a) pesquisador(a) na Pesquisa Narrativa e na Pesquisa com Base em Artes.

Sinalizo ainda o caminho proposto pelas pesquisas desenvolvidas pela Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira que propõe as narrativas autobiografias como um modo de revelar a identidade racial, a partir das experiências de professores(as) de línguas em uma proposta de Letramento Crítico Racial, e do Prof. Dr. Rodrigo Aragão que relaciona a Pesquisa Narrativa defendida por Clandinin e Connelly com a Biologia do Conhecer, teorizada por Maturana, como um modo de acessar as emoções de estudantes em formação.

Esses exemplos demonstram a abertura para a valorização da subjetividade do professor e da professora que está implícita em seu processo formativo que o(a) constitui e que por ele foi constituído(a). Esse movimento consente ao(à) professor(a)-narrador(a) ler seu passado com o olhar do presente, valorizando “o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (BUENO, 2002, p. 22).

A aposta nesse enfoque permite que se produza “um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2007, p. 69). Por isso, “narrar é enunciar uma experiência particular refletida, sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado” (SOUZA, 2007, p. 66). Desse processo, evidencia-se que não se trata somente de contar o passado, mas “é a memória que nos permite integrar os acontecimentos numa perspectiva histórica, contextualizando-os no tempo e no espaço” (FREITAS; SCHAPPER, 2010, p. 138). Ao construir esse contexto para a pesquisa, deixo um convite com base na fala de Contreras (2016, p. 24), que será reiterado ao longo da tese:

*Vivir narrativamente el aula no es sólo escribir relatos, o enseñar a partir de narraciones. Es más bien recuperar sus vivencias, pensarlas, conversarlas, plasmarlas. Es un ejercicio en el que la clase vuelve sobre ella, sobre lo que viven, saben y piensan. Y en ese volver sobre lo vivido nacen múltiples relaciones. Porque lo que admite el mundo narrativo es precisamente este despliegue de múltiples relaciones en donde caben datos, hipótesis, sensaciones, imágenes, emociones. Con todos esos ingredientes componemos nuestra comprensión del mundo.<sup>9</sup>*

---

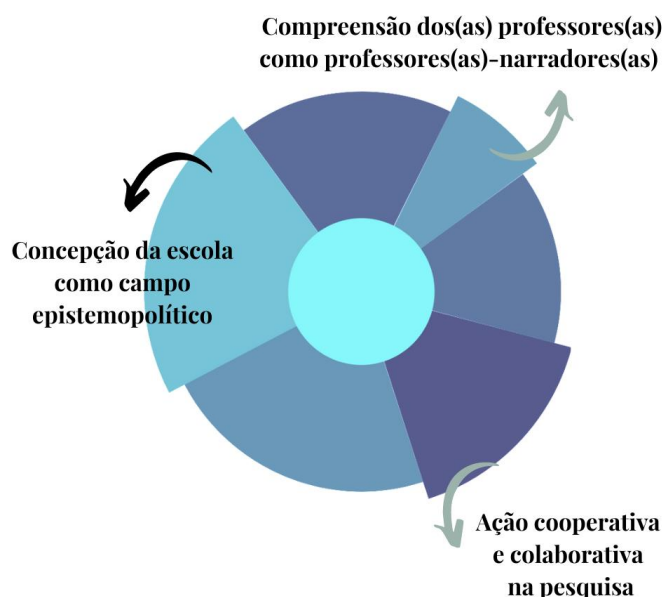
<sup>9</sup> Viver narrativamente a sala de aula não é somente escrever relatos, ou ensinar a partir de narrativas. Para além disso é recuperar suas vivências, pensá-las, conversá-las, plasmá-las. É um exercício no qual a aula volta sobre si, sobre o que vivem, sabem e pensam. E nesse retorno sobre o vivido nascem múltiplas relações. Porque o que admite o mundo narrativo é precisamente este desdobramento de múltiplas relações em donde cabem dados,

Disso depreende-se uma proposta de pesquisa-formação, que tem como cerne as experiências a partir de um movimento de reflexividade biográfica. Com isso, o processo de pesquisar acontece ao longo do processo formativo. Essa possibilidade enseja a valorização da experiência pedagógica e do sujeito centrado em um contexto histórico e social que pode narrar, desde sua perspectiva, a escola, o currículo, as políticas públicas e o que se passa no mundo. Desse modo, quero aportar a possibilidade de elaborar um conhecimento que permita interpretar a realidade educativa como um modo de aproximar-se de um saber prático por meio de uma reelaboração pessoal e cultural (BOLÍVAR; SEGOVIA, 2019).

#### 1.4 Modo de fazer pesquisa com professores(as) e na escola

A fim de consolidar esse compromisso, assumo, portanto, durante o desenvolvimento da pesquisa alguns pilares que compreendo como bases que orientam o modo como conduzi a pesquisa que coadunam com os direcionamentos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica. Esses pilares são como as lentes pelas quais eu escolhi olhar para o contexto em que me inseri e para as relações que construí ao longo do percurso, delineando meu posicionamento como pesquisadora alinhada às escolhas teórico-metodológicas (Figura 1).

**Figura 1 – Pilares da Pesquisa**




---

hipóteses, sensações, imagens, emoções. Com todos esses ingredientes compomos nossa compreensão de mundo (tradução nossa).

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

#### 1.4.1 Concepção da escola como campo epistemopolítico

Tenho o entendimento de que, ao optar pela escola como campo de investigação, seria fundamental compartilhar de qual compreensão, acerca desse espaço educativo, tomo como referência. Para tanto, inicio essa articulação com o que propõem Masschelein e Simons (2019) ao elaborar a defesa da escola como uma questão pública quando retomam o conceito da palavra *skolé*. Os autores lembram-se do potencial da escola como um tempo livre, ou seja, quando se oportuniza para todos e todas, independentemente de classe, gênero ou raça, a oportunidade de uma educação como prática de liberdade.

Os autores ainda sinalizam a escola como uma “fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’ que passou e passa por muitos movimentos de reformulação e melhorias, a fim de submetê-la a diferentes projetos e concepções de ordem religiosa, política, social, cultural, etc.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 9). Assim, o desafio é reestruturar-se de forma a manter-se frente às acusações, demandas e posições dirigidas à escola, a fim de que se garanta o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, como o educador baiano Anísio Teixeira (1900-1971) a compreendia.

Dito isso, ter como foco a escola, participar do seu cotidiano, realizar pesquisa no espaço escolar demonstra ser transgressor, principalmente nos dias atuais. Algumas imagens reforçadamente têm sido veiculadas com respeito a ela, associando-a a uma ideia de obsolescência. A mídia, o discurso político e as fundações privadas foram responsabilizando-se por definir o que deve ser curricularizado e caracteriza a escola como um espaço pouco tecnológico, retrógrado e, principalmente, inábil ao não conseguir formar as pessoas para necessidades laborais adequadas a um mundo cada vez mais VUCA<sup>10</sup>. Em suma, a escola é acusada de alienação, consolidação de poder e corrupção, desmotivação da juventude, falta de eficácia e empregabilidade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019).

Por isso, entendo ser importante (re)textualizar esses aspectos ao considerar o contexto brasileiro em que diferentes ações contribuem para a construção desse imaginário que fazem referência às escolas. Entre eles, começo retomando a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016 que congelou os gastos públicos por 20 anos com a justificativa de equilibrar as

---

<sup>10</sup> O acróstico VUCA faz referência aos conceitos de incerteza, volatilidade, complexidade e ambiguidade que se caracteriza a sociedade atual. Foi um termo cunhado inicialmente pelo Exército Americano e passou a ser adotado no mercado como forma de sinalizar cenários desafiadores.



contas públicas a partir de 2017. A consequência disso está no impedimento da realização de investimentos em diversos setores e isso inclui a educação, o que sinaliza um projeto que reproduz ainda mais os mecanismos de desigualdade social.

Temos ainda a tramitação do “Programa Escola sem Partido” que foi outro indício dessas fissuras que se manifestam na relação entre a escola, a sociedade, a família, os(as) professores(as), os(as) gestores(as) e os(as) estudantes. Ao orientar que os estudantes e as estudantes “fiscalizem” as práticas dos docentes, se questiona se o projeto de escola e, conseqüentemente, de educação visa uma formação de cidadãos críticos e emancipados, voltados para a transformação social ou, como infere Krenak (2019), se “o consumo tomou o lugar daquilo que antes era cidadania”. Reflete ainda o autor: “para quê ter cidadania, alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões” (KRENAK, 2019, posição 13).

Acredito ser importante destacar essas questões, pois é nessa conjuntura de deslegitimação que chego à escola para iniciar a pesquisa. Em 2019 iniciou-se o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Essa ação condiz com uma adequação à Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do Ensino Médio no país. A proposta é constituída por uma formação geral de 1800 horas, de acordo ao que estipulam as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos que tomam como referência a seguinte compreensão a respeito do “novo” Ensino Médio:

O NOVO ENSINO MÉDIO pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola. Também busca assegurar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores capazes de formar as novas gerações para lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais e ambientais do presente e do futuro, considerando a intensidade e velocidade das transformações que marcam as sociedades na contemporaneidade (BRASIL, 2017).

Desse cenário, podem-se levantar diferentes consequências. Entre elas, enfatizo o tópico que trata do ensino de línguas-culturas na escola, pois essa postura reforça uma política monolinguista do Estado para o ensino das línguas em um país plurilíngue. Essa posição estabeleceu a Língua Inglesa como único componente curricular disponibilizado na rede de ensino pública. Em consequência disso, revoga a oferta de Língua Espanhola e freia todos os movimentos em prol do ensino de línguas no país, demarcando uma posição de retrocesso já

tão conhecida na História do Ensino de Línguas no Brasil e que incitou o movimento #ficaespanhol para a retomada do idioma espanhol como oferta obrigatória nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio brasileiros com o encaminhamento do PL n.º 3849/2019.

Para exemplificar como a nova configuração fica estabelecida, na proposta encaminhada pelo Governo da Bahia para a implementação do Novo Ensino Médio, a carga horária da disciplina ficou restrita a duas horas semanais de Língua Inglesa nas duas primeiras séries do Ensino Médio. Esse ponto traz à tona, mais uma vez, o debate a respeito do ensino de línguas no espaço da escola como uma impossibilidade. As dificuldades de infraestrutura, insuficiência de horas e de formação, que já eram denominadores comuns identificados em diferentes pesquisas, asseveram o movimento de que somente é possível aprender línguas em espaços específicos para tal.

Outro desmembramento que pode ser ocasionado por essa ação está no impacto da distribuição da carga horária docente. Isto é, com um número menor de aulas e turmas oferecidas, os docentes precisam realizar a complementação de carga horária, o que implica atuar em mais de uma escola (o que já acontece) ou assumir outras disciplinas curriculares. Dessa forma, a escola termina por ser mais um campo de batalha entre políticas públicas, em que professores(as) se protegem do discurso que os(as) criminaliza e dos(as) estudantes que os(as) marginaliza.

Tratando dessas questões em um microcontexto, caracterizo a instituição escolar que foi o campo de pesquisa. O Colégio Teotônio Vilela está sob a responsabilidade do Núcleo Territorial de Educação 19 (NTE 19) identificado como Portal do Sertão, o qual integra os outros 26 núcleos organizados a partir do Decreto n.º 15.806 de 30 de dezembro de 2014. Sua organização se dá por meio de uma aproximação aos 27 Territórios de Identidade do Estado “com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões” (BAHIA, 2014). No caso do NTE 19, ele engloba 17 cidades (Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição de Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova) e é responsável por 105 escolas.

**Figura 2 – Núcleo Territorial de Educação (NTE 19)**

**Municípios**

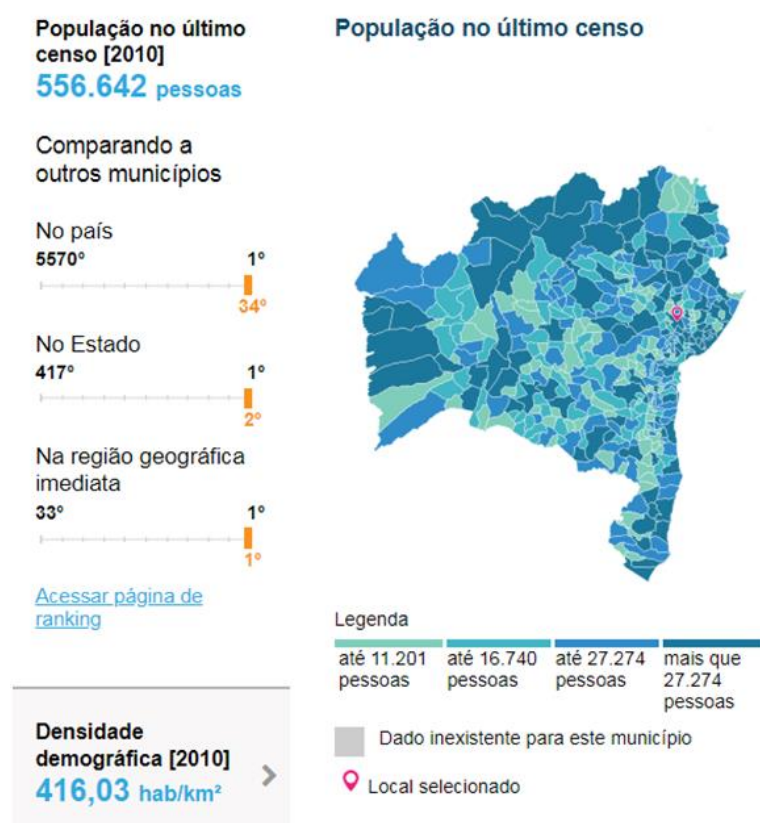
- Água Fria
- Amélia Rodrigues
- Anguera
- Antonio Cardoso
- Conceição da Feira
- Conceição do Jacuípe
- Coração de Maria
- Feira de Santana
- Ipecaetá
- Irará
- Santa Bárbara
- Santanópolis
- Santo Estevão
- São Gonçalo dos Campos
- Tanquinho
- Teodoro Sampaio
- Terra Nova



Fonte: Disponível em: [http://nte19.educacao.ba.gov.br/?page\\_id=6](http://nte19.educacao.ba.gov.br/?page_id=6). Acesso em: 8 fev 2022

A cidade de Feira de Santana é sede do NTE 19, e está localizada no Estado da Bahia, a uma distância de 108 km da capital, Salvador. A Princesa do Sertão, como é conhecida, é um dos principais entroncamentos rodoviários do país entrecortado por rodovias federais e estaduais. Hoje ocupa a segunda posição no estado e tem uma população estimada de mais de 500 mil pessoas; sua economia é baseada principalmente no comércio e na indústria segundo o último censo (IBGE, 2010).

No que se refere ao cenário educativo, a cidade conta com 78 instituições de Ensino Médio e 364 de nível fundamental e, além disso, é um polo educativo para a região, já que nela está situada a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), um *campus* da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e um número cada vez maior de universidades privadas. Ainda em termos numéricos, em dados referentes ao ano de 2018, eram 4470 docentes no Ensino Fundamental e 1680 no Ensino Médio, e a nota do IDEB em 2017 foi de 4,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 3,3 para os anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2019).

**Figura 3** – Dados demográficos de Feira de Santana

Fonte: IBGE (2010)<sup>11</sup>

A cidade está organizada em cinco regiões administrativas, na sede da qual os bairros são distribuídos. A escola está localizada no Conjunto João Paulo II, no bairro Mangabeira, integrante da Região Administrativa I. É um bairro de muitos contrastes sociais e carência de infraestrutura. O Colégio Estadual Teotônio Vilela (CETV) teve sua autorização de funcionamento em 09/04/1988 para atender às solicitações da comunidade da Cidade Nova, Parque Ipê, Loteamento Modelo, Alto do Papagaio, Agrovila e Santa Rita.

É nesse contexto geográfico e econômico, onde se insere a escola, que é o campo de pesquisa. O motivo pelo qual realizo este estudo, nesta instituição, se dá pelo atendimento aos critérios estipulados: oferta de Ensino Médio, o que possibilitaria identificar a existência do componente curricular língua estrangeira; delimitação a partir da existência de um vínculo anterior com a pesquisadora. Foi essa escola que atendeu as condições estipuladas e foi a única em que consegui manter o vínculo ao longo dos quase dois anos de pesquisa, como melhor detalharei no terceiro capítulo.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 2 fev. 2021.

Tive a oportunidade de trabalhar em parceria com o CETV por duas vezes. Na primeira, na condição de coordenadora do Programa de Iniciação à Docência do curso de Letras Português-Espanhol. Na época da parceria da escola com o programa foram realizadas atividades diversas, como a oferta de cursos de línguas espanhola para a comunidade escolar, nos níveis básico e intermediário, festival de curta-metragens em língua espanhola, participação em reuniões e semanas pedagógicas (Relatório PIBIB, 2014-2017). Posteriormente, durante os anos de 2018 e 2019, acompanhei a parceria da escola com o programa de Residência Pedagógica, em que foram feitas intervenções ao longo das aulas do componente curricular de Língua Portuguesa na perspectiva da sequência didática de gêneros para o ensino de línguas, oficinas de tirinhas em quadrinhos e de teatro e participação de bolsistas no Grupo de Trabalho de comunicação da escola, ao começar a gerenciar as redes sociais dessa instituição de ensino (Relatório PIBIB, 2014-2017).

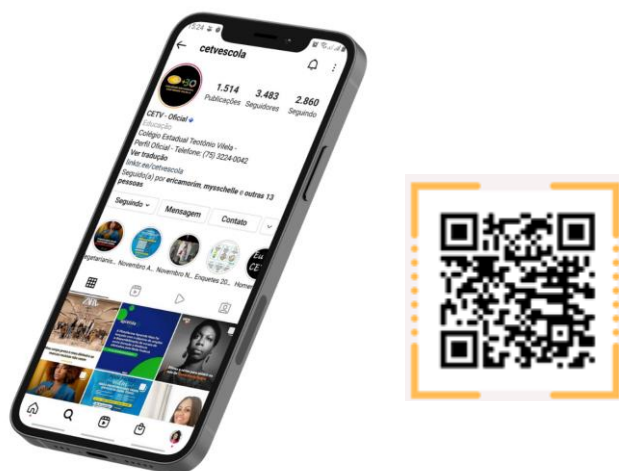
Esses exemplos mostram a relação da escola com a universidade e demonstram o direcionamento que a gestão adota para potencializar a comunidade escolar. Além desses exemplos, outras ações marcam o diálogo com o bairro, como a participação do projeto do Ecobairro e a realização do Seminário de Boas Práticas, que tem como objetivo compartilhar as experiências e saberes dos professores e a gestão escolar. É uma escola que participa das atividades promovidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) com o TAL (Projeto Tempos de Arte Literária).

O CETV é considerado um colégio de porte médio e oferece a modalidade de Ensino Fundamental II (694 alunos) e Ensino Médio (639 alunos). Estruturalmente, a escola tem 16 salas de aula, uma biblioteca, laboratórios, banheiros, cantina, sala de diretoria, recepção, horta e sala de professores, conforme dados disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado (QEDU, 2021). Além disso, conta com espaços alternativos para aprendizagem, como uma sala da árvore, que é um espaço construído pela professora de artes para aulas ao ar livre, realização de oficinas e encontros de bate-papo, sendo uma forma de propiciar contato com a natureza e fortalecer as atividades de sustentabilidade na escola.

Impossível não caracterizar a escola dentro do contexto da pandemia. Devido à necessidade do isolamento social, conforme Decreto n.º 19.586 de 27 de março de 2020, passei a acompanhar o cotidiano da escola a partir de março do ano de 2020, através de uma *timeline* ao seguir @cetvescola (Figura 4). Compartilho algumas das ações da escola a partir das postagens que foram realizadas ao longo do ano de 2020: i) a realização de aulas-*live* com a participação dos professores; ii) os avisos sobre a entrega do auxílio alimentício que o Governo do Estado da Bahia disponibilizou; iii) a divulgação do calendário de atividades das

aulas docentes que estavam acontecendo na plataforma do *Google Classroom*; iv) os temas da atualidade; e v) as comemorações.

**Figura 4 – A escola no Instagram**



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em razão de contextos tão específicos, como descrevi, que emanam da realidade de cada escola, se faz condizente incentivar a realização de pesquisas que aconteçam nesses espaços. Essa compreensão passa a valorizá-la como um campo de pesquisa e de formação, pois é a partir dela que é possível acessar acontecimentos, identificar as situações-problemas em que se está imerso quando se discute a respeito do processo de ensinar e aprender, especialmente as línguas, já que “é nela que o professor demonstra o seu *saber, saber-fazer e saber-ser*; que ele toma decisões, expõe sua ausência de neutralidade. É no momento da aula que a realidade se faz, se mostra e se manifesta” (FERREIRA; ZEN, 2018, p. 96, grifo nosso). A compreensão da escola como campo epistemopolítico incentiva que emerja outra forma de construção do conhecimento, tendo como referência a experiência e a valorização de quem vive a escola.

#### 1.4.2 Compreensão dos(as) professores(as) como professores(as)-narradores(as)

Em meu entendimento, não há como desatrelar a visão de uma escola como campo epistemopolítico de um espaço de formação e pesquisa se não colaborarmos para o fortalecimento de outras compreensões a respeito do papel que exerce o(a) professor(a), especialmente, aqueles e aquelas que atuam na rede básica. Algumas terminologias parecem sinalizar a esse favor quando os(as) defendem como professor-reflexivo ou o professor como

intelectual transformador (PIMENTA, 2012). Essas percepções a respeito do trabalho docente contribuem para nos distanciar de uma visão tecnicista da formação, que representa uma ideia do(a) professor(a) como aplicador(a) de conhecimento, de técnicas e teorias e os(as) posicionem em um “lugar privilegiado de atenção e de reflexão sobre a prática, que acaba por exercer a função de mediadora, principalmente para a produção de conhecimento” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 37).

A compreensão do(a) professor(a) como pesquisador(a) deixa intrínseca essa relação entre o pesquisar e o ensinar. Como Freire (1996, p. 29) adverte “ensinar exige pesquisa”, pois “faz parte da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Nuñez e Ramalho sinalizam que é fundamental para o(a) professor(a)-pesquisador(a) ver a pesquisa como “mecanismo cognitivo da aprendizagem, mas também se profissionaliza na medida em que participa de um coletivo, como prática social, de reflexão e construção de saberes, caminho a uma autonomia profissional” (NUÑEZ; RAMALHO, 2001, n. p.). A dificuldade apresentada é a de que, ao longo do tempo, fomos criando estratégias que separam o ensino e a pesquisa, e isso termina por impor uma percepção teórica do sentido de fora para dentro, sendo um impeditivo para que o(a) professor(a) pesquise (LEFFA, 2003).

Lüdke e Cruz (2009) sublinham que ainda é raro o envolvimento dos(as) professores(as) da Educação Básica no desenvolvimento de pesquisas e essa aproximação poderia garantir a proposição de investigações mais significativas para Educação Básica devido a este local de pertencimento. É evidente que essa postura incorre em algumas dificuldades, tais como a dificuldade dos(as) professores(as) no desenvolvimento de pesquisas que atendam a determinados critérios de rigor científico referenciados em pesquisas acadêmicas e de generalização, tendo em vista que os contextos investigativos são específicos; e escasso o tempo dedicado à pesquisa e a sua formação como pesquisador(a) (LUDKE *et al.*, 2009). Por essa razão, fortalecer a compreensão do(a) professor(a) como pesquisador(a) é enaltecer sua atuação como autor(a).

Dito isso, é prudente problematizar a expressão “dar a voz”, pois esses profissionais já a têm. Entretanto, o modo como estruturamos as pesquisas, a situação de desqualificação do trabalho docente e a constituição das políticas públicas atuam como agentes de cerceamento de posicionamento político. Em resumo, como assinala Ghedin (2012, p. 155) “pelo fato de o conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado pelo outro”. Em contrapartida, o que quero evidenciar é que os saberes da experiência e a posição do sujeito biográfico pelo menos deveriam ser colocados em primeiro plano.

Partindo desse ponto de referência, convirjo com Passeggi (2016, p. 83) quando a autora posiciona o sujeito na pesquisa-ação-formação como um sujeito biográfico que seria aquele que “pesquisa, reflete e narra com base em suas experiências”. A autora esclarece, ainda, que o sujeito biográfico se constitui na condição de ator e de autor. Na primeira, ele é refém de papéis e cenários preexistentes; já na segunda posição passa a ser “aquela pessoa que narra suas experiências, toma consciência dos papéis herdados, improvisados nos cenários da vida” (PASSEGGI, 2016, p. 82). Por essa razão, observa-se a potência da pesquisa (auto)biográfica e o processo de narrar sobre si e suas práticas como produção de conhecimento o que já é referendado em contextos de formação continuada, como Passeggi (2016, p. 83) assegura a partir de sua experiência como pesquisadora:

Os resultados de muitos anos de pesquisa nos permitem dizer que os professores que refletem a respeito de suas experiências e as lições aprendidas na docência, que tiveram a possibilidade de refletir sobre a docência com seus pares, seriam mais suscetíveis de responder a situações difíceis e/ou imprevistas com maior segurança por ter aprendido a melhor se compreender em situações de risco e a sair delas.

A condição que me parece oportuna é compreender que o(a) professor(a) assume a posição de professor(a)-narrador(a) (DÁVILA, 2014; PASSEGGI, 2016). A partir disso, “seu discurso não se distancia de sua prática, anda com ela, o que lhe dá mais confiança, aumenta sua autoestima e a encoraja a continuar aprendendo, teorizando, conhecendo e conhecendo-se de forma mais autônoma” (PASSEGGI, 2016, p. 81).

Ao longo da realização desse processo investigativo, aconteceu o entrecruzamento com muitas professoras-narradoras. Entretanto, devido ao transcurso do tempo, as condições internas e externas, adversas ao movimento da escola e da vida para seguir como colaboradoras da pesquisa e participantes das atividades do projeto de extensão, denominado *Ateliê Didático: relatos de experiências pedagógicas para desenvolvimento profissional*<sup>12</sup>, o meu diálogo se manterá com uma professora-narradora. A fim de apresentá-la, compartilho a narrativa elaborada pela participante:

[...] Eu sou filha de um gaúcho e uma baiana, de uma história bem mirabolante de amor. É uma história bem legal, eu gosto da história dele. Meu pai largou tudo porque ele se apaixonou pela minha mãe. Tudo mesmo. E veio se aventurar na Bahia. Um lugar culturalmente totalmente diferente para ele. Mas aqui a gente teve (lá ele teria um outro tipo de vida) uma outra estrutura, né?

---

<sup>12</sup> Sobre o projeto encontrará mais informações na subseção 2.3 o desenvolvimento profissional docente no contexto de uma educação linguística da tese.



[...] [Lá], ele não teve uma estrutura e aqui teve que recomeçar. Apesar do glamour do nome, a minha vida é bem simples, sou gente normal de sempre ter vergonha e estudava em escola pública. Só [que], quem olha pra mim, vê o estereótipo, né? Na menina branca, do cabelo liso, a mão fina, nunca vai imaginar, né? Sempre fala que eu sou filha de papai. Não, meu pai ele vende produto de beleza atualmente, né? Há mais de vinte anos. Na verdade, faz isso, teve que recomeçar inúmeras vezes, por conta de inúmeras crises. E, enfim, eu passei sempre, desde cedo, por essa labuta mesmo, né, de ajudar em casa, ajudar, passar, cozinhar, trabalhar desde cedo.

E a educação veio pra minha vida quando eu era mais jovem, eu nem imaginava que eu ia ser professora. Meu sonho era fazer um parto. Sonhava em fazer um parto. Às vezes ia dormir e já imaginava como seria esse momento. Muito fácil. Então, [...] na época que eu fiz o vestibular não existia medicina na UEFS. Só enfermagem. Como eu estudei em escola pública, a gente sabe das dificuldades e as matérias que pesavam para a enfermagem, eu não tive [bons] professores. Foi o caso de física, biologia, química, né? Era sempre uma professora estagiária e a rotatividade era muito grande. Então, foi algo que ficou uma lacuna e apesar de eu ter conseguido uma bolsa pra fazer cursinho, eu não conseguiria recuperar o que deveria ter aprendido em três anos em seis meses de cursinho, e me deu aflição pelo comentei, [por] minha família não ter condições financeiras não seria tão favorável.

E eu sempre fui muito responsável, achava que eu tinha que começar logo, não podia dar muita despesa. Era uma bolsa que eu consegui e se eu perder isso, tá bom? Se meu pai ia pagar com o cursinho, enfim... Então, acabei, nesse período, o terceiro ano, e eu me destaquei muito na questão do inglês. Eu gostava. Quando eu estudei, eu estudei da quinta a oitava série na escola particular, aí tinha umas aulas de inglês e eu achava bonito aquilo. Aí pegava o rádio e ficava gravando. Mas no ensino médio, não tinha, a gente não teve inglês. Aí, no terceiro ano, meus pais decidiram pagar um curso de inglês para mim. Então, “agora a gente vai pagar esse curso para você”. Isso foi a guinada na minha vida. Quando eu vi que eu não iria conseguir passar em enfermagem, eu me apeguei ao inglês.

Poxa, eu gosto. Então, vou procurar alguma coisa que tenha aqui e fui para de Letras, né? Eu peguei a ementa do curso, não gostei, achei que era um muito teórico e sofri muito no início. Na universidade, eu tive um período que eu passei [por] crise. Mas, ao mesmo tempo, como eu fazia um curso e me destaquei nesse curso, a professora me chamou pra ser monitora em um outro curso de inglês em troca das aulas. Eu assistiria às aulas e trabalharia. E fui, então. Isso me salvou de novo, porque eu saí da teoria da UEFS, só teoria, só teoria pra mim é muito maçante, eu gosto de coisas mais práticas e fui, lá [no curso] tinha o escape de aprender a fazer a docência no curso de inglês, como monitora, já pegando a criancinha e falando inglês. Na verdade, meu aprendizado do que é ser professora eu vivi no curso de inglês. Trabalhei com duas professoras, sou muito grata a elas até hoje. Eu sempre falo com elas e ainda são pessoas que eu me reporto. Fulana, há vinte anos atrás [sic], fez como? Eu ainda me reporto a elas.

Sim, e eu já pensei várias vezes, inúmeras vezes em porque eu tô aqui, será que eu não deveria ter tentado outro caminho? Será que foi vacilo meu? Será que eu não deveria ter insistido no que eu achava que queria? Mas eu posso dizer que eu me encontrei, né? Na educação. Me sinto feliz, principalmente, quando algum aluno me mostra que eu fui relevante na vida dele. E,

recentemente, isso aconteceu. Isso me dá uma alegria muito grande, mesmo com toda dificuldade. Às vezes é cansativo, a gente ir pra sala de aula, quarenta e cinco alunos. Fica, meu Deus, pensando ‘que louco!’. O que eu faço? Será que tem sentido eu estar aqui? Quando um aluno surge no meio da multidão do nada e disse pra você “olha aquela sua aula mudou minha vida, hoje eu tô fazendo Letras com inglês por sua causa”, é muito gratificante saber que eu sou relevante. O meu desejo, na verdade, é ser relevante na vida. Calma. Eu vou chorar. (PROFESSORA-NARRADORA, 2020, relato oral).

A narrativa da professora-narradora ecoa na narrativa de outras tantas professoras e professores. Entre alguns aspectos que ressoam, para o momento, entendo ser possível dar destaque a alguns elementos: i) ao perfil das pessoas que ingressam nos cursos de Licenciatura e ii) à falta de acesso ao ensino de línguas na escola pública que perpassa também pela formação de professores.

No que tange ao primeiro ponto, apresento os resultados da pesquisa feita por Locatelli e Diniz-Pereira (2019) como uma forma de entender o perfil atual do estudante de Licenciatura no Brasil e como ele se aproxima do que foi traçado na narrativa. Apesar dos dados pesquisados não incluírem o curso de Letras, é possível inferir semelhanças significativas com as informações do curso de Pedagogia e História, incluídas na pesquisa, devido ao caráter de Ciências Humanas e Sociais.

No levantamento fica evidente que a maioria dos(as) estudantes desses cursos tem uma renda familiar baixa ou são estudantes trabalhadores(as); concluíram seus estudos na escola pública e, em razão disso, não tiveram uma formação consolidada que os(as) permitissem pleitear vagas em outros cursos de formação que fossem sua primeira alternativa. A narrativa da professora exemplifica o perfil de muitos que estão dedicados(as) à carreira docente.

No que diz respeito ao segundo ponto, ainda como reflexo do ensino na Educação Básica pública, além da ausência de professores(as) em algumas disciplinas, é preciso denunciar o descrédito no processo de ensino-aprendizagem de línguas na escola, como a experiência estudantil narrada nos mostra. A narrativa revela que a competência comunicativa alcançada pela professora só foi possível porque participou de um curso livre de idiomas e de sua motivação para com os estudos de línguas. Assim, ela integra os cinco por cento de falantes de Língua Inglesa do país (95% DA POPULAÇÃO..., 2018).

Se o ensino público é uma garantia para todo cidadão e cidadã, observa-se que o direito a aprender línguas é negligenciado para a grande parcela da população (pessoas pobres e em sua maioria negras) que estuda na escola pública e não pode arcar com atividades extracurriculares devido ao seu perfil socioeconômico. É instaurado, portanto, um círculo vicioso em que estes(as) mesmos(as) estudantes serão os(as) candidatos(as) aos cursos de

Licenciatura, os(as) quais às vezes não dão conta dessa formação linguística e, com isso, se perpetua a convicção da impossibilidade de aprender línguas na escola.

Por essa razão, se faz oportuno centralizar a figura do(a) professor(a)-narrador(a) nas investigações que acontecem no âmbito da escola, a fim de criar essa comunicabilidade entre pesquisa, ensino e formação.

#### 1.4.3 Ação cooperativa e colaborativa na pesquisa

Observo que o tema da cooperação e da colaboração está mais popular na proposição de diferentes atividades. Ao fazer referência aos estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas-culturas e à formação de professores(as), noto essa aproximação no bojo da estruturação de diferentes propostas. Entre elas, posso exemplificar alguns projetos como o Programa de Ação Cidadã (PAC) (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009) e do Programa Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE) (DUTRA; MELLO, 2013). Liberali e Magalhães (2009) asseguram que a adoção da colaboração no desenvolvimento de suas pesquisas tem se mostrado um caminho profícuo para a reflexão profissional, pois possibilita, a partir de uma ação conjunta entre os(as) participantes, criar espaços para a negociação, para a compreensão de necessidades individuais e para o estabelecimento de escolhas e regras com base em decisões conjuntas.

A partir dessa contextualização, o entendimento que se elabora é o de que uma ação colaborativa implica em uma concepção mais ampla do que “fazer junto” simplesmente. Damiani (2008) aponta algumas características que orientam uma ação colaborativa que implique no estabelecimento de relações não hierarquizadas, de uma posição de liderança compartilhada, fundamentada na confiança mútua e na corresponsabilidade na condução das ações. Bandeira (2016, p. 70) esclarece que “cooperar e participar ainda não são colaborar, pois a colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todas as pessoas se expressem nos momentos da pesquisa”.

Alguns autores(as) têm tratado dessa dimensão em práticas que envolvem o desenvolvimento profissional docente. Em comum, eles(as) discutem a respeito da impossibilidade de pensar essas ações baseadas na lógica individual e sem espaço para reflexão a partir da práxis e das experiências dos professores e das professoras. Orellana (2016, p. 2) problematiza a necessidade da manutenção de relações de colaboração entre universidades e escolas pleiteando que “*debemos luchar por hacer realidad una cultura de la*

*colaboración en todo el sistema educativo, pues solo así podremos terminar con el individualismo y la competencia, propias de la educación neoliberal*<sup>13</sup>.

A posição que esses(as) pesquisadores(as) constroem é a de que a aprendizagem colaborativa, quando articulada à aprendizagem de professores e professoras, deve considerar o espaço educativo em que esses(as) profissionais estão inseridos(as) e, em consequência, a comunidade de aprendizagem que nele se forma. É dessa forma que se possibilita que *“los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado”*<sup>14</sup> (VALLIANT, 2016, p. 11).

Desse processo, o que se valoriza é a aprendizagem que se estabelece entre pares, pois *“no se concibe un trabajo en las instituciones educativas, con procesos de transferencia lineal de conocimientos, prescribiendo unos determinados conocimientos pedagógicos para conformar las prácticas de los docentes”*<sup>15</sup> (CALVO, 2014, p. 128). Ao definir esta diretriz para a pesquisa, quero destacar que o trabalho caracterizado como colaborativo ainda é escasso no cotidiano dos(as) docentes, seja no âmbito do ensino da Educação Básica como no Ensino Superior. O que se nota são encontros *“[...] nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo”* (DAMIANI, 2008, p. 219), que não se atêm a problematizar as questões da escola e, paulatinamente, reforçam o trabalho individualizado e pouco transformador.

Da forma como essa pesquisa-formação está organizada, é imperativa a questão da não hierarquização entre os(as) participantes, pois os movimentos da documentação narrativa estão implicados em um itinerário formativo que se constitui a partir do cruzamento da leitura e comentários entre pares<sup>16</sup> (D’ÁVILA, 2011; SUÁREZ, 2011). Essa possibilidade reconhece todos(as) como interlocutores(as) válidos(as) no processo e de fundamental importância na construção de um coletivo de professores(as).

A partir do que vivenciei ao longo da execução do projeto do Ateliê Didático, observei a dificuldade para que esse pilar fosse constituído. Acredito, assim, como assinala Calvo

---

<sup>13</sup> [...] devemos lutar por realizar uma cultura de colaboração em todo o sistema educativo, pois somente assim poderemos terminar com o individualismo e a concorrência, próprias de uma educação neoliberal (tradução nossa).

<sup>14</sup> [...] os professores estudem, compartilhem experiências, analisem e investiguem juntos sobre suas práticas pedagógicas em um contexto institucional e social determinado (tradução nossa).

<sup>15</sup> [...] não se concebe um trabalho nas instituições educativas, com processos de transferência linear de conhecimentos, prescrevendo determinados conhecimentos pedagógicos para moldar as práticas dos docentes (tradução nossa).

<sup>16</sup> O detalhamento a respeito dos movimentos que constituem a Documentação Narrativa serão explicados no Capítulo 3 desta Tese.

(2014, p. 135), que para transformar uma experiência privada em pública “*son necesarios altos niveles de confianza, con el fin de que los docentes no sientan temor, ni vergüenza, a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, observar a otros y dejarse observar*”<sup>17</sup>. Eu senti, a princípio, durante os encontros, que no momento de realizar suas exposições orais sobre um tópico as professoras-narradoras necessitam de uma aprovação para falar o que pensavam e sentiam receio de expor as suas ações na escola, como se a minha interpretação a respeito delas fosse validar uma experiência ou outra.

Então, como criar condições para que a emoção da vergonha pudesse ser, gradativamente, substituída por coragem, compaixão e conexão no grupo? Brown (2019, posição 292) explica que “a vergonha nos impede de contar nossas histórias e de ouvir as pessoas contarem as suas. Silenciamos nossas vozes e guardamos nossos segredos por medo da desconexão”. E um caminho que eu encontrei para constituir esse tempo-espço para que elas não se identificassem com a figura de subalternidade, que destaquei anteriormente, era fazer a leitura de outros relatos pedagógicos escritos por outras professoras que atuam em diferentes lugares, seja na Argentina ou em distintas cidades da Bahia, e também trazer as minhas narrativas, ficando estipulado que todo processo decisório referente aos nossos encontros seria definido de acordo com as nossas possibilidades e necessidades e nossos, interesses.

Com o passar dos encontros, constatamos que elas aguardavam o dia definido para que acontecesse o itinerário formativo e começaram a ressignificá-lo como uma sessão de ‘terapia coletiva’<sup>18</sup>. Atribuo que essa percepção se dá em virtude do entendimento dos encontros como um espaço seguro em que pode ser dita qualquer coisa, sem medo do julgamento de ser avaliada ou validada. Penso que nosso espaço conseguiu se constituir realmente como um coletivo de professoras narradoras. É sobre a possibilidade de construir esse encontro formativo, investigativo e colaborativo na extensão universitária que destaco no capítulo seguinte.

---

<sup>17</sup> [...] são necessários altos níveis de confiança, com o fim de que os docentes não sintam temor, nem vergonha, na hora de perguntar, arriscar-se, inovar, observar outros e deixar-se observar (tradução nossa).

<sup>18</sup> Termo usado pelas professoras durante o encontro para qualificar como se sentiam ao longo do processo de documentação narrativa.

## **2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UMA ÂNCORA PARA AÇÕES DE PESQUISA, ENSINO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Anteriormente, ao caracterizar a pesquisa, a posicionei dentro de um escopo de investigação baseado nos princípios que elenquei, os quais valorizam a experiência através da narrativa de si; da subjetividade do(a) professor(a); a escola como espaço de formação e pesquisa; e por meio de uma diretriz que posiciona os sujeitos envolvidos em colaboração. Tendo em vista que realizo o diálogo entre universidade e escolas públicas integradas no movimento de reflexão sobre a formação continuada, argumento que a extensão universitária pode sustentar essa empreitada, pois articula ensino e pesquisa e, dentro desse recorte, contribui para o fortalecimento de proposições de uma educação linguística.

Essa minha percepção a respeito da extensão foi cunhada e está atrelada aos oito últimos anos em que organizei atividades extensionistas como: cursos, eventos – incluindo a orientação de estudantes de graduação dos cursos de Licenciatura vinculados(as) à bolsa de extensão – o que me permitiu ir construindo uma identidade como educadora e outras ações que desenvolvi na universidade. O envolvimento mais próximo com a extensão universitária se deu a partir de 2012, quando retornei à UEFS como professora substituta. Naquela oportunidade, através do convite feito pela Profa. Maria Cristina Mascarenhas, então coordenadora geral do Núcleo PALLE e uma das pessoas responsáveis por sua fundação, passei a integrar a equipe de coordenação, responsável pelos planos de trabalho dos bolsistas e das bolsistas de Língua Espanhola. Pensar a extensão passou a ser um compromisso quase que diário como docente.

Nesse percurso, observei como a extensão universitária se posiciona na universidade ou como a comunidade acadêmica a posicionam comparativamente ao ensino e à pesquisa e, mais recentemente, à internacionalização, que passou a ocupar uma posição de destaque na agenda universitária. Como ponto de partida dessa reflexão, destaco a incipiente participação de docentes e técnicos(as) em programas, projetos e cursos relacionados com a extensão universitária, se comparado com a participação nas atividades de ensino e pesquisa. É preciso refletir a respeito do discurso de desvalorização do trabalho de quem atua na extensão, que ainda é vigente, e aumentar o investimento nessa área, que é menor com relação ao ensino e à pesquisa, o que, conseqüentemente, influencia em seu *status* no espaço universitário.

Em contraponto, no ano de 2020, com a situação de pandemia, a extensão tem demarcado seu espaço e isso se observa nos portais<sup>19</sup> que mostram os modos e estratégias desenvolvidos pelas instituições de Ensino Superior para contribuir com a sociedade nesse período em que o contato entre as pessoas precisava ser evitado. Logo após os decretos relativos à situação epidemiológica, a UFBA e a UEFS organizaram eventos *online*, Jornada Virtual da UEFS e o Congresso Virtual da UFBA, que demonstram os desafios que essa condição impele no que se refere ao fazer extensionista, marcado pelo diálogo com a comunidade, principalmente em regiões e situações de maior vulnerabilidade, evidenciando como pode ser possível a presença da extensão universitária, mesmo de forma remota.

Essas reflexões me parecem pertinentes quando se discute o papel da extensão universitária nas instituições de Ensino Superior com o objetivo de fortalecer seu papel estratégico no projeto de legitimidade das universidades públicas e de qualidade. As potencialidades do fazer extensionista são evidenciadas em publicações, a exemplo de: Vêras e Medeiros (2019, p. 10), que apresentam a organização de uma série de artigos descrevendo as experiências da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte a partir de projetos de extensão que contribuem “para a efetivação da função social das universidades federais no Brasil”; Rios e Caputo (2019), que organizaram uma coletânea de textos apontando para o cenário da extensão universitária na América Latina, englobando diferentes ações que servem de inspiração para o desenvolvimento de outras, perpassando por uma reflexão acerca da contribuição da extensão para o cenário da universidade no século XXI; e Besnosik, Silva e Reis (2017) que apresentam experiências de projetos de extensão universitária no Portal do Sertão como um princípio educativo que fortalece o elo entre a UEFS e a sociedade feirense.

A fim de dar seguimento à análise que estou construindo sobre a extensão universitária e melhor situá-la no contexto desta pesquisa, me proponho a responder às seguintes perguntas: i) Qual(is) é (são) a(s) compreensão(ões) a respeito da extensão universitária defendida em documentos que tratam sobre o tema? Para tanto, identifico as bases atuais para sua discussão, organizadas em interpretações consideradas clássicas e emancipatórias (LINO, 2017). Darei atenção ao segundo aspecto que se alicerçam em Freire (2011), no que se refere ao debate sobre a crítica da ideia da extensão como assistencialista; em Thiollent (2002; 2011; 2016), que aborda a necessidade de propor metodologias participativas e de pesquisa-ação como um caminho metodológico para desenvolver projetos e programas de extensão como

---

<sup>19</sup> Exemplo de portal: UEFS no contexto da covid-19: ações, enfrentamento, eventos e informes para as comunidades interna e externa. Disponível em: <http://www.portalcovid.uefs.br/>. Acesso em: 24 de mar. 2021.

forma de organizar ações formativas que dialoguem com a sociedade e com seus diferentes agentes; e, por fim, Santos (2011), que compreende a extensão como espaço de “resistência” na problematização da legitimidade universitária referenciada em uma Epistemologia do Sul. É com base na construção desse aporte teórico que realizo um debate com relação à extensão universitária como espaço formativo.

Para esse encaminhamento também pergunto: ii) Qual(is) é(são) o(s) projeto(s), curso(s) e programa(s) desenvolvido(s) no âmbito da extensão, vinculado(s) à Educação Linguística existente(s) na Universidade Estadual de Feira de Santana? iii) Quais são as atividades que os referidos projetos/cursos/programas (PALLE; PORTAL, Nucli) realizaram e realizam que enfocam o tema da Educação Linguística? Assim, a partir da identificação desses projetos e suas respectivas atividades, é possível desenvolver uma proposta na extensão que contribua para consolidar a Educação Linguística potencializando, ou não, o campo do desenvolvimento profissional docente, como será explicado no último capítulo.

Dessa forma, a fim de percorrer a construção desta fase da pesquisa, dedicada à construção do projeto de extensão, realizo uma pesquisa documental. Entendo-a como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (KRIPKA; BONOTTO, RICHTER, 2015, p. 244). O *corpus* de análise é constituído por documentos que geralmente são usados como fonte de informação como: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Estipulei os seguintes documentos para constituição do *corpus*: no aspecto mais amplo, a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012); a Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018); no âmbito local: as resoluções institucionais que versam sobre a extensão da UEFS (Resolução CONSEPE n.º 110/2010, que trata de Bolsas de Extensão; Resolução CONSEPE n.º 129/2019, sobre Curricularização; Resolução CONSEPE n.º 052/2010, que versa sobre os Cursos de Extensão; Resolução CONSEPE n.º 127/2020, que altera o Regulamento de Extensão Universitária e o Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020 (PDI)); e os documentos do arquivo do Núcleo PALLE tais como: relatórios anuais, documentos de proposição de eventos, que estejam disponíveis para acesso digital, já que com a situação da pandemia o Núcleo se mantém sem acesso físico. Por essa razão, os documentos aos quais faço referência estão compreendidos no período de 2013 a 2018 relativos ao meu exercício como coordenadora do programa.



Segui o que propõe Bardin (2016, p. 125) para o processo de análise desses documentos. A orientação está estruturada da seguinte maneira: “pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Para a primeira fase, organizei o *corpus* descrito definindo os documentos e realizando o processo de leitura “flutuante” (BARDIN, 2016), a fim de elaborar as seguintes categorias de análise que adotei: concepção de extensão e os princípios e diretrizes da extensão para orientar a discussão dos dados. Posteriormente, se deu a fase da análise propriamente dita e a interpretação dos resultados com base no referencial teórico a respeito da extensão, que apresento a seguir.

É a partir do reconhecimento dessa análise que se dá a elaboração do projeto “Ateliê Didático: relato de experiências pedagógicas para desenvolvimento profissional”, pois ela é resultante de um processo de reflexão e compreensão acerca do papel da extensão universitária, de seu compromisso com a sociedade e com o propósito de contribuir para com a consolidação de uma Educação Linguística no Portal do Sertão.

## **2.1 Constituição, impactos e ações de consolidação da extensão**

Neste tópico, intento situar o que se defende como extensão universitária em um contexto de uma reforma democrática e emancipatória de uma universidade para o século XXI (SANTOS, 2011). Para tanto, o que se entende por Extensão Universitária? A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) estabelece que, tendo em vista o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, “é [a extensão] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15). Tal definição condiz com o papel que se defende de que a extensão se constitui em diálogo entre a Universidade e a sociedade consolidando a postura dialógica que atualmente a caracteriza fortemente.

Diferentes pesquisadores apontam e confirmam em suas pesquisas no âmbito da extensão o fortalecimento dessa comunicabilidade entre instituições, movimentos sociais, professores, estudantes e a comunidade geral. Frizzo, Marin e Schellin (2016), Imperatone (2017), Nogueira (2013), Verás e Medeiros (2019) descrevem os eventos que suscitaram a transformação da visão da extensão para além do assistencialismo.

Assinalar a extensão como prestadora de serviço é uma das concepções que marca uma das faces em que se pode situá-la. Esse entendimento é comumente associado à organização de cursos de caráter profissionalizante, oficinas e conferências gratuitas que

pretendiam difundir o conhecimento acadêmico. Tal configuração relaciona-se com um modelo de universidade organizada para uma sociedade elitizada, por isso o que se observa é o fortalecimento de um posicionamento de instituições superiores como transmissoras de conhecimento. Essa perspectiva restrita de diálogo unilateral, já tão criticada entre a universidade e a comunidade, em que a primeira se responsabiliza por responder às demandas sociais como a única agente e detentora de conhecimentos e saberes, conseqüentemente, descaracteriza e anula outros modos de agir e produzir conhecimentos e saberes da segunda.

Em contraposição a essa primeira posição, está uma segunda baseada na visão de uma educação humanística e emancipatória, defendida por Freire, quando convoca que não a associe tão simplesmente a extensão com termos como “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.” (FREIRE, 2011, p. 13). Assim, Freire questiona a posição de passividade do sujeito e de transferência de conhecimento que se estabelecia entre a extensão e as comunidades quando devia se pautar numa perspectiva transformadora e libertária. Essa postura permite construir outra perspectiva que valoriza o intercâmbio de saberes entre o que se produz nas universidades, concebido como um saber científico, e um saber popular que advém da comunidade, de diferentes movimentos sociais e correlacionados com a prática.

Um dos desafios nesse processo está na compreensão de situar o fazer extensionista diante de concepções diferentes que se estabeleceram ao longo do tempo e de experiências distintas que foram elaboradas. Nesse sentido, as diretrizes e os princípios, além do conceito, atuam como linhas de orientação, no momento de propor ações formativas na extensão e que podem ser executadas em diferentes modalidades: programas; projetos; cursos e oficinas; eventos e prestação de serviços (BRASIL, 2018).

Para tanto, a PNEU demonstra a adesão das universidades a esses elementos que referenciam o compromisso para que se criem condições de fortalecimento da extensão vinculada ao seu papel social. Em convergência com o conceito apresentado pelo FORPROEX, são estipuladas algumas diretrizes. A primeira delas, que cita a PNEU, faz referência à *Interação dialógica*. Ela assinala que não se faz, ou não se deveriam produzir novos conhecimentos limitados ao diálogo com pares, o que é uma crítica na atuação da extensão que, às vezes, afasta-se da verdadeira dialogicidade na qual só é possível que se estabeleça na interlocução com diferentes públicos externos, que possam ser capazes de identificar problemas e propor soluções (THIOLLENT, 2002).

A segunda diretriz trata da *Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade* e salienta que a formação acadêmica dos profissionais deve ser “marcada e constituída pela vivência dos

seus conhecimentos que, de modo interprofissional e interdisciplinar seja valorizada e integrada à matriz curricular” (BRASIL, 2018). Ou seja, valoriza-se a comunhão entre diferentes áreas de conhecimento, a fim de potencializar o diálogo com diferentes setores e movimentos sociais, o que amplia a rigidez curricular e valoriza um conhecimento pluriversitário, que “é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimentos” (SANTOS, 2011, p. 42).

A terceira diretriz menciona a *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão*, que protagoniza a formação inicial, o ensino e a extensão como um espaço para o desenvolvimento de competências que serão pertinentes para sua prática profissional futura. E esse “processo lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social” (FORPROEX, 2012, p. 32). Outro ponto diz respeito à relação que se mantém com a pesquisa sendo uma oportunidade para desenvolvimento de “metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo” (FORPROEX, 2012, p. 33).

Nesse sentido, Thiollent (2002, 2011, 2016) salienta a importância de discutir quais seriam as metodologias que subjazem os projetos e programas de extensão que dialoguem com uma dimensão reflexiva, crítica, emancipatória, participativa e de construção social. O autor defende que a pesquisa-ação e os métodos participativos seriam os mais adequados a essa postura, pois permitem pensar um modo de fazer a pesquisa que tornaria a extensão mais significativa. Com isso, um processo de reflexão na ação e na valorização da subjetividade contribuiria para a constituição de projetos de caráter cooperativos e solidários.

As últimas duas diretrizes tratam do impacto da extensão tanto no campo individual da formação como para a comunidade: *Impacto na Formação do Estudante* e o *Impacto e Transformação Social da extensão*. Com relação ao primeiro, o PNEU destaca que “as atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensinam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que as possibilitam” (FORPROEX, 2012, p. 19). O documento sinaliza que o vínculo com a extensão potencializa e diferencia o perfil de estudantes que com ela se envolve, pois sua própria caracterização interdisciplinar e dialógica amplia as referências curriculares com as quais teria contato inicialmente. Essa contribuição é fortalecida com a proposta da curricularização nos cursos de graduação, já que cria uma conjuntura para que o corpo discente universitário construa, a partir dela, uma experiência formativa. Além disso, diferentes relatos de experiência em distintas áreas do conhecimento

têm afirmado que o contato com a extensão singulariza a formação de estudantes como nota-se nas publicações de revistas especializadas no tema.

Por último, a extensão tem um *compromisso com a transformação social*. A consonância com essa diretriz evoca que “a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da polis, a comunidade política” (FORPROEX, 2012, p. 20). Assim, como Santos destaca, a extensão caracteriza-se como esse espaço de resistência ao qual caberá o desafio de definir como prioridade “o apoio solidário na resolução dos problemas de exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p. 74).

Trazendo o debate para um âmbito mais local, na UEFS observo, pela análise dos documentos normativos, que há convergência com o que é proposto pelo i) Artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil que trata do “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”; ii) os encaminhamentos que exigem o documento elaborado pelo FORPROEX; e iii) a meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que institui a Política Nacional de Educação (2014-2024), quando o Regulamento da Extensão Universitária conceitua:

A extensão no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS – é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, técnico-científico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade e outros setores da sociedade, mediada por alunos de graduação e Pós-graduação orientados por docentes ou servidores técnico-administrativos, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o ensino e a pesquisa (UEFS, 2017, p. 2).

Além disso, o documento define o que caracteriza dentro da instituição as modalidades de extensão, trata do financiamento interno, do processo de autorização para a realização de cursos e eventos como “colóquios, semanas, seminários, congressos, encontros, jornadas, fóruns, palestras, conferências, mesas redondas, oficinas, exposições, etc.” (UEFS, 2017, p. 2). Ainda estipula processos, decisões internas relacionadas com a coordenação, tramitação, execução e avaliação de projetos e programas, sinalizando a importância do acompanhamento avaliativo para o fortalecimento dos princípios extensionistas.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no âmbito da extensão, fica evidente o empenho da instituição em fazer as regulações necessárias para o seu fortalecimento. No que tange ao documento, ainda são sinalizadas as oportunidades de

melhoria envolvendo a captação de recursos financeiros, maior valorização e integração na própria UEFS, assim como otimização de currículos, de recursos humanos e de estrutura organizacional (UEFS, 2019). Esse processo inaugura outros desafios e encaminhamentos na extensão, mas, por um lado, pode agir como incentivo para o engajamento de outros docentes e técnicos, permitindo que outros estudantes tenham experiência na extensão, sendo um ponto de melhoramento, já que, devido aos investimentos, o número de pessoas que poderiam envolver-se na extensão ainda é pouco expressivo. Por outro lado, também será fundamental que os projetos possam organizar seus espaços e ações para receber com qualidade a esses profissionais em formação.

Seguindo essa linha de raciocínio, Santos (2011) argumenta que a extensão universitária tem que se manter como espaço de resistência, sendo uma das áreas de ação capaz de reconquistar a legitimidade universitária que tem sido atacada por projetos liberais. Observe o depoimento do autor, a seguir:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (SANTOS, 2011, p. 73).

A perspectiva que o autor adota salienta uma concepção da extensão como uma ação emancipatória. Assim, no atual contexto, em que a educação é tratada como mercadoria e se constrói um discurso de desvalorização do papel das universidades, há uma pressão para que elas cada vez mais estejam organizadas de forma a ter maior autonomia financeira. Para tanto, por meio de incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo, o Governo pretendia implementar o “Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE)” para o desenvolvimento de pesquisas e extensão (ESTRELLA, 2019).

Nessa conjuntura, em que se quer incentivar que as empresas invistam em pesquisa e desenvolvimento nas IES, é possível questionar quais seriam as atividades extensionistas financiadas, já que se observa consideravelmente um menor percentual de investimento na extensão com relação ao ensino e à pesquisa. Assim, preocupa-se saber se os investimentos aconteceriam com projetos e programas que prestem serviços e os cobrem dialogando com as

exigências de empresas ou aquelas comprometidas com a inclusão e em responder às necessidades da comunidade, como adverte Lino (2017).

São pertinentes esses questionamentos porque o que se observa é uma espécie de privatização de algumas atividades, com o intuito de dar condições para sua manutenção. Alguns cursos de idiomas e atividades formativas cobram o pagamento de taxas de inscrição nos cursos, o que afasta do seu objetivo primeiro da extensão, como Santos (2011) advoga, de vincular-se à resolução de problemas de exclusão e da discriminação social.

A universidade, nesse movimento de luta por sua legitimidade, precisa pensar nas questões de acesso centradas nas políticas de ações afirmativas. E isso é fundamental, já que a universidade deveria comprometer-se com o processo de transformação e emancipação social de diferentes grupos sociais e terminou por pactuar com um processo de exclusão social que marginaliza conhecimentos e saberes produzidos do outro lado da linha abissal<sup>20</sup>. Ao realizar um caminho de conciliação com esse processo, é oportuno refletir de que forma a extensão universitária pode posicionar-se nesse direcionamento.

Para Lino (2017), é coerente reconhecer como a extensão dialoga com os conhecimentos produzidos pela comunidade, pelos movimentos sociais, por outros grupos que de certa forma foram posicionados do outro lado da linha abissal, como defende Santos (2011). Nesse sentido, Lino (2017, p. 225) defende uma extensão pós-abissal e de resistência, que, para a autora:

[...] significa construir e produzir, junto aos sujeitos da extensão, políticas e práticas que compreendam que estamos imbricados nas tensões e disputas políticas, sociais, culturais, econômicas e acadêmicas que influenciam e operam no campo do conhecimento e da política universitária, e que afetam as instituições responsáveis pela sua socialização e os seus sujeitos. Afetam também o lugar e a forma como a extensão é vista e considerada no contexto das políticas acadêmicas. Significa entender que vivemos tempos de disputas de narrativas, concepções de conhecimento e de ideologias, de indagações fortes ao campo da produção científica, oriundas de sujeitos e coletivos que antes não eram sequer considerados como legítimos produtores de conhecimento. E, nesse contexto, as reações adversas, arrogantes e autoritárias proliferam.

Um ponto crucial para a conquista dessa prática extensionista como uma política de ação nos moldes pontuados por Lino está na forma como se considera a relação que se estabelece com os sujeitos, sendo eles internos ou externos à comunidade universitária. Essa premissa define como os vínculos serão estruturados e o conhecimento valorizado, que esses

---

<sup>20</sup> Termo trazido por Santos (2011).

diferentes grupos desenvolvem. Nesse quesito, fica evidente um conhecimento pluriversitário, que é “um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2011, p. 42), o que diferencia de um conhecimento universitário, onde quem pesquisa é responsável por definir os processos científicos apartados de outros conhecimentos e saberes da sociedade.

Pautada no que sinaliza Santos (2011) a respeito da lacuna em que se encontra a relação entre a universidade e a escola pública, advogo pela colaboração que deve ser fortalecida entre pesquisadores universitários e professores(as) das escolas públicas e o desenvolvimento de programas de formação contínua pelas instituições de Ensino Superior públicas, tendo em vista que integram a temática em que conduzo a pesquisa. Isso permitiria o reconhecimento de um saber pedagógico firmado na correlação entre a formação e a prática de ensino, estabelecido a partir de algumas diretrizes orientadas por Santos (2011, pp. 83-84):

A valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino; colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação.

A partir do meu ponto de vista, a extensão pode empreender ações que operem como uma âncora no processo de desenvolvimento profissional de docentes que atuam ou atuarão como professores(as) de línguas-culturas de acordo com essas orientações. Esse movimento é imperioso, já que os dados do Censo da Educação Básica 2020, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que o resultado mais baixo no indicador ‘adequação da formação docente’ ao componente curricular concentra-se na disciplina de língua estrangeira em todo o Ensino Fundamental e é o segundo mais baixo no Ensino Médio (INEP, 2019). Disso, entendo que a maioria dos profissionais que estão responsáveis na área de ensino-aprendizagem de línguas na escola não tem formação específica e, em consequência disso, uma formação continuada adequada.

Além disso, responderia a diversas demandas que se ensejam na Educação Linguística, tais como o ensino-aprendizagem de línguas, que contribui para uma formação linguística plurilíngue e consonante ao Direito Linguístico que todo(a) cidadão(ã) tem para exercer a sua cidadania planetária; a construção de Políticas Linguísticas; a proposição e análise de

materiais didáticos; entre outros tópicos que serão detalhados em seguida e que são problematizações no campo das línguas.

Um penúltimo aspecto que quero considerar, na posição de docente de um curso de Licenciatura em Língua Espanhola, é o de conceber a extensão como um local de resistência para o ensino de LE (SOUZA E SOUZA; ORTIZ ALVAREZ, 2020). Ressalto esse aspecto porque na região do Núcleo Territorial Portal do Sertão nota-se a ausência do componente curricular de LE na Educação Básica reforçado pelo caráter normativo da BNCC que institucionalizou o inglês como único componente de língua estrangeira a ser ofertado ao corpo estudantil.

Entre os projetos, destaco os que implicam na reflexão acerca do fazer de uma Educação Linguística. De acordo com os critérios definidos, três exemplos permitem alimentar o debate acerca do tema: i) o PORTAL: ensino-aprendizagem de línguas modernas para a cidadania, inclusão social, diálogo multi e intercultural, ii) o Núcleo de Línguas do Idiomas sem Fronteiras na UEFS (Nucli-IsF), e iii) o Núcleo PALLE.

Considero fundamental demarcar o papel e a responsabilidade do Programa PORTAL nesse projeto de Educação Linguística, que se constrói a partir da extensão na instituição e para a sociedade de Feira de Santana e entorno. O Programa PORTAL, ainda como projeto, integrava as atividades do Núcleo de Estudos Canadenses. Na gestão da Profa. Iranildes Almeida Lima, a partir do ano de 2003, o PORTAL foi aprovado na condição de programa cadastrado na Pró-reitoria de Extensão CONSEPE n.º 189/2011, e estabelece como objetivo:

Contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por intermédio da democratização do acesso a cursos de línguas de qualidade que ampliem as possibilidades do exercício de cidadania e de inclusão social, de intercâmbios em e com outros mundos e outras culturas, de acessos a cursos universitários, a programas de Pós-graduação, a mobilidade acadêmica. Do mesmo modo, contribuir para que os estudantes dos Cursos de Letras da UEFS construam sua competência profissional como docentes de línguas a partir da ação-reflexão-ação transformadora, iniciando-se na docência numa perspectiva que concebe a sala de aula como espaço de pesquisa com uma função social de transformação (UEFS, [2019?], p. 8).

De acordo com os artigos publicados sobre o programa, ficam em evidência dois grandes eixos: a formação dos professores em nível inicial e a formação do(a) usuário(a) de línguas. Com respeito ao primeiro eixo, o programa fomenta cursos de formação que visam “contribuir para a construção da competência profissional de professores de LE, dos alunos das Licenciaturas em Letras desta Universidade” (OLIVEIRA LIMA; NASCIMENTO, 2012, p. 69).



Já os cursos de línguas modernas, que podem ser de 45h ou 60h nos mais diversos idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, português como língua estrangeira, português como língua materna, etc.) em nível básico, são oferecidos “de forma gratuita, a estudantes de escola pública acima de 14 anos de idade ou egressos dessas instituições e que não estejam matriculados em escolas particulares” (BARBOSA; BRUM; COSTA, 2017). Diferenciam-se desse encaminhamento os grupos de Português como Língua Estrangeira (PLE), que respondem a uma demanda dos Programas de Mobilidade Estudantil da UEFS e dos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação (LIMA; REIS, 2018).

As atividades tomam como referência teorias que se referem à aprendizagem; ao ensino-aprendizagem por competências – competência discursiva, competência pragmática, competência linguística, competência sociolinguística, competência intercultural, competência estratégica de aprendizagem e de comunicação (BARBOSA; BRUN; COSTA, 2017) – e à aprendizagem colaborativa e cooperativa como referencial teórico balizador. Dessa forma, o programa articula os seguintes objetivos específicos:

Desconstruir a visão de língua como estrutura e percebê-la como expressão da própria identidade, como elemento de empoderamento para o melhor exercício da cidadania, inclusão social e para o estabelecimento de diálogos respeitosos, multi e interculturais; Desenvolver a competência profissional do docente de línguas através da participação nas discussões cursos de formação, grupos focais e de pesquisa, elaboração de material didático, planejamentos das aulas, práticas pedagógicas construídas pela dinâmica ação-reflexão-ação-transformação, processos de avaliação e autoavaliação, produção e socialização de conhecimentos; provocar o conhecimento sobre as noções democráticas do diálogo multi e intercultural, do respeito às diferenças, do multi, plurilinguismo, enquanto direitos básicos do ser humano, bem como das relações multi e bilaterais no âmbito internacional, com base nas relações e nos convênios firmados entre IES brasileiras e IES estrangeiras; Conhecer a importância do trabalho cooperativo e colaborativo para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e para a inclusão de pessoas com necessidades especiais (PROGRAMA..., 2021).

O segundo exemplo que destaco é o Nucli-IsF na UEFS, aprovado pela resolução CONSEPE n.º 134/2019. Desde agosto de 2017, a UEFS passou a integrar um conjunto de universidades estaduais no Brasil que, junto com as universidades federais, compõem um grupo de trabalho composto por especialistas em línguas, representados pela figura do coordenador institucional e coordenadores pedagógicos e professores, formando um Núcleo. O programa objetiva:

Promover a democratização da aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de ações em prol do desenvolvimento de uma política linguística plurilíngue para a internacionalização da Universidade Estadual de Feira de Santana, priorizando a formação especializada de alunos da graduação das licenciaturas em letras estrangeiras ou egressos, estando estes ou não na pós-graduação, e de professores de línguas estrangeiras da Educação Básica (NÚCLEO..., 2021).

Com respeito ao PALLE, elenco as atividades na próxima seção, já que o projeto de extensão que apresento na discussão desta pesquisa está a ele vinculado, a fim de situá-lo no contexto que o antecede. Na exposição, tomo como referência a defesa da extensão, sendo indissociável da pesquisa e do ensino consciente no que concernem às implicações das demandas sociais.

## **2.2 Práticas de Educação Linguística na extensão: Núcleo PALLE**

A ideia inicial do desenvolvimento do programa PALLE está atrelada à proposição do Programa Integração da Universidade com a Escola Básica (PRUEB), que desenvolveu um trabalho extensionista nas escolas em resposta à reivindicação da sociedade no que diz respeito à necessidade de que a universidade repensasse os currículos das escolas e das licenciaturas em meados dos anos 80.

O PRUEB, como uma ação interdisciplinar direcionada para a formação em serviço de professores e professoras de escolas de 1º e 2º graus, previa atividades implicadas com “a formação em serviço, pesquisa e acompanhamento, *in loco*, das atividades pedagógicas; assessoria e orientação de projetos pedagógicos desenvolvidos no município; produção de material didático” (GONÇALVES *et al.*, 2000, p. 16). Nesse contexto, o PALLE, que até esse momento era nomeado como PALLI, pois fora constituído pela área de Língua Inglesa do Departamento de Letras da Universidade, era um dos projetos de formação de professores(a) de Inglês que integrou o PRUEB, ao lado de outros projetos tais como o Projeto de Alfabetização, Projeto Pré-Escola, Projeto CAT (Conhecer Analisar e Transformar a Realidade Rural) e o Projeto de Educação Artística e Capacitação de Professores de Educação Física Escolar e capacitação de professores(as) de 1ª a 8ª séries do 1º grau.

Com o movimento de inserção de outras línguas, como Francês e Espanhol pela instituição em seus cursos de formação, o PALLI ampliou seu escopo de atuação e mudou de nome para PALLE. Além disso, passou a ser um programa considerado de caráter permanente na universidade. Isso significa que suas atividades são de fluxo contínuo, o que o permitiu, ao

longo destes 34 anos com financiamento interno da instituição, ser uma das mais antigas atividades de extensão na UEFS. Em seu portfólio de atividades estão elencados cursos de línguas, a realização de eventos científicos, imersão linguística, cursos de aperfeiçoamento de docentes e outros projetos e cursos que sejam de interesse à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, que orbitem sobre o tema da Educação Linguística. Essas atividades podem ser organizadas em duas linhas de atuação do programa, uma vinculada aos processos de ensino-aprendizagem de línguas-culturas e outra que se relaciona com as atividades formativas para pessoas em formação inicial e egressos(as) que atuam ensinando línguas-culturas em diferentes contextos. A Figura 5 demonstra o funcionamento de duas engrenagens interdependentes que se comunicam mutuamente.

**Figura 5** – Fluxograma do PALLE



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Dessa caracterização, depreende-se como uma identidade extensionista passou a ser consolidada no programa, focalizando ações que incluem desde professores(as) egressos(as) da universidade que ensinam língua-cultura e, ainda, cursistas como público-alvo, até aqueles(as) que atuam na cidade de Feira de Santana e região circunvizinha. Conforme os registros do PALLE, a organização de oficinas de língua, de literatura e metodologia eram as

linhas editoriais do programa com o intuito de capacitar linguisticamente os(as) professores(as) de línguas e promover discussões referentes às práticas pedagógicas.

O PALLE, a partir dessa experiência construída com base nesse diálogo com a escola, ao conhecer a situação do ensino na cidade, permitiu a elaboração de uma proposta metodológica consoante com o que estipulavam os documentos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) naquele momento. Esse movimento incentivou a articulação de uma metodologia de trabalho e a construção de um material didático para a escola, resultante desse encontro e das demandas dos professores e das professoras com relação à ausência de livros didáticos e de formações complementares. A síntese dessa proposta estava contemplada em um processo que incluía: i) fase oral, envolvendo as etapas de contextualização, apresentação, explicação, exploração e compreensão oral do texto escolhido (C.A.E.E.L.C.); e a ii) fase escrita, composta por compreensão, descoberta, sistematização gramatical, produção e atividades humanísticas (C.D.S.P.A.) (SILVA *et al.*, 2007).

Ainda é possível articular, com base nessa retrospectiva, o modo como as atividades do PALLE se interseccionam com as diretrizes extensionistas e o conceito orientativo de extensão. Nos relatórios anuais de acompanhamento das atividades, identificam-se diversas ações que demonstram a interação com outros pares e outros locais de produção de conhecimento, a exemplo das escolas públicas de Feira de Santana e região, com professores(as) da rede de Educação Básica e Superior e com outras instituições de ensino, como os cursos de línguas ofertados na Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), em Cachoeira, no ano de 2010.

Também, nota-se a articulação com outros programas de extensão da universidade. Entre eles o programa PORTAL, na proposição da ação PALLE-PORTAL, que respondia a uma necessidade da instituição em elevar o nível de proficiência linguística da comunidade acadêmica, a fim de incentivar o processo de internacionalização universitária, nos anos de 2013 e 2014; e a articulação com a Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI) na oferta de cursos de Língua Espanhola para pessoas acima de 65 anos, nos anos de 2015 e 2016.

É nesse sentido que a proposta das ações dos cursos de línguas-culturas se insere, atendendo a demandas específicas e com o propósito de sensibilização para as línguas na sociedade. Alguns exemplos demonstram essa postura do programa ao ofertar oficinas de Língua Francesa para a comunidade, visando estimular sua inserção nas escolas públicas como componente curricular; o ensino de latim para o campo jurídico; e depois, em 2015, com a abertura de turmas para sensibilização ao idioma italiano.

O público-alvo é constituído pela comunidade interna da instituição (servidores e estudantes) e pessoas da comunidade externa que tenham idade maior ou igual a 18 anos. A inscrição e a matrícula são gratuitas e orienta-se a aquisição de livros didáticos em livrarias especializadas para as aulas. São ofertadas entre 20 e 25 vagas por turma. Para cada turma reservam-se 10% das vagas para servidores(as) da instituição de acordo com a Resolução CONSEPE n.º 052/2010 e 10% das vagas para professores(as) licenciados(as) que atuem na rede pública de ensino lecionando uma língua-cultura. O processo seletivo de ingresso se dava de modo presencial e por ordem de chegada até o ano de 2015. Nos anos de 2016 e 2017 foi realizado o processo de sorteio eletrônico após inscrição em formulário *online*, mas em 2018 retorna-se ao processo de matrícula direta.

**Quadro 1 – Disponibilidade de ofertas Editais PALLE**

Edital PALLE	Níveis	Idiomas/Vagas			
		Espanhol	Inglês	Francês	Italiano
2013	Básico A1	40	20	20	----
	Básico A2	20	40	20	----
	Intermediário B1	20	20		----
2014	Básico A1	20	40	----	----
	Básico A2	----	20	----	----
	Intermediário B1	20	20	----	----
2015	Básico A1	80	60 <sup>21</sup>	----	20
	Básico A2	20	----	----	----
	Intermediário B1	----	----	----	----
2016	Básico A1	120	60 <sup>22</sup>	----	----
	Básico A2	20	----	----	----
	Intermediário B1	----	----	----	----
2017.1	Básico A1	100	40	----	----
	Básico A2	60	20	----	----
	Intermediário B1	20	----	----	----
2017.2	Pré-A1	60	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
	Básico A1	20	40	----	----
	Básico A2	----	20	----	----
	Intermediário B1	----	----	----	----
2018.1	Pré-A1	60	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
	Básico A1	60	60	----	----
	Básico A2	20	20	----	----
	Intermediário B1	----	----	----	----

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

<sup>21</sup> Observações referentes à oferta das vagas: i) 20 vagas específicas para o público-alvo da UATI; ii) 20 vagas específicas para servidores(as) da Universidade; iii) 20 vagas para o público-alvo das atividades do PALLE.

<sup>22</sup> Observações referentes à oferta das vagas: i) 20 vagas específicas para o público-alvo da UATI; ii) 20 vagas para o público-alvo das atividades do PALLE.

A procura por cursos de línguas pela comunidade é bastante significativa, o que aponta a necessidade de planejamento e investimento para sua manutenção no campo da extensão. A partir do preenchimento da ficha de inscrição dos editais, é possível estimar que fosse preciso a abertura inicial de 18 turmas com 20 pessoas cada para atender a demanda de ensino de línguas que a região apresenta; empreendimento que ainda não alcançamos em virtude de uma logística e uma infraestrutura que o programa ainda não possui.

O Quadro 1 desvela também algumas vulnerabilidades na manutenção dos cursos no escopo da atividade do programa. É observável que há uma flutuação no número de vagas que se disponibiliza por edital. Isso acontece, por um lado, porque podem surgir demandas específicas para o PALLE, por exemplo, a abertura de vagas para o desenvolvimento da competência comunicativa de servidores(as) universitários(as) e para a terceira idade, como exemplifica o Edital 2015 que, dentre as 60 vagas de Língua Espanhola, 20 estavam disponíveis para a comunidade interna e externa da instituição.

Por outro lado, há uma intrínseca relação entre a oferta de turmas e níveis e o número de bolsistas aprovados(as) em Edital de bolsa de extensão. Quando o número de aprovados(as) é maior, implica na abertura de mais vagas nos cursos, já que a aprovação pode variar entre zero e o máximo de quatro bolsas que atendam ao critério de convocação do edital em vigor. Em decorrência disso, há inconstância na oferta de algumas línguas, apesar da existência de demanda. Além disso, é importante sinalizar que os(as) estudantes aprovados(as) podem estar matriculados do segundo ao penúltimo semestre do seu curso de formação. Com isso, estamos falando de perfis diferentes de ingressantes no programa, já que eles(as) podem passar até dois anos na condição de bolsistas, ficando em evidência o papel da extensão na formação desses(as) profissionais.

Os bolsistas e as bolsistas dedicam 12h semanais no cumprimento do plano de trabalho aprovado antecipadamente por uma comissão avaliadora. A carga horária pode ser contabilizada como uma atividade complementar na conclusão do curso (UEFS, 2010). A interlocução com o Ensino Superior, tendo em vista o caráter estratégico do programa nos cursos de Licenciatura em Letras Estrangeiras, é fundamental quando ainda se notam algumas fragilidades na proposição curricular dos cursos de formação. Alvarez (2019) analisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) de alguns cursos de Licenciatura de Língua Espanhola, que pode ser uma análise ampliada para outras línguas-culturas, e observa a fragilidade da especificação das competências e habilidades organizadas de forma a permitir que os(as) futuros(as) profissionais lidem com diferentes necessidades e demandas sociais. Essa escassez é marcada pela ausência de disciplinas como a de Linguística Aplicada (ALMEIDA FILHO,

2009), componentes que tratam da produção de material didático (LIMA; REIS, 2017) e tecnologias digitais de comunicação e informação, entre outros temas que diferenciam o perfil profissiográfico de quem tem experiência no programa.

Nesse contexto, fica evidente a possibilidade que bolsistas extensionistas têm de construir uma formação crítico-reflexiva que advém do contexto da prática docente ao atuar na extensão. Com isso, a Extensão cumpre a sua missão como espaço formativo, visto que possibilita que os(as) profissionais em formação possam posicionar-se como educadores(a) linguísticos ao “tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-los” (LIBERALI, 2012, p. 31). Em virtude disso, são valorizadas habilidades como a emancipação e a autonomia do(a) estudante ao observar o que acontece na comunidade, confrontando teoria e prática.

Esses argumentos apontam para o impacto na formação docente, assim como regulamenta a Resolução CONSEPE n.º 110/2010, ao considerar que as atividades extensionistas devem contribuir para com o desenvolvimento de diferentes competências por parte desses jovens profissionais. Nos relatórios finais da atividade de conclusão do plano de trabalho é possível identificar, de modo bastante indicativo, a condição da extensão como potencializadora do processo formativo. A seguir, apresento alguns excertos de diferentes bolsistas que demonstram indícios de desenvolvimento de competências ao longo da atuação como bolsista:

Estudos constantes de matérias em língua francesa, como leitura de artigos e livros na língua francesa, gerou um impacto positivo para minha formação como graduanda. Após esses estudos, eu tive a capacidade de desenvolver meus planos de aula, além da capacidade de elaborar o material didático. Pude aprender a como ministrar aulas e entender como a dinâmica educacional funciona. Além disso, pude compreender como o ensino da linguagem acontece de uma forma não só teórica, mas que uniu a teoria à prática. E essa pesquisa me ajudará bastante na minha futura atuação em sala de aula. Podendo, também, utilizar esse novo idioma, carregado de uma cultura diferente, disponibilizando, assim, uma nova fonte de perspectiva para agregar o pensamento crítico aos conhecimentos e novas experiências para as formações acadêmicas. Aprendi diferentes métodos para desenvolver e estimular o desenvolvimento de uma nova língua estrangeira e ampliar o pensamento crítico da comunidade externa (BOLSISTA A, 2018).

O uso constante do Inglês em sala de aula, assim como seu aprendizado, gera um impacto positivo, tanto para mim como bolsista e professora em formação, quanto para os alunos, comunidade interna e externa. Os aprendizes utilizaram os conhecimentos adquiridos tanto para usos pessoais como, por exemplo, conversar no idioma através das redes sociais, onde mantemos contato ou viagens de lazer. Podem também estar utilizando esse novo idioma para agregar conhecimentos e novas experiências em suas

formações acadêmicas através de testes de proficiência ou mestrado, participação em outros projetos dentro da própria Universidade e que são oferecidos por outros Núcleos como, por exemplo, os minicursos ofertados pelo Nucli ou campanhas de internacionalização, onde eles podem tanto estar em contato com estudantes oriundos de outros países quanto aprofundando seu próprio conhecimento para uma viagem de intercâmbio no futuro (BOLSISTA B, 2018).

A outra ponte de interlocução do programa é com a realização de pesquisas. Ao que parece, a proposição de projetos de pesquisa pelos(as) integrantes da equipe do PALLE permite consolidar o ciclo ação-reflexão-ação quando, na condição de pesquisadores(as), passam a investigar as práticas que emergem do programa, a partir da sua lente como agente extensionista. É possível destacar Silva e Pereira (2018), que pesquisam como se dá a relação entre as experiências, vivências e práticas desenvolvidas no PALLE e o impacto na formação de professores de Espanhol, que foi objeto de pesquisa de Mestrado, a respeito de como a formação inicial dos(as) bolsistas do Programa Institucional de Bolsa Extensão (PIBEX) são impactadas pelas experiências no PALLE (SILVA, 2020).

Também é possível destacar o projeto de pesquisa “Leitura e compreensão de textos escritos em língua estrangeira: causas metodológicas dos eventuais insucessos”, realizado pela Profa. Ma. Cristina Mascarenhas (UEFS), que objetivou identificar quais seriam os fatores didático-pedagógicos que contribuem para o insucesso nos processos de leitura e compreensão textual em escolas públicas no componente de língua estrangeira da cidade de Feira de Santana. A pesquisa traz à tona as dificuldades que os professores apontavam durante os encontros de formação realizados no programa.

Faço destaque também às pesquisas de trabalho de conclusão de curso, que tomaram como referência as reflexões motivadas pela realização dos planos de trabalho, como a de Rios (2017), que realizou oficinas de práticas teatrais em uma escola pública de Serra Preta-Ba, a fim de ensinar estratégias de aprendizagem para o ensino de línguas; e a de Melo Neto (2018), que analisou livros didáticos de Língua Inglesa do curso de formação com base na sua experiência ao elaborar material didático para essa língua nos cursos do PALLE. Esses exemplos revelam a contribuição que representa pensar a escola pública e o ensino do componente curricular de línguas estrangeiras pela ótica da pesquisa e da extensão.

E, mais recentemente, destaco o vínculo entre o Núcleo PALLE e o grupo de pesquisa Educação Línguas Culturas Estrangeiras (ELCE), que tem fomentado atividades articuladas e não dissociadas do tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando a criação de espaços de discussão e reflexão acerca dos currículos de formação inicial de professores(as) no intuito de



formar jovens professores(as)-pesquisadores(as). Isso favorece o desenvolvimento de competências pertinentes à sua futura prática docente e oferece um suporte didático-pedagógico aos(às) professores(as) de línguas estrangeiras da rede pública de ensino de Feira de Santana e região.

A constituição do projeto de pesquisa “Cartografias do cenário do desenvolvimento profissional de docentes-pesquisadores de línguas-culturas” é resultante desse processo de interlocução. Tal projeto de pesquisa visa cartografar aspectos referentes ao desenvolvimento profissional de professores(as)-pesquisadores(as) que ensinam outras línguas-culturas e atuam em regiões de abrangência do *campus*-sede da UEFS em diferentes contextos educativos e em situação de pré-serviço e egressos(as). Diante disso, espera-se como resultados a criação de uma linha de pesquisa que possa abranger os interesses da Área de Didactologia de Línguas Estrangeiras e da Linguística Aplicada articulada com: a) os Cursos de Pós-graduação oferecidos pelo Departamento de Letras e Artes (DLA), e b) o Programa de Extensão PALLE na Área de Ensino-Aprendizagem de Línguas cuja contribuição pode repercutir tanto para a formação de professores dos cursos de Letras quanto para a comunidade de professores(a) de outras línguas do interior baiano.

Uma segunda linha de atuação do PALLE são as atividades vinculadas ao desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas que atuam nas escolas públicas e demais centros formativos. Essa atuação acontece por meio da organização de cursos complementares, a realização de eventos e curso de formação continuada.

É também responsabilidade do programa a promoção de eventos que intencionam ser espaços de interlocução e formação entre os(as) profissionais da docência. Assim, são propostos o Seminário PALLE, o Encontro de Professores de Língua Estrangeira (ENPROL) e a Imersão Linguística. O primeiro acontece de forma intercalada com o Encontro de Professores e visa ser um evento que apresenta os resultados finais ou parciais das atividades elaboradas pela equipe de trabalho do programa com espaço para a realização de oficinas e minicursos, a fim de compartilhar as experiências pedagógicas desenvolvidas no período pela coordenação e pelos(as) bolsistas em seus planos de trabalho. O ENPROL é uma atividade mais abrangente, de caráter nacional, aberto para comunicações científicas, palestras e conferências, visando promover o debate de questões ligadas ao desenvolvimento da competência teórica.

**Quadro 2 – Eventos realizados pelo PALLE**

<b>Eventos</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Ano</b>
III Encontro de Professores de Língua Estrangeira	A Formação do Professor de LE e a Contemporaneidade	- Promover a discussão, reflexão e atualização da prática docente vigente, sobretudo, nas escolas da rede pública de Feira de Santana e de região circunvizinha, oferecendo alternativas para a socialização do conhecimento e apontando caminhos para que “o saber” possa, de fato, ser vivenciado, transmitido e compartilhado em sala de aula e fora dela.	2011
XXI Seminário PALLE	A Expressão Oral e interatividade em LE	- Promover a discussão e reflexão a respeito da expressão oral como habilidade linguística e comunicativa, ação da prática docente vigente, sobretudo, nas escolas da rede pública de Feira de Santana e de região circunvizinha, oferecendo alternativas para a socialização do conhecimento e apontando caminhos para que “o saber” possa, de fato, ser vivenciado, transmitido e compartilhado em sala de aula e fora dela.	2011
IV Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras	Competências para Formação de Professores de LE	- Discutir o construto teórico competências e formação de professores; compartilhar pesquisas em torno do tema formação de professores de LE; - Fortalecer um espaço de discussão acerca da formação e da prática docente dentro da universidade.	2012
XXVI Seminário PALLE	Literatura Estrangeira no ensino aprendizagem	- Dialogar com outros profissionais da área e divulgar o conhecimento acadêmico relacionado à temática da inserção da literatura no ensino de línguas.	2013
V Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras	Materiais Didáticos e Novas Tecnologias: perspectivas e implicações para o ensino de línguas	- Promover troca de saberes referentes aos desafios metodológicos da prática dos professores de língua; - Socializar práticas com relação aos materiais didáticos e o ensino de línguas.	2015
XVII Seminário PALLE	Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa no ensino-aprendizagem de línguas e literaturas	- Discutir novas perspectivas a respeito de materiais didáticos para o ensino de línguas; - Dialogar com a proposição de material didático e as novas tecnologias.	2015
VI Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras	Formação Docente de Professores de Línguas Estrangeiras: trajetórias e perspectivas no ensino, pesquisa e extensão	- Promover o diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a Formação de Professores(a) e outros campos do saber, considerando o que já foi construído e consolidado e as inovações que se processam nessa área de conhecimento.	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Outro compromisso com a formação de professores(as), que foi assumido pelo programa desde 2017, inclui o estabelecimento de vagas para docentes de línguas nas ofertas semestrais de cursos de idiomas pelo programa. A fim de potencializar a formação da competência linguística-comunicativa de professores(as) que atuam na rede pública, foram disponibilizadas duas vagas para cada turma de línguas que seja oferecida semestralmente. É um modo encontrado pela gestão para contribuir com a proficiência linguística desses(as) profissionais, tendo em vista, que a questão da fluência do(a) professor(a) em sala de aula é uma pauta recorrente nas pesquisas.

Durante os anos de 2006 e 2008, no formato de encontros contínuos e com uma programação formativa pré-definida pela equipe, aconteceram as Formações Continuadas. Nessas duas edições, as atividades estiveram direcionadas aos(às) professores(as) de Língua Inglesa de diferentes níveis que atuam na rede básica de educação da cidade de Feira de Santana e região, incluindo profissionais das cidades de Coração de Maria, São Gonçalo, Cruz das Almas, Tanquinho e Conceição de Feira. Essa atividade teve sua sequência interrompida em virtude de dificuldades de ordem pessoal e de infraestrutura.

No que se refere aos problemas relacionados à infraestrutura, faço referência à constituição da equipe. No decorrer dos anos, o grupo passou por reestruturação em decorrência da aposentadoria de colegas responsáveis pela orientação de atividades em Língua Inglesa, o desligamento de alguns componentes do Núcleo PALLE para realização de outras demandas acadêmicas e profissionais que não eram conciliatórias com o programa e a suspensão de contratos que viabilizavam o pagamento de colaboradores(as) para apoiá-lo. Além disso, pode ser identificada a dificuldade dos(as) professores(as) em deslocar-se para o espaço da universidade e participar de encontros semanais extensivos de 60h ou 120h.

Após essas ponderações, questiono ‘como pode ser possível organizar uma proposta formativa referenciada em uma extensão pós-abissal e de resistência, como defende Lino (2017), que esteja articulada com essa proposta inicial do PALLE com a Educação Básica, em destaque, a Educação Linguística como forma de dar continuidade ao programa?’.

Dessa reflexão, a seguir, descrevo um entendimento sobre desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas, confiante na tese de que a universidade pode ocupar-se, através da extensão da formação permanente de professores(as) e de ações que desenvolvam uma política linguística na região de Feira de Santana.

### 2.3 O desenvolvimento profissional docente no contexto de uma Educação Linguística

A linha de raciocínio que conduzi até o momento ilustra o percurso e as reflexões que se entrecruzam na compreensão do fazer de uma Educação Linguística (EL) no Brasil, que emerge a partir de uma experiência da extensão universitária como um agente de uma micropolítica. Observo que os pontos registrados podem espelhar a crise que se apresenta no âmbito da Educação Linguística também nas escolas brasileiras, como argumentam Bagno e Rangel (2005). Apesar da reflexão dos autores tomar como ponto de partida o ensino de Língua Portuguesa, acredito ser possível construir paralelos para o que se observa no ensino do componente de línguas estrangeiras.

Segundo os autores, existem áreas de reflexão e atuação que exigem nossa atenção como pesquisadores(as), que dariam condições para que se constitua uma política de Educação Linguística no Brasil, entre elas: o desenvolvimento do letramento nas escolas, o reconhecimento da heterogeneidade da Língua Portuguesa; o reconhecimento da Literatura como uma experiência do leitor com o texto e o reconhecimento dos direitos linguísticos. A articulação desses pontos permite organizar um entendimento por Educação Linguística como:

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Pessoa, Silvestre e Monte Mór (2018), na obra “Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores(as) universitárias(os) de inglês”, realizam uma interlocução com diferentes pesquisadores de Língua Inglesa, a partir de narrativas sobre o seu ponto de vista a respeito do que compreendem como Educação Linguística Crítica e sobre o trabalho que realizam nesse âmbito no ensino de LI. Em suas diferentes perspectivas, os(as) autores(a) conseguem construir, a partir da reflexão do que pesquisam e de seus respectivos espaços de ação, um cenário amplo do que podemos entender a respeito da Educação Linguística.

Em outra publicação, Ferraz e Kawachi-Furlan (2019) apresentam, no livro “Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade”, um diálogo com diferentes pesquisadores(as) de Língua Inglesa, que discorrem a partir de perguntas de outros(as) professores(as) e trazem contribuições para a Educação Linguística que ensejam no

debate a respeito da subjetividade e identidade, das emoções, do ensino-aprendizagem nas escolas públicas, da formação docente, dos letramentos. Como sintetiza Monte Mór (2018, p. 268), “[...] a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras”.

A partir do contato com o debate que esses autores construíram, entendo EL como um conjunto de questões que se posicionam de modo transversal e situacional ao ensinar e aprender línguas-culturas. Assim, trata-se de vincular a esse processo outras dimensões que se referem às políticas linguísticas, à formação de professores(as), identidades sociais, construção de material didático, entre outros pontos. Mendes (2021, n. p.) resume a organicidade desse processo na seguinte compreensão, que tomarei como referência:

A educação linguística representa uma dimensão mais ampla da democratização do acesso às línguas, pois inclui não apenas o processo de ensino-aprendizagem de línguas em si, mas também a formação de professores, o desenvolvimento do currículo, o desenho de materiais didáticos institucionais, os processos de avaliação e certificação e, principalmente, as políticas públicas criadas, em contextos institucionais ou não, para promoção, a difusão e a projeção das línguas.

Diante desse entendimento, me proponho a realizar um exercício reflexivo que elaboro a partir daquilo que considero ser um ponto de inflexão nesse processo: o desenvolvimento profissional docente. Compreendo que realizar uma Educação Linguística, como a descrita por Mendes (2021), é dar possibilidades para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática, perpassando por uma postura que oportunize o ensino de línguas na escola pública, e isso somente será possível quando tivermos um modo diferente de pensar os cursos de graduação em Licenciatura.

Portanto, apresento alguns tensionamentos nessa argumentação: o primeiro diz respeito ao contexto das reformas educativas que passam a estipular o que deve ser proposto para a formação profissional; o segundo, à compreensão a respeito de como estou entendendo o debate acerca da terminologia referente à formação; e o terceiro ponto, uma fotografia dos estudos a respeito dessa temática na Linguística Aplicada Crítica.

Quando fiz menção ao contexto das reformas educativas, quis sinalizar o foco que tem sido atribuído à questão da qualidade de ensino como uma estratégia para definir o que deve ser proposto nos cursos de licenciatura e nos cursos de aperfeiçoamento profissional. Desse modo, os baixos índices alcançados nas provas avaliativas como o Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, são reflexo das fragilidades da formação docente. O termo formação, então, passou a ser uma palavra-chave nessas reformas, o que incita mecanismos de controle e desvalorização da profissão, subjugada aos interesses econômicos.

Paulatinamente, tendo como referência os dados levantados por pesquisas educacionais aplicadas, realizadas por fundações privadas, coloca-se no centro da agenda educacional a necessidade de adequar-se às práticas corporativas dentro de uma lógica baseada em termos como “eficiência” e “competição”, por exemplo. Consequentemente, são observadas suas implicações na proposição de Políticas Públicas que atendam a esse movimento de desqualificação e aos interesses de acesso a esse mercado educacional (SANTOS, 2011; ZEICHNER, 2019). Os exemplos desse movimento estão na aprovação consecutiva, desde 2016, de novas diretrizes e pareceres que conduzem a um discurso de valorização do ensino para o trabalho e a centralização na figura do(a) professor(a), especificamente, sua formação, a responsabilidade para o movimento de melhoria da Educação. Esse encaminhamento conduz a uma formação de “professores S/A”<sup>23</sup>. Com relação a essa análise, apresento o que descrevem esses documentos, no que se refere à formação docente inicial e continuada.

O atual Parecer n.º 14/2020 estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). No documento relata-se o que se espera do exercício profissional docente, tomando como referência três eixos: o conhecimento, a prática e o engajamento profissional que, resumidamente trata de: (1) conhecimento profissional, ou seja, a respeito da aquisição de conhecimentos específicos de sua área, do ambiente institucional e sociocultural e de autoconhecimento; (2) prática profissional: a) pedagógica – prática profissional referente aos aspectos didáticos e pedagógicos; b) institucional – prática profissional referente à cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido e (3) engajamento profissional – comprometimento com a profissão docente, assumindo o pleno exercício de suas atribuições e responsabilidades (BRASIL, 2020).

A proposta encaminhada propõe a revogação da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

---

<sup>23</sup> Referência ao título do livro “Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo”, organizado pelo Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira e o Prof. Dr. Kenneth Zeichner (2019).

superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Em contraposição ao documento atual, nessa resolução, a formação continuada é concebida como um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015, p. 4).

Como observado, o termo “formação” é empregado de maneira recorrente nos documentos. Para a discussão desta pesquisa, reconheço essa polifonia de sentidos que a palavra ‘formação’ suscita. Por isso, noto que, mesmo com sentidos iguais, o uso indiscriminado pode ser interpretado como formação permanente, formação continuada, formação profissional ou formação inicial.

Uma contribuição que Souza (2010) faz ao termo é compreendê-lo como um campo de “ação e pesquisa”, que é atravessado pelas experiências. De modo mais ampliado, o autor destaca a “formação como um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas” (SOUZA, 2010, p. 158). Essa ideia aproxima-se do modo como Marcelo Garcia (2009) apresenta um conjunto de características que podem atrelar-se a essa concepção de desenvolvimento profissional, aprendizagem pela abordagem construtivista, valorização das práticas docentes na escola, ação colaborativa e valorização do processo reflexivo (MARCELO GARCIA, 2009, p. 10). Resume o autor:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

É destaque nesse posicionamento a ideia de desenvolvimento como continuidade, o que implica em uma percepção que supera a fragmentação entre formação inicial e outras continuadas (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2015). Dessa maneira, se garantidas as condições adequadas de realização do trabalho docente, concebe-se a escola como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento profissional, ou seja, um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72).

Nas seções anteriores, e nessa em particular, faço referência ao tema alternando as terminologias a que se referem autores(as) e documentos, ora ‘educação continuada’, ora ‘formação continuada’, e em outras cito o termo ‘formação permanente’, porque respeitei o

enfoque dado pelos textos com os quais dialogo. E, durante esse processo, explico porque adotarei o termo “desenvolvimento profissional docente” e sua implicação para a Educação Linguística.

Começo a tecer esse processo, compartilhando como se dá a comunicabilidade entre a área de Linguística Aplicada com as pesquisas em formação de professores. De acordo com Miller (2013), alguns elementos denunciam esse movimento: o fortalecimento acadêmico para as práticas de formação de professores, o desenvolvimento de metodologias baseadas nas investigações de cunho qualitativo e interpretativista, e um posicionamento político no que se refere à valorização dos formadores como especialistas na área de conhecimento.

Especialmente, no tocante à formação continuada de professores de línguas, o cenário delineado é o de apagamento de encaminhamentos em âmbito nacional, a exemplo do que acontece com os(as) professores(as) de Língua Portuguesa e Matemática. É para esses professores(as) que se organizam, por exemplo, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) e outros cursos oferecidos virtualmente, a fim de prepará-los para utilizar ferramentas *online* em sala de aula ao retornarem às atividades presenciais, ou dentro de novos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. Essas ações refletem uma ênfase dada a algumas disciplinas como Matemática, Ciências e Alfabetização, e a exclusão de outras disciplinas, como destacado por Zeichner (2019).

Dito isso, eu me perguntei como poderia ser estruturada uma proposta de desenvolvimento profissional com professores(as) da Educação Básica que fosse resultante dessa tessitura, que envolve as diretrizes que estabeleci para a pesquisa, as quais foram expostas no início deste capítulo, com os pressupostos de uma pesquisa (auto)biográfica e referenciada na experiência em um contexto de extensão universitária. Em razão disso, a centralidade do projeto não está na estruturação de módulos disciplinares, que muitas vezes estão focados em teorizações que não fazem sentido para os professores(as), e sim na valorização de saberes e experiências pedagógicas desses(as) profissionais na escola.

Ao pensar em como nomear essa atividade, me inspiro na proposta de formação baseada na experiência do Ateliê Didático que é “um dispositivo de formação dinâmico e contínuo de professores universitários”, realizada pelas Professoras Cristina d’Ávila e Ana Verena Madeira (2018) e que se configura, segundo as autoras, como uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários(as) no contexto da Universidade Federal da Bahia, o que me parece se aproximar bastante do intuito deste projeto.

Assim, do que se constitui o Ateliê Didático para o desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas? É um momento para que professores(as) de



línguas que atuam na rede pública estadual, inicialmente, tenham a oportunidade de serem convidados(as) a construir um espaço de autorreflexão de sua formação, a partir da elaboração de relatos de suas experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2015). O Ateliê acontece no espaço escolar no momento das Atividades Complementares (AC), pois é um momento conveniente para a gestão escolar, para os(as) professores(as) envolvidos(as) e para a colaboradora externa.

A escolha pelo momento da AC foi um acordo mútuo instituído por nós (pesquisadora, professoras-narradoras e gestão). A sugestão para que acontecessem os encontros se deu porque durante a Semana Pedagógica do Estado, em 2019, eu fui convidada para mediar a discussão da hora-atividade<sup>24</sup> na escola, como um espaço de formação. Isso é indicativo para que cada instituição elabore uma proposta de ação, que converta esse momento em formação contínua. Geralmente, esses encontros acontecem uma vez por semana, no caso da área de linguagens, toda quarta-feira.

O calendário inicial das atividades estava distribuído da seguinte forma: os meses de março e abril foram dedicados à inscrição dos(as) professores(as) no Ateliê quando fiz visitas a algumas instituições. O início dos encontros seria no mês de maio e a previsão da conclusão do Ateliê seria no mês de setembro com a realização do Seminário de Socialização com a comunidade escolar, e em outubro com a universitária. Entretanto, como será descrito no próximo capítulo da tese-relato, esse calendário inicial sofreu modificações em função de vários fatores, dentre eles: a) a dificuldade de formar um grupo para participar do projeto; b) os movimentos internos e externos à escola, tais como reuniões e conselhos; c) a realização do estágio de doutoramento que concluí na Universidade de Buenos Aires; d) e, por fim, a suspensão das atividades presenciais em virtude da pandemia.

A princípio, a atividade estava prevista para ser organizada num total de 80h, divididas no processo de Ateliê Didático: encontros presenciais coletivos e individuais (40h), que envolviam diferentes ações: relatar, ler e reescrever os relatos pedagógicos entre os pares; encontros virtuais (20h), correspondentes às ações de leitura e comentários dos relatos pedagógicos dos(as) professores(as) em rede; e, por fim, um Seminário (20h) dedicado à ação de compartilhar com a comunidade os relatos pedagógicos. A definição dessa carga horária com o grupo de professores(as) foi uma decisão que visava ao atendimento à legislação estadual que aceita a certificação para a progressão de carreira no Estado.

Na Figura 6 apresento o *folder* de divulgação do projeto:

---

<sup>24</sup> A hora-atividade corresponde a *um terço* da jornada de trabalho total de atuação do docente.

Figura 6 – Folder de divulgação do projeto

**O PALLE CONVIDA VOCÊ!**

**ATELIÊ DIDÁTICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**CONTATO**

**ENDEREÇO**  
MT 28, Módulo 2, UEFS  
Av. Transnordestina s/n

**CONTATO**  
(75) 3161-8136  
nucleopalle@uefs.br

### 1. APRESENTAÇÃO

O PALLE (Programa Aprimoramento Língua Literatura Estrangeira) define como uma de suas ações de extensão a atenção aos professores e professoras de línguas que atuam na cidade de Feira de Santana e região nos últimos 30 anos. Para tanto, organiza cursos, seminários e oficinas que viabilizam um espaço de discussão e formação contínua. Os cursos oferecidos são uma oportunidade para estudantes de Licenciaturas em línguas da UEFS e de outras instituições, professores egressos que atuem na rede pública, particular e em cursos livres se aproximem de temas contemporâneos concernentes à formação de professores e ensino de línguas.

**ESTE PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO-AÇÃO CENTRADO NA ESCRITA-LEITURA-COMENTÁRIO-CONVERSA-REESCRITA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS [...].**  
(SUÁREZ, D)

### 2. DESCRIÇÃO GERAL:

O *Ateliê Didático: relato de experiências pedagógicas para Desenvolvimento Profissional* convida professores e professoras de línguas que atuam na rede pública estadual, inicialmente, a construir um espaço de auto-reflexão de sua formação a partir da elaboração de relatos de suas experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2015). O Ateliê acontece no espaço escolar no momento das atividades complementares (AC). Em um momento conveniente para a gestão escolar, os professores e professoras envolvidos(as) e a colaborada externa.

#### FASES:

Ateliê Didático: encontros presenciais coletivos e individuais [40h]  
Ações: Relatar, ler, re-escrever os relatos pedagógicos entre os pares

Ateliê Didático: encontros virtuais [20h]  
Ações: Ler e comentar os relatos pedagógicos dos(as) professores(as) em rede

Seminário [20h]  
Ações: Compartilhar com a comunidade os relatos pedagógicos.

### 3. TEMAS ABORDADOS:

1. Caracterização das Atividades Complementares (AC) como espaço de formação;
2. Reflexões sobre o desenvolvimento profissional do(a) professor(a);
3. Debate acerca das experiências pedagógicas construídas na escola;
4. Estabelecimento de compreensões da escola como espaço de pesquisa e formação;
5. Compreensão do(a) professor (a) como autor.



### 4. CALENDÁRIO

1. Inscrição da escola na atividade :  
- Março - abril
2. Inscrição dos professores no Ateliê:  
- Abril
3. Início das atividades do Ateliê Didático  
- Maio
4. Previsão para conclusão do Ateliê:  
- Aproximadamente setembro
5. Seminário de Socialização:  
- Outubro

\*o calendário pode ser alterado de acordo com a disponibilidade do(a) participante.

Organizei os encontros em unidades com um tema gerador que potencializasse o processo de escrita do relato pedagógico, a saber: 1) caracterização das Atividades Complementares (AC) como espaço de formação; 2) reflexões sobre o desenvolvimento profissional do(a) professor(a); 3) debate acerca das experiências pedagógicas construídas na escola; 4) estabelecimento de compreensões da escola como espaço de pesquisa e formação; 5) compreensão do(a) professor(a) como autor(a) do seu processo de formação. A interlocução com esses temas se aproxima das compreensões do modo de fazer essa tese-relato, que delinee durante a pesquisa.

Diante da caracterização da metodologia do projeto ser baseada na Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, não seria necessário propor essas tematizações e organizá-las em um material de apoio, pois como ela é caracterizada não se trata de um manual normativo (SUÁREZ, 2019, em comunicação oral). Entretanto, decidi organizar um material de apoio que pudesse compilar exemplos de outros documentos pedagógicos escritos por outras professoras e que incluísse os movimentos do itinerário formativo, a fim de motivá-las a relatar a experiência de acordo com as diretrizes disponíveis nos documentos orientativos. Compreendia, portanto, que dessa maneira poderia mobilizar as professoras durante a dinâmica dos encontros.

**Figura 7** – Foto da capa do material



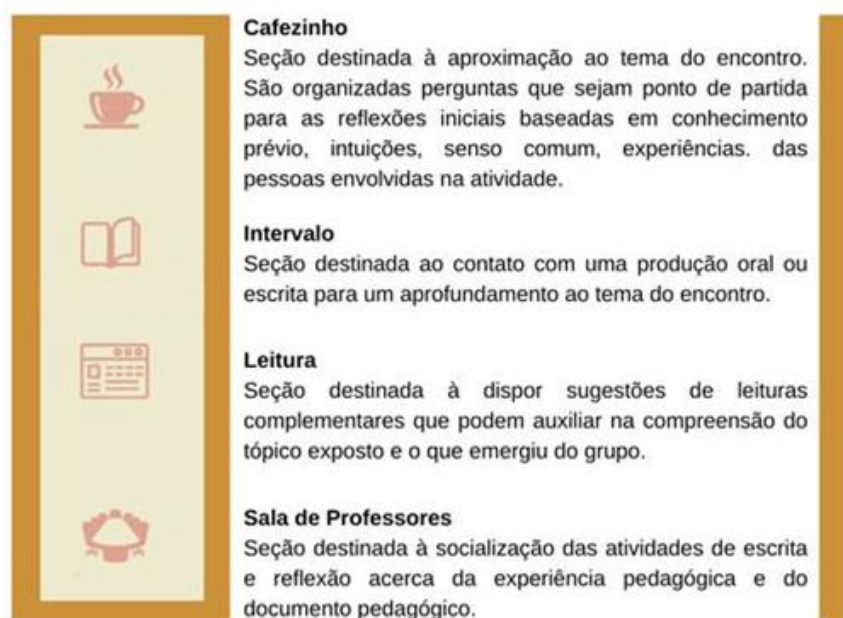
Fonte: Elaborada pela autora (2019)

O material foi organizado em quatro unidades mobilizadas, que giraram em torno das temáticas informadas anteriormente. Cada uma delas estava proposta a partir de seções que indicavam que tipo de atividade seria encaminhado junto às professoras. Cada encontro

iniciava com um momento ‘Cafezinho’, que incitava uma aproximação ao tema, ou seja, era feito um convite à participação a partir do contexto de cada participante e suas reflexões em consonância com o tópico para mediação.

Após essa abertura, se propõe outra seção chamada de ‘Intervalo’, que possibilita o contato com uma produção oral ou escrita, sendo ponto de partida para um aprofundamento ao tema do encontro. Seguidamente, são sugeridas leituras complementares (seção ‘Leituras’) que pudessem auxiliar na compreensão do tópico exposto. Outra seção, nomeada de ‘Sala de professores’, é um espaço para a socialização das atividades de escrita, de reflexão acerca da experiência pedagógica que está em processo de elaboração pelas professoras. É importante salientar que há convergência entre a organização das atividades e os momentos do itinerário formativo, como será detalhada posteriormente. Na Figura 8, estão representados os ícones e seus respectivos significados para o material.

**Figura 8** – Ícones orientativos do Manual



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A discussão desta seção demonstra a convergência que pode ser construída entre uma proposta de atividade formativa, cunhada de acordo com os princípios da extensão, elaborada por uma instituição pública. Dessa forma, o diálogo pode ser aproximado com a escola pública, e os profissionais de educação que atuam na Educação Básica, a fim de contribuir com processos de transformação social que perpassem pelo acesso ao ensino de línguas-culturas.

### **3 DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: PESQUISA-AÇÃO-FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS-CULTURAS**

*La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y como la recuerda para contarla.*  
(García Márquez).

Ao longo deste capítulo apresento mais detalhadamente o processo de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), ao qual fiz referência nas seções anteriores na descrição do desenvolvimento da pesquisa. É conveniente destacar que essa metodologia de investigação-formação-ação docente se fortaleceu em território argentino em aproximadamente duas décadas, e nos últimos anos começou a construir um diálogo expressivo com pesquisadores no Brasil, especialmente na Bahia.

O levantamento feito por Dias de Oliveira (2019), em sua tese, descreve um cenário ainda tímido da inclusão dessa metodologia do lado de cá da fronteira. Em sua pesquisa, o autor mostra que no período entre 2008 e 2018 foram encontrados seis trabalhos entre teses e dissertações referenciadas no itinerário formativo da DNEP, o que demonstra o quanto ainda é possível se aproximar da Documentação Narrativa.

Alguns exemplos dessa aproximação são perceptíveis em outras publicações, posteriores à catalogação. Como o livro “Narrar e Documentar: experiências de professores no ensino médio em território rural”, que apresenta os documentos pedagógicos resultantes da tese de Dias de Oliveira, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, quando registrou o processo de documentação narrativa com professores(as) do Ensino Médio de escolas rurais da região de Juazeiro-Ba (DIAS DE OLIVEIRA, 2019). Acrescento, ainda, a pesquisa de Pós-doutoramento de Dias Oliveira sobre o processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas com docentes universitários(as) da Universidade Estadual de Feira de Santana, em 2020, no âmbito do projeto de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária (NEPPU).

Essas publicações acadêmicas ilustram a aproximação com o grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (DIVERSO) e com o grupo de pesquisa Educação, Narrativas e Experiência Docente no Ensino Médio (NARRATIVIDADES) da UNIVASF, aos quais fiz referência no primeiro capítulo deste trabalho. Atualmente, no escopo do Observatório da Profissão Docente, foram compartilhadas narrativas pedagógicas de diferentes grupos: professores(as) da Educação Básica sobre a diversidade (RIOS; MENEZES; NASCIMENTO, 2021); professores(as) do Departamento de

Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana sobre a relação entre universidade e educação básica (SILVA, 2020); de coordenadores(as) (RIOS; DE OLIVEIRA, 2020), pesquisadores(as) e estudantes de Pós-graduação do DIVERSO sobre profissão docente (RIOS; OLIVEIRA, 2020). Incluo ainda Menezes (2020), que estudou em sua tese de doutorado a cartografia da profissão docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal da Bahia (ProfEPT-IFBA) no tocante aos campi de Ilhéus e Valença, a partir das experiências educativas com a diversidade.

Após essa breve contextualização, que situa a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas no cenário de pesquisa brasileiro, principalmente baiano, e com foco no desenvolvimento profissional docente, é importante compreender do que ela trata. Segundo o que demonstram as produções científicas realizadas pelos componentes do grupo de trabalho *Formación Docente y Memoria Pedagógica*, é fundamental que ela seja entendida como um dispositivo de reconstrução e interpretação de experiências pedagógicas de docentes. Para tanto, essa visão se alicerça em características consolidadas em outras abordagens de pesquisas como a pesquisa etnográfica, a pesquisa (auto)biográfica e narrativa e o movimento proposto pela pesquisa-ação participativa em um paradigma da pesquisa qualitativa interpretativista.

É possível identificar que o aspecto da pesquisa etnográfica que alimenta a proposição da DNEP está na possibilidade de aproximação que se constitui entre quem pesquisa e o campo de pesquisa. De acordo com André (2012), a perspectiva etnográfica na prática escolar elabora condições para que se observe seu cotidiano, a interação entre as pessoas, as relações de poder e o entrelaçamento entre as dimensões institucionais, pedagógicas e sociopolíticas/culturais que constituem o estudo da prática escolar.

Isso somente foi possível porque no desenrolar do contato com a dinâmica da escola e com as pessoas que a integravam, permitiram que eu construísse um entendimento da situação que escola vivenciava durante o período em que a frequentei para realização da pesquisa<sup>25</sup> e é o que evidencia a potencialidade de “um olhar de dentro”, que somente os(as) professores(as) podem ter desse espaço educativo ao registrar suas experiências pedagógicas.

A DNEP também converge com pontos característicos da pesquisa narrativa e (auto)biográfica, como detalhei no primeiro capítulo deste trabalho. E essa aproximação é esperada, já que o fortalecimento e a valorização das histórias de vida de professores(as) e de suas trajetórias profissionais como objeto de pesquisa têm permitido investigar aspectos

---

<sup>25</sup> Aspecto que me permitiu construir as informações acerca do campo de pesquisa apresentadas no Capítulo 1.

relacionados à formação de professores(as), às situações que são vivenciadas nas escolas e nas relações com estudantes e com o cotidiano, reconstruindo a identidade e a escolha profissional, a relação com o magistério e outras temáticas relevantes à pesquisa em educação.

Outro elemento que integra essa abordagem é a pesquisa-ação. Por esse ponto de vista, a proposta respeita de modo intrínseco a relação entre a pesquisa e o desenvolvimento profissional docente levando em consideração o contexto de atuação de cada participante da pesquisa e os problemas que surgem dessa dimensão individual (NUÑEZ; RAMALHO, 2001; THIOLENT; COLLETE, 2014).

É por esse ângulo que Thiollent (2002) declara a posição privilegiada da pesquisa-ação, quando assumida na formação de professores(as), porque vê nela a condição para quem a integra, no caso a professora-narradora que cooperou com a pesquisa, se desloque da posição passiva para um lugar de agente, tanto durante o processo de pesquisa quanto na sua formação. Isso quer dizer que a pesquisa-ação está centrada na dialogicidade que se estabelece entre a pesquisa, a reflexão e a ação. Nessa posição colaborativa, se faz possível organizar o tempo e o espaço fundamentais para o estabelecimento das condições para a construção de uma cultura de pesquisa na escola, que possibilite fortalecê-la como campo de investigação científica e formação, envolvendo o corpo docente e o espaço educativo e institucional.

Esses atributos tornam essa abordagem apropriada para o contexto do desenvolvimento profissional docente em que se enseja a DNEP. Isso se dá porque ela se constitui em um movimento de pesquisa-ação-formação, ou seja, “a pessoa em formação é considerada como protagonista de sua formação, estimulada a se formar pela reflexão sobre os problemas que emergem de sua prática cotidiana” (PASSEGGI; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2019, p. 606). Com base nessa contextualização, fica mais evidente conceber do que se trata fazer uma pesquisa referenciada nos movimentos da documentação narrativa de experiências pedagógicas, como Suárez (2011, p. 149) sintetiza a seguir:

*Es una propuesta que consiste en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva mediante la escritura, la lectura, los comentarios, la conversación y la interpretación en torno a ellos, tomando como premisa que las narrativas de los docentes permiten capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y nos permiten mirar de cerca los espacios que habitan junto con sus estudiantes<sup>26</sup>.*

---

<sup>26</sup> É uma proposta que consiste na produção guiada e sistemática de relatos pedagógicos, a reflexão individual e coletiva por meio da escrita, da leitura, dos comentários, a conversa e a interpretação sobre eles. Tomando como premissa que as narrativas dos docentes permitem capturar as decisões, suas preocupações e os saberes que eles

A fim de dar conta dessa proposta, é necessária a realização de uma sequência de movimentos que compõem o processo da DNEP e que assumi durante a execução do projeto de extensão para a realização da pesquisa. É válido ponderar que Suárez (2017) não os considera como elementos fixos para o desenvolvimento de uma proposta que tome como referência a DNEP, mas os posiciona como uma baliza para esse trabalho formativo, que implica em um conjunto de ações conectadas entre si, identificadas da seguinte forma: convidar, identificar e selecionar as práticas pedagógicas; escrever e reescrever versões do relato de experiência; editar pedagogicamente a esses textos elaborados e, posteriormente, publicar e fazer circular os documentos narrativos de experiências pedagógicas (DÁVILA, 2014; SUÁREZ, 2015, 2017).

A implicação entre cada uma delas é o que permite o desenrolar do percurso formativo que se inicia quando docentes aceitam envolver-se no processo de documentar narrativamente uma experiência pedagógica, atuando como professor(a)-narrador(a) após o aceite do convite. Posteriormente, essas pessoas são convocadas a identificar e selecionar qual a prática pedagógica será relatada, motivadas por diferentes atividades de estímulo à memória; na sequência, o que se propõe é o trabalho de escrita do relato de experiência, o que implica no processo recursivo de escrever e reescrever a produção iniciada. Depois, uma versão do relato passa por um processo de edição pedagógica, que é sua abertura aos comentários feitos ao texto por outras pessoas também dedicadas a escrever. A versão final fica disponível para publicação e circulação, a fim de que a comunidade possa refletir sobre o que se passa no mundo da escola.

Essa síntese é o ponto de partida para a apresentação das próximas subseções nas quais a sequência da DNEP é ampliada, informando de que modo se deu o desenvolvimento da metodologia de pesquisa, inspirada por esse itinerário formativo. É dessa forma que narro o que vivenciei junto à professora-narradora ao passo que ela transformava o relato de experiência pedagógica (versões iniciais) em seu documento pedagógico (versão final) no transcurso da atividade formativa. Apoio a descrição deste capítulo no estabelecimento do diálogo com o diário de campo que escrevi após os encontros realizados na escola, e o diário



de viagem, em que conto momentos vivenciados durante o estágio de doutoramento, tornando-os um texto único.

Tentei dedicar-me à escrita do diário de campo ao longo da pesquisa, principalmente, nos dias em que tive contato com a escola e com as professoras. Esse era o momento em que registrava informações que surgiam no decorrer dos encontros e alguma percepção que tinha a partir da interação com o grupo. Ao retomar essas notas para a escrita da tese-relato, tenho contato novamente com o meu ponto de vista, que conciliava a minha posição de mobilizadora da atividade de extensão, coordenadora de um itinerário formativo e pesquisadora.

O processo de escrever o diário permitiu elaborar o que eu via, sentia e racionalizava a respeito da escola como campo de investigação. Isso permitiu que, mesmo não estando mais “lá”, eu fosse transportada para aquele momento, embora estando já “aqui” assumindo o lugar de pesquisadora e relacionando-me com a teoria e com outros pesquisadores e pesquisadoras (MAGNANI, 1997).

Concernente ao diário de viagem, foi possível recolher as vivências no e com o grupo de pesquisa argentino. A partir dele, se descrevem os lugares que foram por mim percorridos, a interação que mantive com as pessoas e os diálogos que teci com as professoras que orientam o DNEP – a Profa. Ma. Paula Dávila e a Professora Cecilia Tortoni – e com o Professor Gabriel Guzmán, que compartilharam comigo a forma como se posicionavam como coordenadores pedagógicos no acompanhamento do itinerário formativo. São as informações relatadas nos diários que permitem traçar a relação entre os artigos científicos e os documentos orientativos, produzidos pelo grupo e o modo como os professores veem o processo da DNEP.

A orientação de escrever um diário de viagem foi um encaminhamento do Prof. Dr. Daniel Suárez em nosso primeiro encontro de orientação como uma forma de registrar a viagem e os encontros que eu teria com os(as) participantes do grupo de pesquisa. Esse processo de registrar a viagem é uma prática que se aproxima das bases de orientação do movimento de Expedição Pedagógica<sup>27</sup> que acontece na Colômbia. Essa aproximação me parece muito coerente, entendendo o meu estágio em Buenos Aires e em Mar del Plata como uma viagem que se constitui de modo educativo e transformativo, contribuindo para outros

---

<sup>27</sup> Movimento de professoras e professores que, por meio de viagens através de caminhos, povoados e cidades, produzem uma mobilização social pela educação, geram encontros e constroem um novo olhar sobre si mesmos e sobre a diversidade de práticas pedagógicas existentes (GESTRADO).

olhares sobre a DNEP, a partir da perspectiva do encontro e diálogo com as leituras que fiz com antecedência e o contato com quem pesquisa e escreve a respeito do processo formativo.

### **3.1 Gestão das condições para a documentação narrativa**

Esse primeiro tópico diz respeito à convocatória que fiz para a comunidade docente, a fim de convidá-la para integrar esse momento de formação. Meu foco como pesquisadora e orientadora do processo foi criar a oportunidade de estabelecer os acordos e as regras com os futuros participantes com o objetivo de constituir um coletivo de professores em cada uma das escolas visitadas. A intenção era estabelecer os tempos e espaços que conduziriam os encontros, ou seja, tratei do gerenciamento e da manutenção das condições para que as pessoas envolvidas pudessem documentar, ou seja, escrever os documentos pedagógicos.

Para tanto, realizei reuniões individuais e em pequenos grupos para explicar a proposta, definir o melhor dia, horário e local para os encontros. E, posteriormente, formei um grupo em uma rede social para compartilhar outras informações pertinentes, como eventos, por exemplo, e se tornou um espaço para confirmar ou substituir os dias das nossas reuniões. Na dinâmica do grupo ficou acordado que, na impossibilidade da presença de uma professora para a data pré-agendada, faríamos alteração para que o grupo se mantivesse coeso e as demandas mais urgentes da escola, como prazos do calendário letivo, fossem respeitadas. Para que essa ação pudesse efetivar-se, houve um caminho a ser percorrido que envolveu a definição da escola e das professoras-narradoras que iriam participar da pesquisa, como descrevo a seguir.

Fiz a opção de realizar a pesquisa em escolas sediadas na cidade de Feira de Santana porque é a cidade-sede do Núcleo Territorial de Educação NTE 19<sup>28</sup>, que corresponde ao local de desenvolvimento das ações do projeto de extensão através do Programa PALLE e, por fim, ainda é o local onde resido, o que garante alguns requisitos de exequibilidade para a pesquisa. Definido esse aspecto, entre a possibilidade das 56 escolas públicas localizadas na cidade, eu decidi pela escolha de instituições que oferecessem o Ensino Médio, já que durante o período da pesquisa iniciava-se a proposta da implementação do Novo Ensino Médio. Em segundo lugar, as escolas deveriam oferecer como componente curricular uma disciplina de língua estrangeira moderna. Por último, para atender a um critério de acessibilidade, escolhi escolas com as quais eu já possuía um vínculo anterior em razão da minha atuação como

---

<sup>28</sup> O Capítulo 1 apresenta detalhes sobre o NTE 19.

coordenadora de projetos que envolviam a parceria entre a escola e a universidade. Atendendo a esses critérios de inclusão, a estimativa era formar um grupo inicial de professores(as) que atuassem em cinco colégios diferentes, visto que geralmente o número de profissionais que atuam na disciplina, por instituição, não é tão extenso e poderia haver desistências ao longo do período.

As visitas às escolas começaram no mês de março de 2019, para que eu pudesse solicitar a autorização de cada um dos espaços escolares. Geralmente, eu solicitava uma reunião com a gestão da escola, apresentava a proposta da pesquisa e requeria a autorização para conversar com o corpo docente. Eu comecei a ouvir negativas nos primeiros encontros que incluíam diferentes justificativas. Em resumo, acontecia uma valorização da proposta, mas sinalizavam a falta de tempo para fazer as atividades que envolviam a pesquisa, além das demandas da profissão, que não possibilitariam a participação efetiva nos encontros formativos.

Diante dessa situação, fiquei preocupada com a possibilidade de não conseguir executar o projeto e realizar a pesquisa no âmbito de uma escola pública. Assim, decidi suspender as visitas às instituições de ensino e retornei ao estudo da versão do projeto de extensão que apresentava aos(as) professores(as) e que seria a estrutura para a condução da pesquisa. Dessa forma, escolhi adotar como referência todos os movimentos do itinerário formativo de experiências pedagógicas, como exposto nessa seção, pois ele melhor atendia às críticas feitas pelos(as) professores(as) quando eu explicava em que consistia sua participação. Esclareço que, em um primeiro momento, o projeto focalizava somente em um de seus pontos, cujo aspecto se referia à perspectiva de publicação e circulação das produções dos(as) professores(as), favorecendo sua posição como autores(as) do seu processo formativo. Com isso, após o estudo dos documentos orientadores da proposta disponíveis na *internet* acerca da experiência na cidade de Buenos Aires, eu compreendi que a forma como o processo é encaminhado mantinha ainda a essência do projeto anterior, pois se atrelava à extensão e à pesquisa, e ainda mantinha algumas características basilares: o foco na experiência do(a) professor(a), na formação continuada e na construção de narrativas.

Ao definir esse novo direcionamento, voltei a entrar em contato com as escolas e passei a fazer contatos individuais com a rede de professores(as). Comecei a transgredir a hierarquia de solicitação via direção da instituição e fiz contatos pessoais com os(as) professores(as), mandei mensagem pela rede social, pedi o contato de um(uma) professor(a) por outro(a) colega de trabalho, a fim de identificar quais pessoas, nesse momento, teriam interesse em participar do itinerário. Em alguns espaços, eu nem consegui acesso aos(as)

professores(as), pois era sinalizado que eles(as) não estavam interessados(as) em integrar atividades de pesquisa e formação continuada.

No total foram visitadas nove instituições. Para alcançar esse número, ampliei um dos critérios para inclusão de escolas, tendo em vista as negativas passadas. Para tanto, passei a entrar em contato com espaços educativos com os quais eu não tinha estabelecido vínculo anterior, entretanto mantinham relação com a universidade no desenvolvimento de atividades tais como: a prática de estágio supervisionado ou com programas como Residência Pedagógica e PIBID, como uma forma de aproximar o número inicial que tinha estabelecido de cinco escolas. No final, aceitei iniciar a pesquisa com os aceites que já possuía e que correspondiam a três escolas, compreendendo que o número de escolas não teria o impacto que eu imaginava para o andamento da pesquisa.

Inicialmente, o conjunto ficou configurado com três escolas e com participantes que atuam como professores(as) de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, porque entre as escolas ficou acordado que seria interessante que toda a área de linguagem participasse do momento formativo. Eu desejava incluir como participantes os(as) professores(as) de Espanhol que foram identificados(as) ao longo do contato com as escolas. Entretanto, em uma delas houve reiterados desencontros que impossibilitaram a sua inclusão no grupo, e em outra escola a professora declinou do convite em virtude da extensa carga horária de trabalho naquele momento.

Após a definição das escolas, realizei o primeiro movimento da DNEP que consistia em convidar, formalmente, os(as) professores(as) para que se dispusessem a escrever suas experiências pedagógicas. Para tanto, entreguei a cada uma das pessoas uma cópia da carta-convite e fizemos juntos(as) uma leitura, a fim de tirar dúvidas e fazer os ajustes necessários. Na carta se evidencia que o processo está centrado na figura da docência e sua experiência e na sua posição de autoria, como é possível acompanhar na Figura 9 (abaixo).

## Figura 9 – Carta-Convite

### Carta Convite

Feira de Santana, 04 de julho de 2019

Prezado(a) Colega,

Você tem em mãos uma carta que simboliza um convite. Convido-lhe para que juntos tenhamos um tempo para uma conversa e que durante este momento possamos construir um espaço em que você fale e ouça ao passo que ouve e fala a si mesmo. Este é um processo autorreflexivo que inicia quando você se permite contar histórias vivenciadas na escola a partir do seu olhar a respeito do cotidiano.

No dia-a-dia há muitas demandas a serem cumpridas, atividades que extrapolam a carga horária e um tempo cada vez menor para a escuta dos saberes pedagógicos elaborados resultantes de sua experiência ao longo de sua prática docente. Não é verdade? Então, este convite quer ser é uma destas poucas ocasiões que lhe permitirá posicionar-se como autor que escreve seu escrito pedagógico e é responsável por esta construção de conhecimento.

Portanto, esta proposta pedagógica não se insere dentro de um parâmetro “receituário” e sim um caminho de “conversação horizontal” entre pares, baseada na pedagogia da experiência e na epistemologia da prática a fim de que você possa olhar para o que sucede na escola e dar valor ao que realiza.

A este processo se dá o nome de documentação narrativa de experiências pedagógicas, que envolvem a escrita de relatos os quais serão lidos, escutados e comentados para que, posteriormente, possam circular entre os professores e as professoras em um estabelecimento de uma rede até o compartilhamento desta experiência tornando-o público. Pois a ideia é escrever o que você sabe, demonstrar seu protagonismo frente a sua experiência convertida em palavra. Disto isto, rompe-se o isolamento em que, talvez, você se encontre na medida em que conta o que faz aos outros pode voltar a sua experiência, tendo a oportunidade de discuti-la, enriquecê-la e refazê-la.

Desta forma, é um convite que lhe desafia a deixar cada vez mais transparente a experiência de um relato que defina descrever apontando seu sucesso e também as incertezas que o envolveram deixando documentado o que lhe passou, oferecendo ao outro as experiências e também aprendendo com outras experiências. Com isto, elabora uma “memória pedagógica e educativa da escola” demonstrando “do que vivem e falam as escolas”.

Agora, após convidados, é preciso perguntar: aceita o convite? Precisar ter um pouco de disponibilidade para aceitá-lo e tudo o que envolve este aceite. Isto inclui pensar em nossos horários e o lugar em que esta conversa acontecerá, saber que existirá trabalho individual e coletivo e momentos de reflexão para escrever e revisar e reescrever. Além do compromisso para o cumprimento de prazos para as versões de entrega de seus relatos pedagógicos para que nosso trabalho possa ser consolidado e construído na base de confiança e respeito. Estou disponível para que continuemos esta conversa a fim de melhor apoiar sua decisão, caso tenha dúvidas.

Com os melhores cumprimentos,  
Abraço

Liz Sandra

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como demonstrado no texto da carta-convite, uma das características deste momento da DNEP está na formalização dos acordos no que se refere ao estabelecimento de tempo e espaço, a fim de que houvesse consonância entre as pessoas envolvidas. Ainda é possível identificar na carta do que trata o itinerário formativo, demonstrando as etapas de sua realização, além de tratar da certificação de participação na atividade. Essa creditação implica na valorização do empenho envolvido no processo.

Após definida essa articulação, a fim de viabilizar os encontros, estabelecemos – eu, as professoras e a equipe gestora da escola – que os encontros aconteceriam às quartas-feiras, das 13h às 17h, na sede da escola uma vez ao mês. A definição desse dia se dá em razão de ser o dia da semana dedicado, pela legislação do Estado, para a ocorrência das Atividades Complementares (AC) e é quando acontecem as reuniões das professoras da área de linguagem, o que inclui as docentes do componente de língua estrangeira.

Inicialmente, eu não havia planejado realizar os encontros nesse dia. A ideia surgiu como *insight* quando fui convidada para fazer uma intervenção na Semana Pedagógica da Escola João Paulo a respeito do tema das concepções das Atividades Complementares e sua articulação para a formação de professores(as) na escola. Nesse momento, compreendi que poderia ser relevante para a pesquisa que sua realização fosse incluída na carga horária de trabalho do(a) docente, a fim de criar as melhores condições de aceite na escola.

Essa possibilidade era um ponto de vantagem para a participação na atividade formativa, porque não exigia uma dedicação de horas extras e evitava o deslocamento para outro lugar que não fosse a escola, visando o comparecimento aos encontros. A questão da exigência de um tempo ‘fora da escola’ para envolver-se com pesquisa e os cursos de formação são considerados fatores negativos e impeditivos por parte dos(as) professores(as) para sua efetiva participação, pois termina por acontecer em outros turnos e lugares – na universidade, principalmente, – o que ocupa um tempo da vida pessoal.

A AC é um direito garantido em Lei que corresponde a um tempo/espaço dedicado para o planejamento, organização das atividades pedagógicas, ao aprimoramento e qualificação profissional. Czekalski (2008) discute que é possível resumir a visão sobre a AC em três categorias: (i) intercâmbio de experiências e planejamento; (ii) momento burocrático; (iii) e “momento de formação continuada”. Na fala das professoras, e durante as minhas visitas à escola, fica ressaltada a perspectiva desse momento como um tempo mais burocrático e menos pedagógico. Aparentemente, a carga horária é ocupada com a resolução de demandas, com o estudo para realizar as adequações curriculares e coordenar a participação nas atividades organizadas pela Secretaria de Educação.

Por essa razão, o momento da AC acaba sendo menos sensível à escuta dos saberes pedagógicos que emergem das experiências dos(as) professores(as) que estão na escola. Isso ficou evidente quando registrei no diário de pesquisa, ao retornar de um dos encontros, a surpresa das professoras ao identificar de quem era a autoria de determinadas atividades e projetos que circulavam na escola que foram feitos pelas colegas, ou seja, no momento da socialização de experiências é que elas se davam conta de que pouco escutavam uma a outra e passaram a entender as potencialidades que esses momentos de troca poderiam gerar.

**Figura 10** - Pergunta para discussão acerca da compreensão do AC

**Intervalo II**  
É importante para avançarmos entender qual nossa compreensão do AC. CZEKALSKI apresenta em seu artigo **A apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço de formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telemaco-Borba** três percepções:

[...]

Ao analisar a realidade investigada não pretendemos responder a todas as questões presentes, mas apenas permitir um maior nível de conhecimento e análise de como a hora-atividade se circunscreve no cotidiano destas escolas e as contradições aí presentes. Assim sendo, tomando como referência os posicionamentos e idéias dos atores que colaboraram na pesquisa, procuramos construir uma grade de conceitos, opiniões, reflexões e pontos-de-vista acerca do universo estudado. Agrupando os dados em categorias para melhor estimar as tendências podemos verificar três construções diferenciadas no que se refere à hora-atividade, as quais foram interpretadas da seguinte forma: um grupo de profissionais entende que a hora atividade se constitui na escola como um momento de trocas de experiências e planejamento da ação docente e num segundo grupo, pode-se perceber que a hora atividade se constitui num momento de realizações de atividades burocráticas inerentes à prática docente, geralmente de forma individualizada, não havendo momentos para estudos. Já num terceiro grupo se percebe a possibilidade de que a hora-atividade poderá se constituir em momentos de formação continuada dos professores, mas ainda precisa ocorrer a sua apropriação.

**Entre as atividades docentes na escola, está atribuída a participação em Atividades Complementares. Ainda no grupo discuta sobre os seguintes pontos:**

- Como está o AC para você hoje? Como você quer que ele seja para você?
- Quais suas sugestões para este momento?
- Qual nome poderíamos pensar para este grupo de formação que estamos construindo no AC?

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Também é perceptível a ausência de professores(as) nos encontros, o que foi um fator que influenciou negativamente o desenvolvimento dos encontros. Ao longo da pesquisa, em alguns grupos da escola, eu não tinha a participação dos(as) mesmos(as) professores(as) em todos os encontros para dar seguimento ao itinerário formativo. Então, constantemente, tinha que retomar os acordos, apresentar a proposta mais uma vez e tentar posicioná-los(as) em um

mesmo ponto de partida. Isso também não contribuía para dar uma coesão ao grupo, o que era fundamental para a realização desse tipo de pesquisa, a qual exige disponibilidade para relatar, escrever e comentar textos, como descreverei nas seções posteriores. Por esse motivo, esse fator tornou-se um agente externo de exclusão de uma das escolas e, conseqüentemente, dos(as) professores(as), o que foi inviável para a continuidade da pesquisa.

A Lei n.º 11.738/2008 estabelece que a composição da jornada de trabalho deve organizar-se em 2/3 da carga horária para atividades didáticas, realizada diretamente em sala de aula e reserva 1/3 para atividades extraclasse e institui o piso salarial nacional para os(as) profissionais do magistério público da Educação Básica. Essas atividades englobam os estudos, planejamento e avaliação, como esclarece a Lei:

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (BRASIL, 2012).

Algumas pesquisas (FURTADO; AGUIAR, 2019; MERCÊS, 2018; SCHOLOCHUSKI, 2017) preocupam-se justamente em descrever a situação que se observa do uso desse tempo na escola e em defendê-lo como uma das oportunidades formativas acessíveis ao(à) professor(a). Consonante a essa perspectiva, uma pesquisa a respeito das condições de trabalho docente, realizada para descrever que mais de 70% dos(as) professores(as) que participaram do estudo, indicam que a hora/atividade é usada para planejamento e preparação de aulas e avaliações/correções de atividades, e uma porcentagem menor (60%) indica para formação continuada (JAQUES; HABOLD, 2013). Haddad e Silva (2012) também apontam uma dificuldade relatada por pedagogos(as) para realizar momentos de estudos e leituras que impliquem numa reflexão sobre a teoria e prática, o que fica restrito aos encontros das reuniões pedagógicas.

No contexto desta pesquisa, apesar de articular uma proposta que esteja pautada na terceira vertente da AC, descrita por Czekalski (2008), também foi possível identificar algumas ocorrências durante os dias agendados para nossos encontros que impediram sua realização nesse parâmetro, tais como: reuniões para fechamento de notas de ciclo, conselho de classe; escolha de livros didáticos. Dessa forma, muitas demandas da escola invadem o tempo formativo, o que, nesse caso, feriu o acordo de gestão do tempo e do espaço pré-acordado por nós.



De acordo com esse conjunto de fatores, foram realizados seis encontros presenciais durante a AC nas escolas, de três horas cada, como mostra o Quadro 3. Os encontros, geralmente, aconteceram em espaços diferentes da escola: na sala de descanso, na sala da direção, na sala de professores. Essa dinâmica era ajustada de acordo com o que estava acontecendo na escola e a disponibilidade de espaços no dia. Essa consideração é importante porque também é uma deliberação da Lei que haja um espaço adequado para a realização da AC, e às vezes a estrutura da escola não facilita que isso aconteça da melhor forma possível. Outro aspecto que envolve a infraestrutura escolar é a ausência de computadores suficientes para uso dos(as) docentes, espaços inadequados, como, por exemplo, a proximidade das salas de encontro dos corredores, muitas vezes o acesso à *internet* é ineficiente, sem contar a escassez de tomadas para uso de computadores por todas as pessoas. Entendo que sinalizar esses acontecimentos é uma forma de não silenciar o ‘barulho’ da escola e de seu cotidiano, apresentando algumas circunstâncias em que se está exposto no ambiente escolar e que influenciam o desenvolvimento tanto das atividades de ensino quanto de pesquisa.

**Quadro 3** – Dos dias de Encontro

<b>Datas dos encontros</b>	<b>Atividades dos encontros</b>
Abril de 2019	Encontro presencial com participantes da pesquisa
22 de abril de 2019	Envio da carta convite para os participantes
09 de maio de 2019	Formação do grupo no <i>WhatsApp</i>
29 de maio de 2019	Primeiro encontro presencial – não houve demandas pessoais
05 de junho de 2019	Primeiro encontro realizado
10 de julho de 2019	Segundo encontro realizado
23 de julho de 2019	Suspensão do encontro por demandas do grupo
28 de agosto de 2019	Suspensão do encontro por demandas do grupo
09 de outubro de 2019	Suspensão do encontro por demandas do grupo

Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Durante a pandemia, outros acordos precisaram ser estabelecidos. A princípio, eu suspendi a continuidade da pesquisa, tínhamos feito o primeiro encontro para iniciar o processo de escrita e reescrita do relato pedagógico, o que daria continuidade ao processo de documentação narrativa em março, e já tínhamos marcado a próxima reunião quando aconteceu a orientação para o isolamento social. Como não esperávamos que fosse tardar tanto o retorno às aulas, mantivemos mensagens esporádicas de solidariedade e apoio via aplicativo porque eu entendia que era um momento sensível e inoportuno para continuar a pesquisa na condição tão adversa em que todas nos encontrávamos por conta da pandemia. Com o passar dos meses, houve, por parte de uma das professoras, a sinalização para dar continuidade à pesquisa. Como estabelecemos – eu e as professoras –, de forma democrática,

que as ações e decisões seriam tomadas de forma coletiva, foi feita uma consulta a respeito do retorno das atividades do coletivo, mas naquele momento somente uma das professoras pôde dar continuidade às atividades do projeto de extensão. Dessa forma, alteramos os dias dos encontros e o horário em razão da dinâmica familiar e o respeito ao ambiente da casa, tanto meu quanto dela.

Uma lição aprendi desse momento de estabelecimento de acordo entre quem atua como coordenador(a) da pesquisa e quem está no lugar de professor(a)-narrador(a) no que diz respeito à autonomia dos(as) professores(as) referente a sua qualificação profissional. Explico minha ponderação, a partir da seguinte conclusão: nas escolas em que a realização do itinerário formativo se deu devido a um direcionamento da equipe gestora para que o projeto de formação acontecesse na escola, eu tive dificuldades em manter o grupo interessado e coeso, em seguir o processo da documentação narrativa e em manter contato direto com os(as) participantes.

Naquele grupo em que se evidenciou o desejo genuíno de participação pelo coletivo foi onde consegui que a ação realmente fosse realizada, já que as professoras manifestaram sua autonomia e interesse para participar do processo. Suárez (2019, em comunicação oral), durante os encontros de orientação no estágio doutoral, explicou justamente que seria uma das potencialidades desse itinerário formativo e o processo me mostrou que realmente isso acontecia. É por essa razão que esse primeiro momento é fundamental, porque demarca a disposição de todas as pessoas envolvidas para sentar-se à mesa de trabalho, permitindo que se constitua o coletivo docente, que escreverá e lerá os relatos pedagógicos, tomando como referência a sua prática.

Somente após a estruturação do grupo é que se fez possível avançar para as outras fases do itinerário formativo. E a primeira delas trata de ‘trazer à luz’ a experiência que será relatada por cada integrante e é sobre esse processo de aproximação ao relato pedagógico que aprofundo na sequência.

### **3.2 A seleção e identificação das experiências pedagógicas**

Um questionamento inicial a se pensar, nesta fase, era: quais são as experiências relatadas ou as que deveriam ser relatadas? Esse questionamento foi um dos que mais ouvi durante os encontros, pois as professoras demonstravam duvidar sobre o que poderia ser dito e sobre como escolher, entre as experiências, as que teriam mais valor para ser compartilhadas. Acredito que essa estranheza se deu pelo fato de que as professoras, pela primeira vez, não

responderiam necessariamente a perguntas ou questionários pré-estabelecidos por pesquisadores(as), e sim seriam responsáveis pela elaboração das suas próprias questões em formato de texto.

Nesta pesquisa, a preocupação era a de que as professoras documentassem aquilo que tivesse repercussão no ensino-aprendizagem de línguas na escola. A fim de realizar essa atividade complexa de identificar e selecionar uma experiência ou um fragmento para ser documentado, eu segui o que propõe o itinerário formativo no que se refere à organização de “[...] *un conjunto de ejercicios para que los docentes evoquen experiencias pedagógicas vividas, así como para que revelen y registren huellas y rastros materiales de las prácticas pedagógicas desplegadas*”<sup>29</sup> (SUÁREZ, 2010, p. 191).

Um dos primeiros exercícios tratou de solicitar que as professoras-narradoras contassem oralmente o primeiro rascunho do relato da experiência que escolheram e explicassem para o grupo, ou seja, para as demais participantes do coletivo o motivo pelo qual o faziam, a fim de provocar as primeiras reflexões a serem aprofundadas em um próximo momento do itinerário. Dessa forma, o objetivo seria ambientá-las nessa proposta, que incentiva o movimento de aproximação ao processo de escutar, expressar, pensar e refletir a respeito das experiências. Pareceu-me oportuno orientar a discussão sobre o que as professoras-narradoras percebiam como experiência e como se localizam como autoras de experiências pedagógicas.

Na Figura 11 destaco a primeira atividade com as professoras, onde apresentei o texto de Passeggi (2011), no qual a autora discorre a respeito do que é experiência. Comumente, ao serem incentivadas a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre experiência a partir das perguntas mobilizadoras, elas associaram e manifestaram suas desconfianças sobre o sentido do termo ‘experiência’. Em suas colocações, era mais comum a ênfase nas ideias de trabalho, como tempo de serviço, atividades que desenvolveram, portanto não se notou uma compreensão que se aproximasse do que defende Larrosa Bondía (2011): como algo que acontece a elas e que alcança a sua subjetividade.

Suas inquietações também se manifestaram na hora de identificar o que deveriam narrar, quais seriam as experiências pedagógicas que deveriam compartilhar. Em resumo, a dificuldade de se assumirem como pessoas que têm muito a dizer sobre as realidades que constroem em suas salas de aulas de línguas. Nesse sentido, percebi o desafio de tratar desse protagonismo com relação ao que fazem e, por outro lado, ponderar que essas experiências

---

<sup>29</sup> [...] um conjunto de ejercicios para que os docentes evoquem experiencias pedagógicas vividas, assim como para que revelem e registrem marcas e rastros materiais das práticas pedagógicas implantadas (tradução nossa).

não são experimentos, pois cada experiência é única e irreproduzível porque respeita o princípio da irrepitibilidade (LARROSA BONDÍA, 2011).

Outra observação está associada ao caráter pedagógico que a experiência implica. Dávila (2019, em comunicação oral) esclarece o que deve ser considerado como pedagógico: primeiro pontua que uma experiência não pode ser repetida, pois é algo individual, e segundo que é fundamental distingui-la de uma sequência didática.

**Figura 11** – Material didático: Encontro 1 – O mundo escolar e as experiências pedagógicas

**Encontro 1**  
O mundo escolar e as experiências pedagógicas

**Cafezinho**  
Queremos saber o que você pensa sobre:  
a. O seu espaço de atuação te possibilita construir experiências pedagógicas?  
b. Você valoriza suas experiências pedagógicas e as compartilha com outras pessoas?

**Intervalo I**  
Faça a leitura compartilhada com seu grupo de desenvolvimento profissional de uma seção do artigo A experiência em formação de Passegui. Vamos conhecer agora o ponto de vista desta professora a respeito do tema "experiências" e conversar um pouco mais.

[...]

**A EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO: COMPREENDER/RESSIGNIFICAR A EXPERIÊNCIA VIVIDA**

Para mim é importante *compreender*. Para mim, *escrever* é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender (Hannah Arendt).

Se as palavras não são apenas uma representação da realidade, mas uma forma de construir uma realidade humana, ou de humanizar a realidade transformando-a em discurso, propomo-nos a começar pela etimologia do termo experiência, que evoca sua natureza cambiante e sua estreita relação com a formação humana.

O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à "prova, ensaio, tentativa", o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo, na medida em que "provar" (experiri) contém a mesma raiz (per) de "perigo" (periculum). Mas, foi a partir da reflexão sobre os termos *Erebnis* e *Erfahrung*, equivalentes de experiência em alemão, que começamos a dar uma atenção especial à ressignificação da experiência e a melhor problematizá-la em nossos estudos.

*Erebnis* traduz-se, geralmente, por "experiência vivida" ou "vivência", entendida como uma experiência mais imediata, pré-reflexiva e pessoal; *Erfahrung* associa-se a impressões sensoriais e ao entendimento cognitivo, que integra a experiência num todo narrativo e num processo de aprendizagem. A palavra *Erfahrung* compõe-se de *Fahrt* (viagem) e pode ser associada a *Gefahr* (perigo). Nesse sentido, ela remete a uma temporalidade longa e sugere a ideia de aventura. Com base nessas duas noções, a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: ex, em experiência, significa "saída de".

A associação entre viagem e perigo, como afirma Jay (2009, p. 27), ativa o vínculo entre memória e experiência e induz a crença de que "a experiência acumulada é capaz de produzir um tipo de saber, que somente se alcança no final da viagem". Por extensão, a compreensão da experiência vivida só se atingiria no final da existência, quando cessa para o sujeito a possibilidade de ressignificar sua experiência.

Wilhelm Dilthey (1833-1911), que fará da auto-biografia o modelo hermenêutico das ciências do espírito, reconceitualiza a noção de vivência – *Erebnis* – para desenvolver sua proposta de consciência histórica. Para nossos estudos e atividades de formação, a noção de consciência histórica é fundamental para compreendermos a experiência em formação. Entendemos que ela só se justifica se permitir à pessoa que narra compreender a historicidade de suas aprendizagens e construir uma imagem de si como sujeito histórico, situado em seu tempo. O que chama atenção no pensamento de Dilthey é a atualidade de sua percepção sobre a reflexividade. Para o autor, ela é imanente à vida; ela está lá, antes de qualquer objetivação científica, racional: "O saber está aí, unido à vivência sem intervenção da reflexão". Ou seja, o processo reflexivo de autorregulação (social) é imanente à experiência vivida. Dilthey se opõe tanto a uma visão subjetivista (romântica ou estética) da experiência quanto a uma percepção puramente racional da experiência, associada a uma visada experimental. Entre o subjetivismo e o racionalismo, Dilthey situará a consciência histórica, a qual, afirma Gadamer (1997).

[...] não é a expressão imediata da realidade vital como era a consciência antes de elevar-se vitoriosamente a uma consciência histórica. [...] Pelo contrário reconhece-se numa relação reflexiva consigo mesma e com a tradição na qual se encontra. Compreende a si mesma a partir de sua história. A consciência histórica é uma forma de autoconhecimento (GADAMER, 1997, p. 316) [grifos do autor].

A consciência da realidade imediata adquire uma nova significação quando ela situa-se para além da apropriação ingênua das tradições, costumes, hábitos. Se concordarmos com Dilthey, não há possibilidade de o indivíduo escapar da sua condição social, pois ele se eleva acima de sua particularidade "Na linguagem, nos costumes, nas formas jurídicas" (GADAMER, 1997, p. 317). Como isso acontece? Entendemos que quando Dilthey se refere ao saber que provém da experiência vivida – *Erebnis*, adota o princípio da hermenêutica, o qual exige, por exemplo, que a experiência seja compreendida a partir de si própria e não de critérios que lhes são estranhos. Ela deve ser situada no contexto imediato das tradições, que por sua vez se amplia em círculos cada vez mais amplos para se estender à totalidade histórica, até atingir um conhecimento histórico universal. A questão que supostamente não se colocava para Dilthey era saber se a finitude da compreensão humana poderia alcançar a totalidade histórica. Seu esforço não ia nesse sentido, mas naquela de dotar a compreensão do mundo, da experiência, do outro, de um ponto de vista histórico, "a fim de aprender a elevar-se para além dos preconceitos do próprio presente" (GADAMER, 1997, p. 302). Essa é uma lição que retivemos de seus ensinamentos [...].

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afeteu. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. As "vidas", nos diz Bruner (1995, p. 142), são textos sujeitos a "revisão, exegese, reinterpretação e assim por diante". Ao reinterpretar a vida, não se nega um "texto" anterior, mas sua interpretação. Se os acontecimentos são fugitivos, e arreadas suas interpretações, por que há experiências que nos enlauseram e outras que nos empurram para novas aventuras? [...]

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A fim de estimular o processo de identificação das experiências pedagógicas, apoieme nas sugestões de exercícios orientados no material de uso interno da *Red de Formación Docente*. Alguns exercícios são propostos como forma de auxiliar esse processo, que inclui atividades que podem auxiliar no encadeamento de ações relativas a escrever, reescrever e escrever outra vez como forma de coordenar o processo de escrita e identificar as experiências.

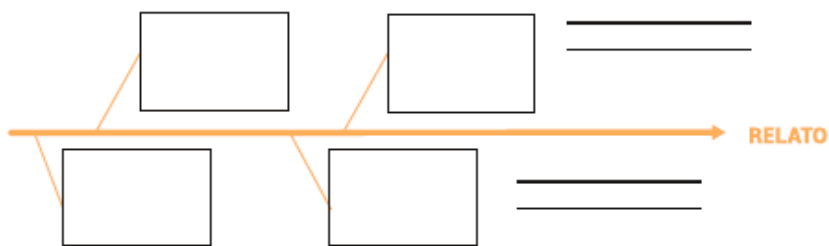
Entre as possibilidades elencadas, propus conversas a fim de que, através da exposição oral, as professoras-narradoras pudessem recuperar o fio condutor da experiência. Essas conversas tiveram como 'input' a apresentação de outros documentos pedagógicos, a leitura

de texto teórico, os vídeos de outras professoras que relatavam a sua experiência. A minha intenção era de que, a partir do contato com esse material, fosse gerada uma conexão com outras experiências para que elas se sentissem mais motivadas a fazer o registro. Josso (2004) sinaliza, de acordo com sua vivência como pesquisadora acerca da metodologia história de vida, que a proposição de uma fase oral, que antecede a fase escrita, facilita a construção do relato, pois permite a memorização da sua história, tendo em vista que “a memória não funciona num ápice” (JOSSO, 2004, n. p). Por esse motivo, expor oralmente as experiências, instigadas a partir das conversas na mesa de trabalho, é valorizado porque gera um processo de reflexão-ação e, além disso, mostram pequenas epifanias a respeito do que acontece com cada um(a) no encontro com o outro.

Com respeito ao processo de estimular o registro da experiência pedagógica, algumas atividades do material didático podem ser articuladas como, por exemplo, a construção de uma cronologia, de um índice e o relato da história da experiência. Essas proposições incentivam o movimento da escrita e o enfrentamento do receio da escrita e da folha em branco.

Na Figura 12 compartilho uma dessas atividades que foram organizadas no material de apoio com o objetivo de que os primeiros contornos do relato fossem dados. Na primeira parte, foi apresentado um exemplo de um documento pedagógico de autoria de outro professor e solicitado que se reconhecesse a forma como ele é constituído, a fim de diferenciá-lo de outros gêneros discursivos com os quais se tem maior contato como, por exemplo, artigos e projetos no âmbito profissional e acadêmico.

**Figura 12** – Material didático: Encontro 2 – O cotidiano que se transforma em experiência pedagógica



• Consegue observar semelhanças e diferenças com outros gêneros discursivos que você conhece? Por exemplo: artigos, monografias, projetos. Indique o gênero de sua análise.

	_____	_____	_____
<b>SEMELHANÇAS</b>	_____	_____	_____
<b>DIFERENÇAS</b>	_____	_____	_____



**Biblioteca**

Para conhecer outros relatos pedagógicos do projeto, acesse a parte da biblioteca do nosso ambiente virtual. E os leia para ter como referência para sua escrita.



**Sala dos professores parte II**

No encontro anterior, você fez um exercício oral que apresentou algumas informações sobre você e seu trabalho para os/as colegas. Hoje, começará a evocar algumas recordações para a escrita do relato pedagógico:

1. Primeiro, pare alguns minutos e ative sua memória. É válido lembrar a história de um/a estudante, alguma relação com a família, premiações pela valorização de um trabalho realizado, alguma aula especial, a organização de um projeto, um seminário ou curso de formação que realizou com outros/as colegas.
2. Entre elas, elenque no máximo três experiências. E para cada uma anote uma palavra ou construa um enunciado que a diferencie da outra contando brevemente do que se trata:

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

**Figura 13** – Material didático: Encontro 2 – O cotidiano que se transforma em experiência pedagógica

**Experiência 1:**

---



---



---



---

**Experiência 2:**

---



---



---



---

**Experiência 3:**

---



---



---



---

**3.** Agora, compartilhe as experiências que você escolheu com seu/sua colega. Escute suas opiniões e anote algumas ideias que podem contribuir na sua decisão por uma delas.

---



---



---



**Mesa de trabalho**

Na mesa de trabalho deste encontro, você deve listar alguns motivos que o/a faria decidir por uma das experiências anteriores elencadas. Assim, responda o por quê da escolha desta experiência em relação as outras. Leve em consideração os apontamentos feitos com seus colegas e sua opinião. [observação: não se preocupe em definir esta experiência como a final para o seu relato. Faça uma escolha baseada neste momento. Você terá tempo para

**Motivo 1:**

---



---



---



---

**Motivo 2:**


---



---



---



---



---

**Motivo 2:**


---



---



---



---



---

**REFERÊNCIAS**

SUÁREZ, L. El desafío de la poesía en la escuela: Cuando un proyecto de poesía impuesto se transforma en un desafío compartido entre una docente y sus alumnos. In: ARGENTINA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MEC, 2005, p.86-88 (traduzido pelo autora).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como a Figura 13 ilustra, fica perceptível que os exercícios, as atividades e as perguntas orientam o processo de escrita dos relatos pedagógicos, visando evocar as recordações. Entre elas, a atividade de identificar e escolher três experiências iniciais e, a partir delas, propor uma argumentação pela definição de uma delas. Assim, esse foi um ponto de partida para incentivar a escolha por uma experiência. Além disso, abriu-se um espaço de interlocução para que outros(as) professores(as)-narradores(as) fizessem perguntas sobre a experiência, a fim de aprofundar o texto.

Durante os encontros, motivados pelos exercícios, era observável a interação que acontecia e como as perguntas feitas ajudavam a construir o encadeamento das ações que compunha a experiência. É válido constatar que, como uma experiência tem diversos lados, na medida em que os encontros aconteciam, um dos lados das experiências ganhava mais ênfase e respondia com maior clareza qual aspecto dela seria narrado.

De modo recorrente tenho feito referência ao termo ‘experiência’ ao longo da tese-relato. Nesse ponto, compartilho o que se entende por este construto teórico, a partir dos estudos da área de Educação e da Linguística Aplicada, pois são as áreas mobilizadas neste trabalho. A respeito do primeiro tópico, centro nas discussões que se apoiam em Larrosa Bondía (2011, 2002). E, com relação ao segundo aspecto, faço referência aos estudos potenciados por Miccoli (2010) e seus respectivos orientandos e orientandas.



Ao fazer menção ao termo ‘experiência’, é imperativo tomar como direção as reflexões de Larrosa Bondía (2002) como ponto de partida. O autor enfatiza que na área de Educação há um uso reiterado do termo sem uma devida adequação, o que compromete o seu entendimento. Na conferência intitulada “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, o autor argumenta que a experiência é cada vez mais rara e isso advém pelo excesso de informação e de trabalho, e por falta de tempo. Essas circunstâncias impedem que realmente vivamos, sintamos, percebamos uma experiência acontecendo, o que nos afasta da posição de um sujeito da experiência no sentido de percebê-la como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA BONDÍA, 2002). Em sua proposição, deve-se “*pensar la experiencia y desde la experiencia*” (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 87). Para tanto, o autor considera uma reflexão a respeito dos seguintes pontos: “*principios de la experiencia*”: *exterioridad, alteridad y alineacion; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepetibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida*”<sup>30</sup>.

Esse exercício que o autor propõe se relaciona com seu entendimento do conceito de experiência como “*eso que me pás*”. O primeiro aspecto que o autor ressalta é a compreensão do que trata o termo “*eso*”. Larrosa Bondía explica que a experiência é algo que é exterior ao sujeito, já que “*no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mi, extranjero a mi, extraño a mi, que está fuera de mi mismo*”<sup>31</sup> (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 89).

Por outro lado, a experiência também é marcada pela subjetividade, pois é algo que acontece ao sujeito, por isso é uma experiência reflexiva que, em consequência disso, “*el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia*”<sup>32</sup> (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 90). Na sequência, o autor dá ênfase no significado que se atribui ao termo ‘me’. Se por um lado é sinalizado que a experiência é algo exterior ao sujeito, por outro lado o autor acredita que a experiência é o que acontece de modo subjetivo e, por isso, “*se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir,*

---

<sup>30</sup> [...] “*principios da experiência*”: exterioridade, alteridade e alineação; subjetividade, reflexividade e transformação; singularidade, irrepetibilidade e pluralidade; paisagem e paixão; incerteza, liberdade; finitude, corpo e vida (tradução nossa).

<sup>31</sup> Não existe experiência, por tanto, sem a aparição de um alguém, ou de um algo, ou de isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está externo a mim. (tradução nossa)

<sup>32</sup> O resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência (tradução nossa)

*que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera*”<sup>33</sup> (LARROSA, 2006, p. 90). Sendo assim, é única e, por conseguinte, o sujeito da experiência é aquele que é transformado a partir dela.

Por fim, o autor se detém a explicar o terceiro elemento que compõe a dimensão da experiência: o termo ‘*pasa*’. Referente a ele, explica as duas possibilidades de sentido: a primeira vinculada à ideia de caminho traçado, que permite o deslocamento de um ponto a outro da experiência; e a segunda remete ao princípio da paixão, que envolve o registro e, por isso, a experiência é “*atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición*”<sup>34</sup> (LARROSA BONDÍA, 2006, p. 108). É por essa razão, como sintetiza o autor, que a experiência “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Ao tratar do constructo teórico ‘experiência’, na Linguística Aplicada, os estudos de Miccoli (2010) são responsáveis por organizar uma taxonomia que permite ser um caminho de compreensão a respeito do que acontece na sala de aula, na formação de professores, no processo de ensino-aprendizagem, a partir do ponto de vista de quem o experiencia. Em um primeiro momento, a pesquisa de Miccoli focaliza as experiências de estudantes e, posteriormente, de professores(as) de Língua Inglesa sobre os quais darei atenção ao reportar-me aos seus estudos.

Na proposta organizada pela autora, chega-se a uma versão que compreende os eventos que se originam fora da sala de aula e outros que estão intrínsecos às interações em sala de aula. Desse movimento, apreendem-se experiências indiretas e diretas, respectivamente. Com relação à primeira, pode ser organizada em: contextuais e conceptuais e, com respeito à segunda, podem ser organizadas em: pedagógicas, sociais e afetivas.

Conforme descreve Miccoli, para cada categoria são organizadas outras subcategorias. De acordo com o que foi possível estabelecer, a partir das narrativas e relatos realizados no âmbito de projetos de formação continuada nos quais Miccoli estava envolvida, encontra-se ressonância em cinco aspectos: (1) abordagem no ensino de inglês em sala de aula; (2) material didático; (3) dificuldades na integração das quatro habilidades; (4) uso de novas

---

<sup>33</sup> Trata-se de um sujeito que é capaz de deixar que algo lhe aconteça, isto é, que algo lhe passe em suas palavras, em suas ideias, em seus sentimentos, em suas representações etc. (tradução nossa)

<sup>34</sup> “*atenção, escuta, abertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición*” (tradução nossa)

tecnologias; bem como (5) avaliação da aprendizagem que tratam das **experiências pedagógicas**.

Ao longo dos encontros, lembro-me de ter registrado, no diário, comentários das professoras que convergem com essas experiências pontuadas pela pesquisadora ao realizar pesquisas com professoras de línguas-culturas. Entre os pontos elencados, destaco, durante a interação, a situação do desenvolvimento das habilidades na sala de aula e a presença (ou ausência) de recursos tecnológicos nelas. É recorrente que as participantes comentem que as atividades de prática oral são as menos frequentes, em razão de diferentes fatores, como o número elevado de pessoas nas aulas e do reconhecimento da interferência do seu nível de competência linguística para orientar atividades que exijam interação oral.

Outro ponto evidente tinha a ver com a inserção das tecnologias nas aulas. Elas demonstram a necessidade de valorizar o apoio das Novas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação nas aulas e, entre as possibilidades, as professoras dão destaque às potencialidades dos vídeos como uma forma de aproximação dos(as) estudantes com o ensino de línguas. As docentes chamaram a atenção para a forma como os vídeos motivam, incentivam, principalmente, os que estão circulando na *internet*, compartilhando dicas em redes sociais e despertam a necessidade de que os(as) professores(as) se envolvam com essas produções. Entretanto, na posição de autoras dos vídeos, apontavam os obstáculos para posicionarem-se na frente das câmeras, principalmente, em razão da vergonha e do receio da exposição.

Durante o período da pandemia ficou mais acentuada essa relação com as tecnologias e as aulas. Outras ações e comportamentos tiveram que ser tomados por parte de todos(as) e mais fortemente pelos(as) professores(as). Registrei, durante a realização da fase da pesquisa no ambiente virtual, que emergiram conversas onde ficaram evidentes as dificuldades dos(as) professores(as) em organizar as aulas em formato digital para manter as atividades escolares, e o quanto a falta de acesso à tecnologia pelos estudantes era um fator que atrapalhava a continuidade das aulas.

Com respeito às **experiências sociais**, fica evidente o modo como o(a) docente cumpre seu papel na sala de aula e a relação que é estabelecida com os(as) estudantes. (1) O papel do professor(a), (2) com o(a) estudante de LI, (3) na interação com estudantes e (4) com a indisciplina na sala de aula são as subcategorias que compõem essa categoria. No contexto do Coletivo CETV, podem ser descritas algumas situações compartilhadas pelas professoras-narradoras que se associam às categorias, tais como: o comportamento de aversão dos(as) estudantes referente à disciplina de língua estrangeira quando afirmam que não querem

estudar o idioma, assim como outros de proximidade, quando alguns estudantes solicitam materiais extras para estudar em casa e usar o idioma em suas atividades de lazer (jogo de videogame, assistir seriados e ouvir músicas); também nota-se o sentimento de reconhecimento dos(as) professores(as) do seu trabalho quando estudantes escolhem atuar como professores(as) de línguas.

Observo, mais pontualmente, na fala da professora-narradora, ainda de forma mais evidente, a relação com os(as) estudantes no momento da pandemia. É relatada a carência deles(as), o que impede a continuidade nos cursos e, nesse contexto, desvalorizam a disciplina de línguas, demonstrando desinteresse, já que não observam relevância para a condição em que estão vivendo no momento.

A terceira categoria das experiências diretas diz respeito às **afetivas**. Nela a ênfase está nos aspectos emocionais e afetivos implicados no exercício profissional e que estão subcategorizadas em: (1) experiências de motivação, interesse ou esforço e (2) experiências de frustração. As professoras, durante o encontro, relatavam o modo como se sentiam quando reconhecidas e valorizadas pelos(as) ex-estudantes ao contar do retorno destes(as) com relação à influência das docentes na escolha da profissão e isso as motivava a continuar. E, por outro lado, como se sentiam frustradas por não alcançar os objetivos da aula, por não conseguir que o grupo se envolvesse com as atividades e a situação das escolas. Com isso, se nota como as experiências dos(as) professores(as), de diferentes lugares, convergem entre si.

No decorrer do fortalecimento da pesquisa em LA, o conceito de experiência constituiu-se como um sistema adaptativo complexo, de acordo Miccoli (2014), que passa a compreender a experiência como um “processo, por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual, ao ser narrada, deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso” (MICCOLI, 2010, p. 29). Essa compreensão contribui para uma expansão no modo de compreender esse conceito na área.

A partir dos estudos de Miccoli, abre-se a possibilidade de outras pesquisas realizarem as adaptações ao trabalho, antes iniciado pela autora, o que é esperado tendo em vista o entendimento da experiência como um sistema adaptativo complexo. Entre as pesquisas, focalizo a que converge no contexto da Educação Continuada (ZOLNIER, 2011), pois se aproxima ao objeto de pesquisa dessa tese. Nesse percurso, Zolnier (2011) elabora um Marco de Referência de Experiências de professores(as) em Educação Continuada (Figura 14).

É possível encontrar algumas aproximações entre as experiências relatadas no decorrer dos encontros com os resultados da pesquisa de Zolnier (2011), enquanto a professora-narradora preparava-se para a escrita de seu relato de experiência. Entre elas, destaco

mudanças identitárias, porque sentimentos de insegurança, medo e vergonha foram substituídos, paulatinamente, por sentimentos de segurança e conforto.

**Figura 14** – Marco de Referência de Experiências de Professores em Educação Continuada

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS
Experiências Cognitivas referentes a	Experiências Contextuais referentes a
Cog 1. Atividades em sala de aula	Con 1. Instituição
Cog 2. Objetivos, dificuldades, dúvidas	Con 2. Contexto Extrainstitucional
Cog 3. Participação e desempenho	Con 3. A língua estrangeira
Cog 4. Aprendizagem	Con 4. O material didático
Cog 5. Avaliação	Con 5. O tempo
Cog 6. Atividades paralelas às de aula	Con 6. O ambiente físico
Cog 7. Estratégias de aprendizagem	Con 7. Decorrências da pesquisa
Experiências Sociais referentes a	Experiências Pessoais referentes a
Soc 1. Relações interpessoais	Pes 1. Nível socioeconômico
Soc 2. Tensões interpessoais	Pes 2. Eventos anteriores
Soc 3. Ser estudante	Pes 3. Vida pessoal hoje
Soc 4. Prática do professor	Pes 4. trabalho e estudo
Soc 5. Grupos ou dinâmicas de grupo	Pes 5. Reflexão
Soc 6. Turma	Pes 6. Autoconhecimento
Soc 7. Estratégias sociais	Pes 7. Ressignificação de experiências
Experiências Afetivas referentes a	Experiências Conceptuais referentes a
Afe 1. Sentimentos	Cpt 1. O ensino de inglês
Afe 2. Criatividade, (des) interesse	Cpt 2. Aprendizagem de inglês
Afe 3. Esforço e persistência	Cpt 3. Aprendizagem pessoal
Afe 4. Autoestima	Cpt 4. A própria responsabilidade
Afe 5. Atitudes pessoais	Cpt 5. Outros (pais, família, direção, relacionamentos, sociedade, teoria, prática)
Afe 6. Atitudes do professor	
Afe 7. Estratégias afetiva	
	Experiências Futuras
	Fut. 1. Intenções Fut. 2. Vontades
	Fut. 3. Necessidades Fut. 4. Desejos
Experiências do Produto/Mudanças referentes a	
Pro/Mud. 1 Identidade (como se veem, se sentem)	
Pro/Mud. 2. Concepções (sobre outro, o que acreditam sobre pessoas e coisas)	
Pro/Mud. 3. Práticas em sala (ensino, comportamentos, relacionamentos)	
Pro/Mud. 4. Própria pessoa (relações fora, vida familiar, no modo de aprender)	

Fonte: Miccoli (2014, p. 59)

As experiências descritas orbitam a experiência pedagógica, que é relatada pela professora-narradora, única participante da pesquisa que se dispôs a continuar com a pesquisa

descrita no capítulo introdutório. Na sequência, descrevo o que significa “sentar à mesa de trabalho” para construir um relato pedagógico de acordo com a DNEP.

### 3.3 A escrita, reescrita e leitura dos relatos pedagógicos

Este terceiro momento é dedicado à escrita e reescrita das versões do relato de experiências. A cada refacção se considera que há um aprofundamento na experiência, para *“pasar en limpio” la experiencia, para volver a pensarla, para volver a interrogarla, para volver a nombrarla, pero con otras palabras y otros sentidos*<sup>35</sup> (SUÁREZ, 2010, p. 195).

Escrever e reescrever o momento da escrita e reescrita comporta-se como um ciclo de retomada da experiência pedagógica. Esse processo diz respeito a diferentes versões do texto, que possam ser elaboradas por esses(as) docentes-narradores(as), a fim de que a experiência documentada atinja os critérios de validade estipulados para que o documento possa ser publicado. Este movimento se constitui de escuta, comentário e conversas entre os pares, que são organizadas a fim de *“convertir el decir y el conversar, en escribir*<sup>36</sup>” (SUÁREZ, 2010, p. 196). É comum nessa fase, recorrer às outras anotações, relatórios, planos de aula e fotos que possam animar o processo de escrita ao ativar a memória da experiência e enriquecer o relato.

Esse movimento não aconteceu com todas as professoras envolvidas no Ateliê, como explicarei na sequência. Foram marcados encontros que tiveram de ser cancelados de forma reiterada (Quadro 4), e a primeira versão da escrita não foi concretizada no formato dos encontros presenciais. Fora acordado o envio de uma primeira versão, que seria encaminhada *online*, não concretizado em virtude do volume de atividades de conclusão do ano letivo e, posteriormente, do meu afastamento para um estágio curto de pesquisa na Argentina. Isso, de certa maneira, colaborou para um afastamento da obrigatoriedade de cumprimento com os prazos que nos impomos no acordo inicial.

O retorno do ano letivo possibilitou, ainda, a realização de um encontro presencial em março de 2020, a fim de retomar o processo de escrita. Nele, compartilhei a experiência da viagem, realizando um breve relato do diário de viagem (Figura 15) e propondo a leitura de outros documentos pedagógicos de outras professoras com as quais tive contato, visando realinhar nossas expectativas com relação ao processo de escrita. Em colaboração, definimos pela manutenção dos encontros e os horários, estabelecemos os próximos passos de modo a

---

<sup>35</sup> “passar a limpo” a experiência, para voltar a pensá-la, para voltar a interrogá-la para voltar a nomeá-la, mas com outras palavras e outros sentidos. (tradução nossa)

<sup>36</sup> “converter o dizer e o conversar, na escrita” (tradução nossa)

manter a coesão do grupo, mesmo sabendo que uma das professoras ingressaria no doutorado e se afastaria das atividades escolares.

**Figura 15** – Material de apoio completo



Fonte: Criado pela autora em <https://br.qr-code-generator.com/> (2020)

A partir desse momento, o movimento de escrita e reescrita é atravessado pela pandemia. Tive um intervalo de três meses com contatos esporádicos no grupo de comunicação. Aguardávamos o retorno da escola, que foi fechada, e o melhor momento para que a pesquisa pudesse ter continuidade, sem sabermos de que forma isso seria possível. Após uma sinalização individual, expus para o grupo a possibilidade do retorno de modo *online* dos encontros e naquela oportunidade apenas uma professora manifestou interesse em continuar. Durante uma conversa telefônica, estabelecemos outros acordos possíveis para essa continuidade.

A partir do mês de maio, os encontros passaram a ser *online* e a primeira versão foi compartilhada em uma reunião por *Facetime* e via *Google Docs*. A partir desse momento, foram realizados cinco encontros até que a professora considerasse a versão final do seu

documento pedagógico publicável. É sobre isso que narro na seção seguinte e que versa sobre a edição pedagógica.

**Quadro 4** – Dos dias dos encontros

11 de março de 2020	Encontro presencial de retorno
23 de abril de 2020	Contato com o grupo
11 de maio de 2020	Primeiro encontro virtual
09 de junho de 2020	Envio da primeira versão do relato pedagógico
03 de julho de 2020	Segundo encontro virtual
10 de agosto de 2020	Terceiro encontro virtual
25 de agosto de 2020	Envio de outra versão do relato pedagógico
14 de setembro de 2020	Quarto encontro virtual
29 de outubro de 2020	Quinto encontro virtual

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com isso, os encontros de pesquisa passaram a acontecer em plataformas digitais de interação síncrona. Optamos, eu e a professora-narradora, por usar o *Google Meet*, pois é uma ferramenta de licença adquirida pelo Estado para atuação dos(as) docentes da rede no período de pandemia, não incorrendo em gastos para a participante.

Os encontros foram gravados e salvos na nuvem automaticamente. Após a conclusão dos encontros, seguindo a orientação para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, eu realizei o *download* dos dados e apaguei os registros compartilhados na plataforma virtual.

### 3.4 A edição dos relatos pedagógicos

Nessa fase do itinerário formativo, que propõe a DNEP, é alcançado o momento de pensar como o texto, em sua primeira versão, constitui-se em um relato de experiência pedagógica e, por fim, um documento pedagógico narrativo, ao receber comentários após sucessivas leituras e releituras. A proposta que se delineia é que aconteçam consecutivas tarefas que incentivem as ações de ler, comentar e conversar a respeito das versões contínuas dos relatos de experiência, a fim de colaborar para com o aperfeiçoamento do relato para sua versão publicável.

Alguns critérios metodológicos e recomendações orientam esse processo de prática de indagação, centrados em esclarecer como fazer o processo de comentário no texto e quais são as tarefas que integram a edição pedagógica, já que esse movimento fundamenta-se no



processo de ir e vir com o relato, a partir de ações como ler, reler, conversar, comentar, perguntar e sugerir os eventos que se experienciam na educação.

Então, em um primeiro momento, é importante compreender em que consiste a edição pedagógica. Segundo Suárez (2010), a edição pedagógica se elabora de acordo com práticas que incentivem os questionamentos e as problematizações das práticas, levando em consideração leituras implicadas que alternam os períodos de escrita individual e as reflexões em grupo. Dávila (2011, p.150-151) detalha as ações que interpelam o processo de editar pedagogicamente da seguinte forma:

*A través de lecturas y relecturas propias y de otros, de las versiones parciales y final del relato; la interpretación y la reflexión pedagógicas en torno a la experiencia pedagógica reconstruida y narrada; la conversación y la deliberación pedagógica; la elaboración de preguntas, sugerencias y comentarios escritos y orales al autor del relato, y la construcción de hipótesis interpretativas<sup>37</sup>.*

Dito isto, compartilho como se deu o processo de editar pedagogicamente o texto da professora-narradora. A primeira versão, para comentário, foi compartilhada através da plataforma do *Google Docs* entre a pesquisadora-narradora e eu para que pudéssemos colaborativamente “tocar” o texto.

A partir desse momento se inicia o processo de editar pedagogicamente a experiência pedagógica. É importante destacar que o entendimento da ação de editar nesse contexto não está vinculado à função de editoração científica, que está centrada na organização do trabalho, na perspectiva metodológica e na redação de forma a fazer as adequações para publicação. A função do editor convencional, como aquela pessoa que censura o texto ou corrige o seu estilo, não tem convergência com a atribuição de apoiar, escutar e fazer emergir as experiências sem julgamento ao longo do processo de edição pedagógica, como requer essa fase do itinerário formativo.

Esse comportamento é um desafio para quem assume esse papel. Durante o processo de leitura do itinerário da DNEP, esse ponto era o que mais me intrigava, pois no lugar de pesquisadora, em muitas ocasiões, assumo a função de apontar direcionamentos, indicar os

---

<sup>37</sup> A través de lecturas e releituras próprias e de outros, das versões parciais e a final do relato; a interpretação e a reflexão pedagógicas entorno da experiência pedagógica reconstruída e narrada; a conversa e a deliberação pedagógica; a elaboração de perguntas, sugestões e comentários escritos e orais a autoria do relato, e a construção de hipóteses interpretativas. (tradução nossa)

caminhos, direcionar leituras. Questiono como lidar com a identidade de professora, coordenadora, orientadora de trabalhos acadêmicos que poderiam emergir no processo, de modo incoerente com a proposta de trabalho a ser desenvolvido, que envolve a horizontalidade entre os papéis que assumimos. E a essa situação se somava a ausência de outras pessoas na leitura do texto, já que ficamos apenas nós duas. Portanto, tive dificuldades em acompanhar esse processo porque entendia que poderia direcionar a escrita do documento pedagógico e teria somente o meu olhar como contribuição no momento dos comentários.

Ao decidir realizar um curto estágio de doutorado, esse era um dos objetivos principais: observar como se dá o processo de comentar os textos. Naquela ocasião, os “nodos<sup>38</sup>” estavam sem grupos reunidos para que essa observação fosse possível, e por essa razão é que eu observei as aulas de uma das coordenadoras pedagógicas, as da Profa. Cecília Tortoni. Naquela ocasião, acompanhei como ela tomava como referência o mecanismo da DNEP em suas aulas em curso de formação de professores. Notei que seu comportamento se centrava em escutar os textos que eram lidos e compartilhados pelo grupo. Ao longo do encontro, eram feitas perguntas sobre o sentido de determinada palavra e era usado o dicionário. Sua conduta tinha como objetivo incentivar o processo reflexivo e permitiu que as estudantes, como autoras de seus relatos, refletissem a respeito do caminho que tomava a narrativa de sua experiência.

Um dos pontos centrais do processo de edição está centralizado no ato de comentar. Segundo o que pesquisa Dávila, os comentários estão organizados em três níveis. Os comentários de Nível 1, responsáveis pela aproximação ao processo de edição e que incentivam a confiança, é o que possibilita uma aproximação entre quem escreve e quem comenta e, geralmente, eles podem ser orais e mais breves. Os comentários de Nível 2 são mais provocativos, pois desejam gerar mudanças no texto e incentivam reflexões mais profundas a respeito da experiência relatada. Já os comentários de Nível 3 são mais amplos porque estão destinados a uma visão panorâmica de todos os relatos que foram produzidos, (DÁVILA, 2014). É fundamental ressaltar que “*el hacer comentarios, más allá de su tono, pone en evidencia qué y cómo se sabe escuchar; no implica evaluar o juzgar, ni tan solo evadir o contemplar lo que se dice o se quedó escrito*<sup>39</sup>” (DOCUMENTACIÓN..., p. 110).

---

<sup>38</sup> São coletivos de professores localizados em diferentes espaços que se reúnem para indagar suas práticas a partir da DNEP.

<sup>39</sup> a ação de fazer comentários, para além de seu nível, coloca em evidência o quê e o como se sabe escutar; não há implicação com avaliação ou julgamento, nem tão somente evadir ou contemplar o que se diz ou ficou escrito (tradução nossa)

Além disso, não necessariamente é preciso seguir uma ordem de sequência para fazê-los, como esclarece Dávila (2014), mas é uma questão de percepção do que melhor pode ser evidenciado sobre o texto dentro das condições iniciais.

No contato com a primeira versão do relato, escolhi realizar comentários que poderiam ser considerados de primeiro nível, já que me interessava que a professora-narradora se mantivesse confiante em aproximar-se da proposta e pudesse escrever sobre sua experiência. Para tanto, organizei quatro pontos que gostaria de comentar com ela e que serviram de apoio nesse contato inicial com esse ponto da DNEP.

**Figura 16** – Roteiro com os quatro pontos do relato

**Roteiro**

Como está? Como estão esses dias?

- 1) Como foi para você iniciar esse processo de escrita da primeira versão do relato de experiência? Como se sentiu?
- 2) Percebi que seu relato enfocará a construção de planos de aula e material didático para as aulas de língua inglesa. Foi essa a experiência?
- 3) Ao ler o relato eu fiquei com vontade de saber algumas coisas: por que não escreveu em primeira pessoa no decorrer do relato?
- 4) E agora, como está se percebendo após os comentários?

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A princípio, a convidei para conversar sobre como foi o processo de escrita para ela. Estava preocupada em mantê-la motivada para escrever porque temia que abandonasse o projeto em razão da dificuldade com a escrita, mas ela compartilhou que consegue expressar-se melhor por escrito e que preferia dessa maneira. Apesar de não ter identificado que essa fosse uma dificuldade relatada em outras pesquisas, que tomam como referência a abordagem da DNEP, eu identifiquei, durante alguns encontros, a não abertura de algumas integrantes que participaram de determinadas das fases da pesquisa em disponibilizar-se a escrever, solicitando a mudança do relato de experiência do formato escrito para a expressão oral. A orientação da documentação narrativa pela escrita se dá em virtude de que, durante esse processo, a oportunidade de escrever e revisar a experiência incentiva o processo reflexivo.

Ainda referente ao primeiro encontro, sondei sobre a experiência que ela escolheu relatar, perguntando se, efetivamente, tratava-se daquela direção a qual ela gostaria de dar ao seu texto, a fim de que ela pudesse recuperar na memória elementos não presentes no texto. A professora escolheu compartilhar a experiência de elaboração de planos de aula para a

disciplina de Língua Inglesa com foco na BNCC, dentro de um processo formativo de professores(as).

A terceira pergunta do roteiro fez referência à pessoa do discurso, pois observei que o texto ora estava escrito em terceira pessoa, quando narrava situações externas, ora em primeira pessoa ao enfatizar suas ações e como se sentia frente a elas. Eu questionei o motivo pelo qual ela preferiu se expressar dessa maneira e ela explicou que era o contumaz, que geralmente os textos recorriam à escrita na terceira pessoa, principalmente os gêneros discursivos acadêmicos como os artigos científicos.

Sobre essa situação, durante o processo de comentar, quis evidenciar que o que ela estava escrevendo era uma proposta que permitia a escrita em primeira pessoa, pois o que se valorizava era justamente esse movimento da experiência a partir da sua lente sobre aquela realidade, reafirmando o que Larrosa Bondía (2011, 2002) nos move a pensar: de que a experiência se dá no contato que temos com o mundo que nos rodeia, o que está passando e como isso afeta a cada um é uma questão subjetiva. Noto, no retorno da segunda versão, que ela já apresentava o texto escrito totalmente na primeira pessoa e isso, de certa forma, fez emergir sua posição referente aos aspectos que aconteciam na escola.

Por fim, ainda nesse encontro, perguntei como ela se percebia posteriormente à escuta dos comentários. A professora compartilhou que estava tranquila porque percebia aquele momento como uma troca que a fazia refletir a respeito da sua prática. Ela também expressava que era uma oportunidade de conversar sobre o que fazia em aula, as suas escolhas e como poderia melhorar, porque ela não vivenciava muitas situações dessa forma na escola e com outras colegas. Entendia que os comentários eram uma forma de avançar e confessou que somente em duas outras oportunidades ela teve a possibilidade de compartilhar suas dúvidas sobre a profissão.

Ao longo desse processo, apesar de requerida às vezes pelas professoras, foi preciso assumir uma posição de acompanhamento no sentido de uma participação não diretiva de acordo com uma noção de mediação biográfica. Segundo Passeggi (2010), isso “[...] não significa ingerência ou interferência. Por ser formativa, a intenção de formar(se) é guiada pelo coinvestimento do formador e de quem se forma. Ela se define, sobremaneira, pela noção de cuidado e de respeito mútuo.”.

Nos encontros posteriores, quando tive contato com as versões seguintes, propus comentários que fizessem alusão a tópicos que incentivassem a tomada de decisão por parte da professora-narradora. Minha posição era de atenção para que não expusesse comentários excessivos sobre o texto, como adverte Dávila (2011) ao sinalizar a importância da dosagem

dos comentários ao longo dos encontros, a fim de organizar aspectos que se relacionam com a estrutura e o conteúdo, por exemplo, em momentos distintos.

No retorno seguinte, o que ressaltava na versão apresentada era a modificação na pessoa do discurso. A escrita agora estava em primeira pessoa, o que a permitiu trazer outros elementos para o relato, porque ficava evidente a posição que ela assumia frente à experiência, como poderá ser identificado na leitura do documento narrativo no próximo capítulo.

Durante o encontro, ela informou que estava dedicada a refazer os planos de aula, que relatava mais uma vez, adequando-os para o contexto pandêmico, o que dificultou o cumprimento dos prazos combinados para a entrega daquela versão. Por essa razão, tentei explorar mais a experiência: saber se ela havia usado algum plano nas aulas e como era o processo de elaboração dos planos.

Nessa oportunidade, ela explicou sobre as pessoas envolvidas na ação e os processos pelos quais ela e o grupo passaram. A partir do meu questionamento, pude observar que as pessoas implicadas orientavam o modelo do plano, avaliavam as propostas desenvolvidas dentro de critérios pré-estabelecidos e que deveriam ser cumpridos de acordo com o que postula a BNCC, após um treinamento que foi feito. Havia uma preocupação de que as versões finais dos planos pudessem compor um conjunto de 300 planos disponíveis para qualquer professor do país no desenvolvimento de sua aula de Língua Inglesa.

Nesse encontro, também emergiu uma preocupação com relação ao anonimato, tal como se ela usaria um nome fictício ou sua identificação pessoal para identificar-se no documento pedagógico. E ainda: informaria os nomes das pessoas com as quais esteve em contato durante a experiência que escolheu relatar na escrita do texto ou os suprimiria, a fim de dar privacidade ao envolvimento de outras pessoas ou instituições? Foram decisões que ela foi tomando ao longo da escrita, exercendo sua autonomia e autoria, como é revelado na versão final.

Durante nosso último encontro, antes da entrega da versão final do relato, fiz um comentário que destacava a escolha que ela fez por alguns termos ao longo do texto, especialmente, as palavras ‘eficácia’ e ‘eficiência’. Conversamos sobre sua intenção ao usar esses termos no texto. Percebi que a Profa. Cecília, nas aulas que observei nas turmas de formação de professores em Buenos Aires, durante o estágio de doutoramento, utilizava essa dinâmica para mobilizar a escrita das alunas, fazendo com que a pessoa refletisse acerca de suas escolhas lexicais. Assim, procuramos a palavra no dicionário para pensar no seu significado denotativo e incitei a identificação com outros sentidos que os termos traziam para

o espaço da educação que, talvez, pudéssemos falar mais sobre o uso dessas expressões ao longo da conversa. Compartilho alguns excertos da versão preliminar do documento narrativo, a fim de contextualizar essa interação:

O planejamento de aula é uma das atribuições do professor no exercício da sua profissão. Antes de encarar a sala de aula, o professor deve pensar sobre o que os alunos precisam aprender, quais habilidades eles precisam desenvolver para alcançar êxito na aprendizagem da matéria e que métodos e materiais serão mais *eficientes* para se alcançar os objetivos propostos. O projeto era criar e disponibilizar um banco de dados com cerca de 6000 planos de aula *eficientes*, funcionais, e que conduzisse a uma aprendizagem centrada no aluno como protagonista da sua aprendizagem para todas as disciplinas do Ensino Fundamental. Saímos de lá com o senso de pertencimento. De que não estávamos sendo contratados apenas para prestar um serviço, mas fomos escolhidos para realizar um sonho: contribuir para que a educação em cada canto do nosso país seja *eficiente* e de *qualidade* (RELATO DA PESQUISA, 2019, versão preliminar, grifo nosso).

Escolhi ressaltar o emprego dessas palavras nos comentários porque elas são recorrentes nos documentos que regimentam a educação pública e muitas vezes repetimos os termos sem problematizá-los em nossos contextos, a exemplo de outros como: administração gerencial, controle, regulação, excelência e competitividade.

A literatura caracteriza o sistema de ensino brasileiro focado em atender a uma lógica que exige uma formação que responda a um perfil de educação voltado para o trabalho. E isso, de certa forma, tem deslocado a responsabilidade de uma formação cidadã e transformadora do poder público para a gestão escolar e o corpo docente, em consequência. Dessa forma, condiciona as escolas a buscar maneiras para serem cada vez mais produtivas, usar os recursos de forma eficaz e eficiente, a fim de alcançar os índices positivos de desempenho em diferentes avaliações do ensino público, com o intuito de alcançar uma qualidade que não corresponde às múltiplas realidades de um país continental como o Brasil em que os contextos sócio-históricos-culturais são plurais.

Nesse contexto, no qual há um movimento de incorporação de referências mercadológicas no sistema escolar, como é possível refletir sobre o papel social da escola e das disciplinas? De que modo é possível valorizar o ensino-aprendizagem de línguas-culturas, quando a lógica é aprender uma língua para uma exigência mercadológica e produtivista? Como pensar o desenvolvimento profissional de docentes que ensinam línguas na escola pública? Acredito que essas são algumas das reflexões que o relato pedagógico me trouxe e que serão analisadas na seção seguinte.

### 3.5 A publicação e circulação dos documentos pedagógicos

O itinerário formativo conclui-se com a divulgação dos relatos elaborados para sociedade. É de fundamental importância esse momento porque ele congratula todo um processo de reflexão-ação-formação e garante a posição de autoria ao corpo docente quando fala sobre a escola, sobre sua disciplina, sobre sua *práxis*, sobre os problemas e seu processo formativo.

A pergunta central desse momento seria decidir quais formatos e modalidades de divulgação serão escolhidas para disponibilizar publicamente os relatos e quais seriam os relatos a serem publicados de acordo com os critérios de publicação definidos pelo coletivo. Esse momento é caracterizado como um “acontecimento político-pedagógico”, como adverte Suárez (2010), e isto é um passo significativo, já que o que se observa é um reposicionamento nas relações de saber e poder existentes na estrutura escolar e na relação da escola com a universidade. Nesse momento, evidencia-se e consolida-se a posição de autores de documentos pedagógicos que, ao divulgá-los, se constituem como um documento político capaz de mostrar outras formas de pensar o espaço pedagógico, uma vez que “*será la oportunidad de los colectivos de docentes narradores de hacer circular su producción intelectual y de hacerla emerger e incidir en el debate político y especializado sobre la educación*”<sup>40</sup> (SUÁREZ, 2010, p. 202).

Especificamente, no encontro do dia 29 de outubro de 2020, conversamos sobre o processo de circulação e publicação da experiência pedagógica. Era fundamentalmente a ideia da devolutiva para a escola do processo que ela permitiu que se realizasse em seu território e que a professora-narradora tivesse a oportunidade de ser ouvida por seus colegas, pela equipe gestora e por todas as outras pessoas interessadas. Acordamos que deveríamos propor uma atividade que não ficasse restrita a um relatório de pesquisa.

Dessa forma, decidimos que participaríamos de alguns eventos e tentaríamos organizar o Seminário de Boas Práticas da Escola com uma edição especial sobre a experiência referente a esse tema. Ou faríamos uma proposta de participação no programa “Tá no AR”, no

---

<sup>40</sup> Será a oportunidade dos coletivos docentes narradores fazer circular sua produção intelectual e fazê-la emergir e influenciar o debate político e especializado sobre a educação.(tradução nossa)

canal do *Youtube* de uma professora da escola, que organiza mesas redondas envolvendo os agentes da escola e convidados.

Outra inquietação que tive nesse momento estava relacionada com o que deveria ser publicado, onde e como faríamos para publicá-lo, a fim de incentivar sua circulação. Também me inquietava saber de que forma a ausência de outros relatos implicaria na validação da publicação. Naquele momento, decidimos publicar um material no formato *E-book* em que se expunha todo o processo realizado e ainda a organização de um evento no formato de um Seminário promovido pelo PALLE. Esse seria o ponto alto do processo porque é a primeira oportunidade em que o texto será lido com e para outras pessoas e poderá circular entre outros(as) professores(as) e outros(as) pesquisadores(as), infelizmente, até o momento não foi possível concluir essa atividade, que acontecerá em 2023.

Diante disso, não apresento o documento pedagógico como um dado de pesquisa, pois como Suárez (2015) faz alusão, agora o documento pedagógico está instituído de uma autoridade epistêmico-política que permite a intervenção na educação. Dito isso, no capítulo seguinte apresento o documento pedagógico elaborado e o que me faz refletir a respeito do processo de ensinar e aprender línguas-culturas na escola pública e o desenvolvimento profissional docente.



#### **4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA RELAÇÃO DIALÓGICA UNIVERSIDADE-ESCOLA EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA TRANSFORMAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL**

Ouvir vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros (BELL HOOKS, 2019).

No capítulo anterior, revelei o percurso que foi delineado, a fim de oportunizar que a professora-narradora, participante de todos os movimentos propostos no projeto de extensão, elaborasse o documento pedagógico inspirado na proposta da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica. Ele caracterizou-se como uma possibilidade de relatar o que acontece na escola, especialmente com relação ao destaque ao ensino-aprendizagem de línguas na sua interface com a formação de professores(as). Dessa forma, a atividade posiciona-se como um ato político e contrarregulatório.

Isso acontece porque, nessa posição de relatar sobre a educação, a escola e suas experiências pedagógicas, inverte-se uma ordem pré-estabelecida de quem tem autoridade e está autorizado(a) a ter voz no mundo escolar. Sendo assim, nessa polifonia de vozes, governo, universidade, políticas, pesquisadores(a), os(as) professores(as) têm a oportunidade de tomar a palavra e posicionar-se a partir de seu ponto de vista.

Ao longo dos encontros formativos, a realização dos movimentos da DNEP proporcionou a oportunidade de escrever e reescrever uma experiência pedagógica que aborda o modo como a professora-narradora escolheu apresentar a relação com o ensino de línguas na escola pública, dando destaque a uma atividade formativa que a possibilitou passar por um treinamento para elaborar planos de aula de Língua Inglesa, de acordo com o que prevê a Base Nacional Comum Curricular e que se configura como uma exigência para o desenvolvimento de atividades escolares a partir do ano de 2017.

O tópico escolhido pela professora-narradora, para aprofundar o relato, tem como plano de fundo o atual cenário do planejamento da Educação Básica no Brasil. Seu texto reflete, por um lado, como o trabalho docente é influenciado por diferentes demandas externas, no caso, a adequação do planejamento de aula de línguas tomando como referência um documento normativo; e, por outro lado, como a formação contínua está centrada na oferta de atividades formativas que privilegiam o treinamento nas resoluções emergenciais para o ensino-aprendizagem de línguas em detrimento de formações crítico-reflexivas.

A promoção de uma atividade extensionista, como a proposta elaborada, permitiu construir uma conjuntura que, por sua vez, criou condições para que a professora-narradora olhasse suas experiências pedagógicas e as validasse. Portanto, apresento a tese de que a extensão universitária pode ser articulada de modo a potencializar um espaço de formação de professores de línguas-culturas, vinculando escola-universidade em prol da construção de uma política de Educação Linguística, tomando como referência as experiências pedagógicas de quem narra.

Justifico essa afirmação com base em argumentos que se organizam em torno das categorias que emergem do desenvolvimento desta pesquisa e que podem se tornar requisitos básicos para a proposição de uma formação através da extensão universitária. As categorias são: i) impacto no desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas; ii) relação dialógica entre universidade-escola para fomentar a formação docente com base no saber experiencial; iii) o protagonismo do(a) professor(a)-narrador(a) como pesquisador(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em língua-cultura; e iv) construção de uma Educação Linguística para a transformação e justiça social. A organização dessas categorias se sustenta na articulação entre as diretrizes de extensão apontadas no Capítulo 2 e as unidades de significado que emergem do documento pedagógico produzido pela professora-narradora na realização da atividade extensionista, que será apresentado na próxima seção.

Essas unidades de significado foram organizadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) do documento pedagógico em questão. Fiz a escolha pela ATD porque ela tem sido uma abordagem de análise recorrente entre pesquisadores(as) interessados(as) em questões que envolvem a educação e é oportuna para pesquisas de cunho qualitativo e de caráter fenomenológico-hermenêutico, como a que apresento.

Essa abordagem de análise é composta por etapas que se organizam como um ciclo que envolve a desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente. A primeira trata da **unitarização**, que consiste na fragmentação do texto em unidades de significado; a segunda faz referência ao **processo de categorização**, que implica em combinar, classificar e reunir elementos semelhantes entre si na proposição de categorias; e a última consiste em apresentar uma **compreensão** a respeito do fenômeno, elaborando um metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O *corpus* de análise da ATD é organizado com base em um conjunto de documentos. Ele pode ser composto por “transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários” (MORAES; GALIAZZI, p. 39).

Especificamente, para essa análise, defini o documento pedagógico elaborado pela professora-narradora ao longo da sua participação na atividade formativa. Após essa definição, iniciei o processo de unitarização do relato.

A unitarização consistiu no movimento de aproximação com o texto em análise. Depois de repetidas leituras aprofundadas, cuidadosas e pormenorizadas, garanti um envolvimento com o *corpus* que possibilita o estabelecimento de unidades de significado, que expressam os sentidos por mim percebidos. Essas unidades de análise podem ser organizadas a partir da “fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesmo; atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES, 2003, p. 195). Especifiquei códigos indicadores que representam a origem do documento e as suas respectivas unidades, o que ficou representado por US1.X (o número 1 identifica o arquivo em análise, no caso o documento pedagógico, e o número da sequência é atribuído para cada unidade de análise definida). No total organizei 34 unidades de significado.

Dessa forma, concluído o primeiro momento, iniciei a categorização que “corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*” (MORAES, 2003, p. 138). Elas foram aproximadas de acordo com a percepção de suas semelhanças, aperfeiçoadas e delimitadas, assim, “é a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES; GALIZANI, 2016, p. 45). Optei por categorias emergentes, já que assumo que elas surgiram a partir dos fenômenos e a relação com diferentes vozes que o texto incitava. Por essa razão, sendo uma decisão que assumo como pesquisadora, as unidades de análise são resultantes de minhas concepções ao aproximar-me do texto e dos conhecimentos implícitos e tácitos que possuo.

A definição das categorias é o que permitiu a constituição de parágrafos-síntese que aglutinam os argumentos que sustentam a escrita do metatexto. Em síntese, na primeira ação do ciclo, foi feita um processo de desconstrução do texto nas unidades de significado e agora é feito um processo contrário que busca “estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias” (MORAES; GALIZANI, 2016, p. 53), a fim de compreender a perspectiva da participante da pesquisa.

A construção do metatexto e sua estrutura textual são constituídas da interpretação e descrição que formam um “modo de teorizar a respeito do fenômeno” em investigação, estabelecendo relações com o referencial teórico (MORAES; GALIZANI, 2016, p. 54). Portanto, o metatexto é o resultado de um “processo de descrição das categorias e

subcategorias e interpretação do descrito, trazendo à baila interlocutores que possibilitem dialogar textualmente” (SOUSA, 2020, p. 644). Dessa forma, apresento na sequência, o documento pedagógico resultante do processo de DNEP, elaborado pela professora-narradora e, posteriormente, compartilho o metatexto.

#### **4.1 Relato da experiência como autora de planos de aula de Língua Inglesa para uma revista pedagógica brasileira<sup>41</sup>**

O planejamento de aula é uma das atribuições do professor no exercício da sua profissão. Antes de encarar a sala de aula, o professor deve pensar sobre o que os alunos precisam aprender, quais habilidades precisam desenvolver para alcançar êxito na aprendizagem da matéria e quais métodos e materiais são os mais adequados para se alcançar os objetivos propostos. Hoje entendo os planos de aula como mapas de orientação, mas nem sempre foi assim... No início da profissão, sentia a elaboração de planos de aula mais como um fardo e um protocolo burocrático. Não sei avaliar porque pensava assim. Acredito que a metodologia e a didática recebidas na graduação, associadas às cobranças das escolas por aqueles mundos de papéis, que seriam armazenados em alguma gaveta, geraram em mim esse conceito... Houve um tempo – especialmente como professora da rede pública – que parei de elaborar planos extremamente detalhados e fazia apenas um roteiro do que pretendia para a aula. No entanto, devo confessar que esses roteiros eram despreziosos e sem elos entre si... Associado a isso, alguns outros fatores, como desinteresse pela matéria, indisciplina, baixa aprendizagem, geraram em mim uma inquietação: como dar uma aula que seja relevante? Como engajar os alunos, torná-los participativos e com vontade de aprender uma língua estrangeira? Como tornar as minhas aulas prazerosas, interessantes e produtivas?

Nessa busca, encontrei dois projetos que me interessaram bastante e para os quais eu me inscrevi: o primeiro foi um programa de intercâmbio e desenvolvimento para professores de Inglês de escolas públicas, financiado por uma parceria do governo federal com uma instituição americana, com o objetivo de capacitar professores levando-os a estudar por seis semanas em uma universidade americana, e o segundo foi uma seleção para professores de Inglês realizada por uma importante revista pedagógica do país, com o objetivo de formar um grupo de trabalho com professores de diversas partes do Brasil para a elaboração de planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular, que entraria em vigor em 2019. O

---

<sup>41</sup> O título da seção e o seu conteúdo é o documento pedagógico da professora-narradora. A seção apresenta o resultado do processo de documentação narrativa. Não foi feita nenhuma alteração.

primeiro abriu inscrições em julho de 2017, participei de todo o processo seletivo e fui um dos 479 professores selecionados a embarcar para a capacitação nos EUA em janeiro de 2018. No dia do embarque, 12/01/2018, no saguão do hotel, aguardando o ônibus que nos levaria ao aeroporto, peguei o celular e ao abrir o *e-mail*, me deparei com a mensagem de que as inscrições para a seleção da revista estavam abertas! Não tive dúvidas: tão logo estivesse instalada no alojamento da universidade americana, iniciaria meu processo de inscrição! E assim fiz! Acessei o *link* indicado, criei meu cadastro no site e iniciei o processo seletivo que consistiu em quatro etapas: 1) preenchimento de dados cadastrais; 2) realização de um teste com questões de múltipla escolha e questões discursivas sobre a disciplina e a prática pedagógica; 3) envio de um vídeo apresentando-se em inglês e defendendo sua candidatura; e 4) elaboração de um plano de aula de inglês, seguindo orientações do processo. O processo seletivo foi bastante rigoroso; concluí em 15 dias.

Cerca de 3000 professores de inglês de todo o Brasil se inscreveram nesse processo seletivo. No dia 21 de março de 2018 a revista publicou a lista de aprovados em seu site e meu nome estava lá! Também recebi uma ligação de um integrante da revista e um *e-mail* reafirmando que eu havia sido selecionada para fazer parte do projeto! A sensação de receber a notícia foi muito prazerosa: um misto de “eu consegui” com “será que dou conta” e ansiedade com relação aos próximos passos. A partir de então, começamos a receber boletins semanais com as orientações para o andamento do projeto. Também iniciamos uma formação à distância sobre o uso do *Google Drive*, a plataforma que utilizamos para comunicação e elaboração dos planos e recebemos a informação de quem seria nosso mentor e o nosso grupo de trabalho. Nos dias 19 a 22 de abril foi realizado o treinamento presencial intensivo em um hotel de uma cidade de Minas Gerais com a equipe da revista: assessores, especialistas, mentores e demais colegas de time. Todos os custos de deslocamento, hospedagem e alimentação foram pagos por uma importante fundação parceira da revista. A equipe da revista foi muito receptiva e acolhedora com os professores autores. Fomos tratados com muito respeito e reconhecimento profissional. É engraçado escrever isso, afinal todos os professores deveriam ser tratados de tal maneira em seus locais de trabalho.

Lá, recebemos orientações sobre a metodologia de produção dos planos, discutimos a proposta da Base para o ensino de Língua Inglesa no país, analisamos as habilidades para a série em que iríamos trabalhar... Esse treinamento foi muito importante para o desenvolvimento do projeto e para que entendêssemos que, apesar de ser um trabalho remoto, ele não seria solitário. Conhecer pessoalmente cada integrante dessa engrenagem foi essencial

para compreender que não tínhamos sido contratados apenas para prestar um serviço, mas também para contribuímos para a melhoria da educação em cada canto do nosso país.

A produção dos planos de aula foi intensa e trabalhosa; os prazos eram apertados: um plano por semana, com dias específicos para envio da proposta ao mentor, envio da primeira versão e correção para o plano final. Após a liberação do mentor, cada plano era avaliado por dois especialistas: um interno e parte da equipe e outro externo, que não tinha contato com os autores e deveriam avaliar se os planos seguiam a rubrica estabelecida. Caso esse último encontrasse alguma incoerência no plano, o professor-autor seria acionado para corrigir o erro. Nenhum dos meus planos voltou nessa última etapa, mas lembro de um deles que não foi aprovado pela especialista da equipe. O plano estava concluído e na minha cabeça era maravilhoso, mas, de acordo com a especialista da equipe, não atendia ao que a habilidade pedia. Essa experiência me trouxe grandes aprendizagens! Foi difícil jogar o plano todo fora e (re)planejar novamente, mas aprendi a ouvir para compreender, aceitar outro ponto de vista, olhar por outro ângulo, ceder, exercitar a criatividade, acalmar, descansar... Quando me senti confortável novamente, retomei a elaboração. Seguindo as orientações recebidas, consegui elaborar o plano!

Ao todo, produzi 15 planos de aula que atualmente encontram-se publicados no site da revista. Os planos que mais me deram satisfação em produzir foram: um que proponho a análise da versão em inglês de uma famosa música brasileira e outro com a análise de uma reportagem veiculada por um jornal israelense sobre o incêndio no Museu Nacional. Foram planos que me levaram à pesquisa e pude aprender bastante! Ficaram lindos, interessantes, atrativos, ricos e estimulam o professor de inglês a buscar a parceria de colegas de outras áreas. Em abril de 2020, por conta da pandemia, tive a oportunidade de atualizar os planos, propondo alternativas para a aplicação de forma remota.

### **O que aprendi com essa experiência**

A experiência como autora de planos de aula para uma revista de circulação nacional, dedicada ao trabalho do professor, foi muito rica, intensa e de grande valor para a minha prática profissional. Dentre outras coisas, aprendi que é necessária a colaboração, a administrar o nosso tempo em sala de aula e aproveitar cada segundo, dar mais autonomia ao aprendiz, colocá-lo em contato frequente com a língua-alvo e em situações reais de uso dessa língua. Também aprendi que as teorias servem para nos nortear, sinalizar caminhos, solucionar dúvidas, apontar estratégias, mas sempre caberá ao professor a escolha do que usar em cada momento, turma ou aluno.

Como trabalho com o Ensino Médio, não utilizei integralmente nenhum dos planos que elaborei, mas percebo que a minha postura em sala de aula também mudou: as aulas seguem um roteiro, o tempo é aproveitado, os estudantes são colocados como agentes de sua aprendizagem, encorajados a interagir e praticar a língua-alvo sabendo qual o objetivo da aula e o que é esperado deles em cada atividade.

Nossa prática profissional, apesar de recortada (cada professor entra na sala de aula por vez) não é isolada e precisamos ter claro qual o objetivo do local que trabalhamos e aceitar as críticas – de diretor, coordenador pedagógico, colegas, pais e os próprios alunos – como contribuições para o aprimoramento. Outra coisa importante de se dizer é o quanto o investimento no professor é imprescindível para que a educação no Brasil possa avançar. Apesar de ter sido uma excelente experiência pessoal, a angústia em saber que a maioria dos meus colegas professores brasileiros têm poucas oportunidades de crescimento profissional permanece.

#### **4.2 Impacto no desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas**

As atividades de desenvolvimento profissional, como exposto por Valliant e Marcelo (2012), suplantam o entendimento primário baseado na dissociação entre a formação inicial e as formações subsequentes dos(as) professores(as). A compreensão em torno do termo é consolidada a partir de alguns parâmetros que caracterizam uma atividade dessa natureza, segundo a observação dos autores, a saber: foco na “aprendizagem, remete ao trabalho, trata de um projeto, inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática, relaciona-se com a formação dos docentes e opera sobre as pessoas” (VALLIANT; MARCELO, 2012, p. 169).

Na leitura do documento pedagógico fica evidente que a professora-narradora tem interesse em continuar aperfeiçoando-se e, por isso, participa de diferentes atividades formativas para que tenha a possibilidade de seguir aprimorando-se perante as dificuldades que identifica na escola. Entre elas, a professora-narradora nos dá a conhecer dois projetos que assinala como contribuições fortes para sua formação e que são correspondentes a sua atuação profissional, como nota-se nas seguintes unidades de significado:

US1.11: O primeiro é um programa de intercâmbio e desenvolvimento para professores de inglês de escolas públicas, financiado por uma parceria do governo federal com uma instituição americana com o objetivo de capacitar

professores levando-os a estudar por seis semanas em uma universidade americana;

US1.12: E o segundo uma seleção para professores de inglês realizada por uma importante revista pedagógica do país com o objetivo de formar um grupo de trabalho com professores de diversas partes do Brasil para a elaboração de planos de aula alinhados à Base Nacional Comum Curricular, que entraria em vigor em 2019 (RELATO DA PESQUISA, 2019, versão final do documento).

Ainda no documento, é possível identificar a repercussão do treinamento em sua formação, como apresentam as unidades:

US1.31: Aprendi que as teorias servem para nortear, sinalizar.

US1.32: a descrição desses projetos: Faço algumas ponderações que considero importantes ao fazer referência a uma atividade focada no desenvolvimento profissional docente (RELATO DA PESQUISA, 2019, versão final do documento).

A partir dessas unidades, evidenciam-se alguns pontos. O primeiro é que os cursos oferecidos focalizam carências específicas, que são identificadas no perfil de professores como o baixo nível de proficiência linguística e a atualização docente frente às demandas pedagógicas que são atribuídas à escola, tais como manejo de tecnologias para o ensino, adequações à BNCC, entre outros. Como segundo aspecto, destaco que esses diferentes contextos de formação não são promovidos ou apoiados diretamente por uma instituição de Ensino Superior pública.

Desse quadro, observo que fica acentuada a conotação de treinamento a que a professora é submetida. A racionalidade técnica marca esse tipo de atividade formativa. E isso se revela na proposta centralizada na exposição a modelos de ações que se replicará, a fim de atender, de modo contingencial, aos problemas que se identificam na prática docente. Algumas unidades de significado conseguem explicitar esse mecanismo:

US1.15: Analisamos as habilidades para a série que iríamos trabalhar.

US1.14: Recebemos orientações sobre a metodologia da produção de planos e discutir a proposta da Base para o ensino de língua inglesa no país (RELATO DA PESQUISA, 2019, versão final do documento).

Fica mais evidente, portanto, uma formação que termina por uniformizar soluções e tende a representar o(a) professor(a) como um técnico que seja capaz de pôr em prática conhecimentos e habilidades (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Ademais desse aspecto, o relato deixa aparente outro dado relacionado à carência de atividades promovidas, especialmente, pela universidade, que responda às demandas do



contexto da escola e das lacunas formativas que ainda são reflexo de uma primeira formação limitante. Nota-se a posição de outras instituições, como fundações e parcerias com organismos internacionais, responsabilizando-se pelo aperfeiçoamento da formação dos(as) professores(as) brasileiros(as), o que me parece uma terceirização de uma função primordial da universidade pública, como a formação permanente de professores(as).

Diante dessa contextualização, o caminho proposto demonstrou impactar no desenvolvimento profissional docente, de modo a não reduzir seu saber a uma exposição a conhecimento técnico ou sua posição como executor(a) de uma proposta curricular. Quando a professora-narradora faz afirmações, como as resumidas no Quadro 5, demonstra que o reconhecimento da experiência aponta para a construção de um(a) profissional reflexivo(a).

**Quadro 5 – Impactos no desenvolvimento profissional docente do Ateliê**

Conhecer as experiências pedagógicas de outros professores da área de Língua Inglesa.
Reconhecer sua posição de protagonista no processo de pesquisa.
Compreender-se como uma multiplicadora de conhecimento ao criar uma conta em uma rede social para compartilhar com outros docentes.
A possibilidade de integrar um espaço acolhedor colaborativo e cooperativo para expor suas experiências.
Despertou o desejo para ingressar em curso de Pós-graduação na área.
Ressignificar o momento das atividades complementares na escola.
Aumentou sentimentos de segurança e motivação com a profissão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do relato da professora-narradora (2021)

Assinalo a identificação de indícios de mudanças, registrados por mim, ao longo dos encontros e destacados pela professora-narradora quando compartilha a mudança de autopercepção como docente motivada pelo contato com o projeto. Compreendo que a possibilidade em participar do processo de documentação narrativa potencializou que a professora aprendesse a partir de sua experiência, e esse é um caminho para a sua formação crítica-reflexiva. Assim como aponta Freire, o “que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade genuína, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1996, p. 39).

**4.3 Relação dialógica entre universidade-escola para fomentar a formação docente com base no saber experiencial**

A concepção da relação dialógica no marco desta proposta está no entendimento de que a estruturação de uma atividade formativa deve sedimentar-se na relação construída entre

universidade-escola. Não é possível consolidar uma ação tão somente por uma das perspectivas. É o estabelecimento de um caminho de mão-dupla que contribui para o reconhecimento mútuo de saberes, elaborados tanto pela universidade quanto pela escola, e o reposicionamento equânime entre o que se convencionou dicotomizar: a teoria e a prática. Essa condução permite **suplantar a crítica** a respeito do afastamento que se estabelece entre estes dois polos.

Dessa forma, o fortalecimento desse diálogo potencializa a formação docente, pois cria um espaço de conversa que incita a implementação de um movimento de reflexão permanente. Nesse caso, em específico, abordo pontos vinculados ao fortalecimento de uma Educação Linguística, pois são criadas as condições para, por exemplo, repensar as práticas metodológicas, melhor articular o que a sociedade espera da escola no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, e isso implica a que tipo formação esse(a) professor(a) foi e continua sendo exposto(a).

É o território escolar o ponto de partida propício para refletir a respeito dessas questões e sua influência no desenrolar da formação docente. Essa é uma forma de valorizar o conhecimento que é produzido desde o local e a partir das interações entre essas pessoas e o espaço onde elas atuam. Essa postura difere de outras normalizadas como padrão, pois os currículos de formação ainda pautam-se fortemente em uma epistemologia não consonante com uma educação que acontece na América Latina, no Brasil e no Nordeste, como é o caso desta pesquisa. Uma tentativa de ampliar esse repertório de interlocução formativa está no devido destaque ao saber experiencial, que é justamente aquele desenvolvido pelo trabalho do(a) professor(a).

Trata-se de um saber experiencial que pode ser caracterizado da seguinte forma, segundo Tardif (2012, pp. 109-111): prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, complexo, aberto, poroso, permeável, existencial, pouco formalizado, temporal, evolutivo, dinâmico e social. Em razão desses elementos, o saber experiencial é o cerne do saber docente. O autor explica que ele é constituído por um movimento de tradução que o(a) professor(a), ao longo de sua formação profissional, faz dos saberes curriculares e disciplinares. Os primeiros, centrados na maior parte nos saberes organizados via universidade, ao instituir os componentes curriculares dos cursos de formação; e os segundos, instituídos a partir de programas, políticas e até mesmo pelos livros didáticos que direcionam o planejamento curricular em que o(a) professor(a) é responsável por “aplicar” em suas aulas. Diante dessa caracterização, o desafio que se interpõe é o de posicionar o saber experiencial na centralidade dos processos formativos em condição de paridade com esses demais saberes.

Ao construir as condições para a escrita do documento pedagógico pela professora-narradora, é ilustrado um exemplo de como é possível articular um modo de pesquisa-formação atento ao saber experiencial. Esse modo de agir, pensando desde a base ao topo, propõe um sentido inverso do que geralmente é feito no estabelecimento de políticas formativas e pesquisas. Essa conduta consolida a proposição de uma interação dialógica com a escola. Nessa posição, não é somente a universidade ou aquele que a representa que deve posicionar-se como um(uma) agente ativo(a). O(a) docente é convidado(a) a comportar-se do mesmo modo, o que lhe permite escolher, principalmente, sobre o que precisa aprender.

Por essa razão não é possível pensar em propostas de formação sedimentadas em um modelo de educação bancária (FREIRE, 1996) em que o(a) professor(a) assimila e reproduz o que é transmitido sem considerar seus saberes, necessidades e interesses. Essa posição assistencialista não desloca os(as) professores(as) de uma posição passiva com respeito à produção do conhecimento, e o que eu entendo ser importante é garantir-lhes a possibilidade de participar do desenho da ação formativa.

Ao estar consonante com esse posicionamento, a construção dessa atividade formativa diferencia-se de outros exemplos elaborados na extensão. Isso acontece porque não está tão somente baseada na oferta de palestras, seminários e oficinas, que situa os(as) professores(as) na posição de receptores de um conhecimento validado, que define seu comportamento de executor(a) de conhecimentos que serão “levados” à comunidade. A universidade, então, deve participar compartilhando as pesquisas que desenvolve e outros saberes curriculares, aos quais os(as) professores(as) teriam mais dificuldade em ter acesso sem a comunicação estabelecida entre pares.

Dessa forma, os(as) professores(as) não somente serão treinados, como foi descrito e analisado anteriormente, recebendo orientações do que deveria ser feito na escola e para o ensino de línguas, e sim se constroem outras maneiras para a produção de conhecimentos por meio da discussão de ideias, permitindo-os que expressem seus posicionamentos ao refletir sobre o objeto de estudo, potencializando a construção de um conhecimento pluriversitário. Essa perspectiva favorece o reconhecimento de outras formas de elaborar o conhecimento, não centrado na universidade ou a quem a representa, e possibilita identificar outros sujeitos sociais a partir da interação entre universidade-escola.

#### **4.4 Protagonismo do(a) professor(a)-narrador(a) como pesquisador(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas**

Durante o processo de doutoramento, propus uma reflexão inicial na disciplina de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada quando tivemos a oportunidade de dialogar com estudos de base decolonial, que se baseavam na pergunta título da obra de Spivak (2010): “Pode o subalterno falar?”. A partir dos tópicos que se manifestam na leitura do livro, a autora convoca a refletir se e quando ao subalterno é dado o espaço de fala e, acima disso, em que condições uma efetiva escuta é feita dessa fala, visto que há quem se invista da autoridade de falar por esse subalterno ou silenciá-lo. No cerne do debate, evidencia-se que a violência epistêmica anula outros saberes e experiências advindas desses sujeitos localizados em territórios coloniais.

Sendo possível ampliar essa perspectiva para outras situações nas quais as evidências de estrutura de poder e de opressão podem ser assinaladas, incorro no desafio de constituir um paralelismo com o âmbito da educação, especificamente, da formação de professores(as). No entrecruzamento entre a proposição da pesquisa e essa discussão questiono: ‘E, se essa pessoa a quem posicionamos o papel de subalternidade fosse o(a) professor(a), ele(a) poderia falar? Será que as pesquisas que tratam de formação de professores(as) tomam esse posicionamento e agem de forma a incentivar a pesquisa do(a) professor(a)?’ Essas perguntas convergem com o princípio da compreensão do(a) professor(a) como professor(a)-narrador(a) mencionado no primeiro capítulo desta tese-relato.

Dessa forma, constituir espaços formativos, a fim de que esse(a) professor(a) possa falar e ser ouvido, a partir de suas experiências, é um movimento pertinente para que se assumam uma perspectiva de protagonismo como pesquisador(a) posicionado(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas no território escolar. A valorização dessa posição significa construir modos de pesquisa mais condizentes com as possibilidades dos(as) professores(as) em fazê-las, a partir do que emana de suas perspectivas sobre os problemas que se observam em suas práticas de ensino e na escola.

Esse agenciamento permite que as pesquisas referentes ao ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores(as) não incorram no estabelecimento de investigações sobre o(a) professor(a) e sua prática, e sim junto aos(as) professores(as) a partir de sua reflexão. Esse entendimento, primeiramente, contribui para que se reforce a crença de que a pesquisa dificilmente pode ser articulada na e pela escola, pois a associam ao âmbito da universidade e, especialmente, a vinculam à Pós-graduação. Em segundo lugar, a crença de

que não cabe ao(à) professor(a) da Educação Básica posicionar-se como pesquisador(a) responsável de suas investigações, pois não está vinculado(a) aos centros acadêmicos e não tem experiência com pesquisa.

Por essa razão é fundamental, mesmo que seja aos poucos, introduzir mecanismos de aproximação com a pesquisa ainda na graduação. Segundo Souza, M. Brun e E. Brun (2020, p. 1272), “ao potencializar a pesquisa ainda na graduação, valoriza-se o movimento de agir-refletir-agir de modo crítico-reflexivo a respeito da sua prática e do ensino de línguas”. Por isso, ao fomentar a pesquisa no currículo de forma indissociável do ensino, constrói-se uma prática de aprendizagem em consonância com uma perspectiva crítico-reflexiva que pretende mobilizar a competência profissional dos(as) professores(as), mesmo após a conclusão da formação inicial.

Quando concluem a graduação inicial, os(as) professores(as) têm poucas oportunidades de participar ou continuar envolvidos com atividades de investigação. Isso acontece porque nas escolas ainda é incipiente a participação dos(as) professores(as), talvez por falta de incentivo em grupos de pesquisas estruturados entre docentes, a fim de debruçar-se sobre as questões que emergem da escola e há uma dificuldade em adicionar cursos de aprimoramento ou Pós-graduações à rotina de trabalho em virtude da excessiva carga horária de atividades.

E, quando acessam a Pós-graduação, nota-se o pouco incentivo na liberação de atividades da escola, o que implica na impossibilidade de uma dedicação exclusiva aos estudos. Mesmo assim, o ingresso nos cursos de Pós-graduação ainda é a possibilidade mais proeminente de atualizarem-se, frente às mais recentes discussões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas. Por outro lado, ao analisar o modelo desses cursos, percebe-se que eles estão organizados de acordo com algumas especificidades que não conciliam as emergências da ação de professores(as) da Educação Básica. Ademais, as ementas das disciplinas são previamente aprovadas para compor o currículo de acordo com linhas de pesquisas específicas que dialogam com os interesses de pesquisa de um corpo docente, podendo ter pouca interlocução com as demandas da extensão universitária, incorrendo na dissociação entre teoria e prática, como habitualmente critica-se. Junto a isso, nota-se ainda o número de vagas disponíveis para o ingresso, bastante inferior ao abrangente de profissionais interessados(as).

A formação continuada de professores(as) de línguas-culturas é crucial para fomentar um espaço de pesquisa relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas e equilibrar as lacunas formativas da graduação inicial. E a ausência de cursos específicos para a área de Educação

Linguística não contribui para o aperfeiçoamento dos(as) professores(as) de línguas-culturas ou para motivá-los(as) a desenvolver um olhar investigativo sobre o que acontece na escola, na sua formação, na sua relação com estudantes e sua disciplina.

Um empecilho no alcance da construção dessa perspectiva na formação docente em muito se atém ao modo como o Trabalho Docente (TD) está fragmentado e restrito ao planejamento e ação de dar aulas. No relato pedagógico, na unidade de significado US1.1: “O planejamento de aula é uma das atribuições do professor no exercício da sua profissão.”, ela sinaliza a centralidade do planejamento de aulas no cotidiano do TD na visão da professora-narradora. Essa percepção coaduna com pesquisas realizadas com docentes que apontam que a maior parte do seu tempo está dedicada a planejar e dar aulas (BRITISH COUNCIL, 2015).

Entretanto, é imperioso compreender que o TD não se limita a horas dedicadas a essas atividades tão somente, também inclui pensar em recursos, tempo e espaço para outras atividades, tais como o tempo para dedicar-se à formação continuada. Isso ficou evidente durante a realização desta pesquisa, quando os encontros formativos precisaram ser relocados ou substituídos quando o cotidiano da escola atravessa a pesquisa, com a participação em reuniões para avaliar livros didáticos, para o preenchimento de cadernetas *online*, como sinalizei anteriormente.

Esse cenário evidencia que a maneira como o trabalho docente está constituído, por vezes, limita a oportunidade dos(as) docentes de pensar sobre sua prática e envolver-se em movimentos de pesquisa. Assim, cada vez mais o desgaste da profissão leva a um comportamento recorrente, situado na busca por atividades que estejam centradas na resolução de problemas, o que distancia o(a) professor(a) da participação em atividades formativas que demandem mais disponibilidade de tempo.

A oportunidade de participar da atividade extensionista no formato que foi proposto, ou seja, no espaço da escola e no horário conveniente para isso, cria um tempo possível para pensar a prática docente e para conectar-se com suas ações. A pesquisa na escola pode constituir-se a partir de outros padrões, não tão receptivos assim pela academia, e isto se dá na ocasião em que as propriedades do seu trabalho são levadas em consideração no momento de fazer a pesquisa, de acordo com o rigor estabelecido pelo coletivo da escola. Assim, outra cultura de pesquisa precisa ser promovida quando falamos da pesquisa do(a) professor(a).

Ao longo do estudo, foi uma preocupação resgatar a centralidade de quem ensina em seu próprio processo de pesquisa. Quando a professora-narradora faz isso, ela está tendo a oportunidade de olhar sobre sua prática, bem como posicionar-se como autora de sua formação ao escrever sobre sua experiência. Essa autoria é o que a potencializa como

protagonista de seu processo de formação. A aproximação que proponho encontra-se na legitimação dos saberes experienciais, que de outra forma não encontrariam espaço de divulgação.

Em consequência do exposto, assinalo que o diferencial de um modelo de formação pensado pela e na extensão universitária tem a possibilidade de acompanhar e ponderar sobre o que está acontecendo no cotidiano da escola, mantendo-o atualizado, pois está referenciado na dialogicidade entre universidade-escola, respondendo, portanto, à articulação com o que surge da e pela comunidade escolar. Ademais, pode atender a um número mais abrangente de professores(as) com a oportunidade de atuar mais prontamente no que acontece na escola com uma resposta mais rápida às demandas da sociedade no que diz respeito à educação, contribuindo, assim, para a transformação e a justiça social.

#### **4.5 Construção de uma educação linguística para a transformação e a justiça social**

Os pontos tratados convergem para a compreensão de que focar no desenvolvimento profissional docente poderia ser o motor propulsor para a transformação e a justiça social. A professora-narradora argumenta no documento pedagógico que a outros(as) professores(as) deveria ser dada a oportunidade que ela tivera de participar de diferentes atividades formativas, e sinaliza que ainda se faz necessário ampliar as condições para que um maior número de profissionais da educação possa usufruir de espaços formativos que incitem o movimento de reflexão-ação-formação.

O foco no desenvolvimento profissional de professores(as) que atuam na Educação Básica pública age para o fortalecimento da educação como serviço público, o que implica, de alguma forma, no estabelecimento de mudanças na escola, a fim de torná-la mais democrática e justa socialmente. Desse modo, não é possível organizar uma proposta formativa que não coadune com o compromisso de agir em defesa da transformação social. Nessa perspectiva, o modelo de formação contínua deve atender aos interesses e necessidades desse grupo em específico, o que pode promover ações que contribuam para o ensino-aprendizagem de línguas na região de Feira de Santana, além de permitir gerar um mecanismo de estabelecimento de políticas públicas educacionais locais.

Nesse âmbito, especialmente quando se trata da consolidação de uma política para fortalecimento de uma Educação Linguística (EL), o papel mobilizador que o(a) professor(a) ocupa como agente político demarca a importância de sua profissão no acesso a línguas a que

todos(as) têm direito, principalmente, aqueles(as) que constituem a população da escola pública. E isso representa agir em prol da transformação e justiça social.

A participação no projeto de extensão favoreceu a construção de uma posição de autoria e, portanto, de protagonismo da pessoa como pesquisadora na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas no sentido de olhar suas experiências pedagógicas. Essa condição gera outras perspectivas para o ensino de línguas e para a formação de professores(as) de línguas-culturas, possibilitando problematizar, por exemplo, as línguas que (não) são ensinadas para a comunidade escolar e incitar o debate para as questões de gênero, classe, raça, inerentes às decisões do âmbito escolar e que precisam ser posicionadas também nas aulas de línguas.

Em suma, o estabelecimento de uma EL deve contemplar o acesso e a permanência de diferentes grupos sociais à Educação Básica, tendo em vista que estamos num país que apresenta desigualdades sociais e uma forte herança escravocrata. É nisso que consiste um posicionamento do(a) professor(a) como pedagogo(a) crítico(a). A pedagogia crítica de Freire pauta-se na capacitação dos(as) estudantes e professores(as) a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo. A professora-narradora, ao questionar sobre a importância da sua disciplina em razão da constatação das dificuldades inerentes a seu contexto de atuação profissional, está interrogando como pode agir de forma mais assertiva no desenvolvimento de suas aulas de Língua Inglesa, como sinaliza:

US1.2: Desinteresse pela matéria, indisciplina, baixa aprendizagem geraram em mim uma inquietação: como dar uma aula que seja relevante? Como engajar os alunos, torná-los participativos e com vontade de aprender uma língua estrangeira? Como tornar as minhas aulas prazerosas, interessantes e produtivas? (RELATO DA PESQUISA, 2019, versão final do documento).

Acredito que a abertura para essas inquietações é o que move a ação docente. Aquele(a) que para de perguntar sobre o que está acontecendo em seu entorno perde a capacidade de continuar em movimento e isso é fundamental na profissão do(a) professor(a). É a partir da atuação de quem ensina que se encontra a chave para implementação de uma política para Educação Linguística, pois é esse reconhecimento que evidenciará a importância do papel que os(as) docentes exercem na construção de uma sociedade comprometida com a transformação e a justiça social.



## 5 HÁ VIDA SEM NARRATIVAS?<sup>42</sup>: O DESENLACE A PARTIR DOS ACONTECIMENTOS NARRADOS

A realização de uma pesquisa, em especial com docentes, é um ensejo para aprimorar o movimento de escuta de suas experiências. O reconhecimento de suas “vozes” é um manifesto que escapa de suas salas de aulas, percorre os corredores das escolas e deve alcançar para além das conversas na sala de professores. É o fruto desse encontro, que não pode ficar mais contido nos muros das instituições e precisa de forma dialógica também ocupar os espaços acadêmicos, referenciar as Políticas Públicas e linguísticas e apontar quais seriam as novas bases de interlocução possíveis para fazer pesquisas que tratam da formação de professores(as).

Ciente do contexto que contribui para a pesquisa na área da Linguística Aplicada e para a área de Educação, colaborando, assim, para sua inserção e localização no âmbito da interdisciplinaridade entre linguagem e educação, retomo as perguntas que orientaram e direcionaram a sua construção, a fim de apresentar uma síntese dos resultados alcançados e que foram discutidos nos capítulos anteriores.

A pesquisa organizou-se de modo a compreender de que maneira as experiências pautadas no processo de documentação narrativa a respeito do ensino de língua-cultura na escola pública e as atividades formativas proporcionadas por instituições do Ensino Superior podem desenhar o desenvolvimento profissional de professores e professoras de língua-cultura que atuam no ensino público. Para isso, realizei uma pesquisa narrativa e (auto)biográfica de abordagem qualitativa interpretativista em uma escola pública. Durante esse contato, pude conviver com a cultura escolar e vivenciar mais de perto, em parte do tempo, o trabalho docente de professores(as) de língua-cultura no contexto do Ensino Médio e, em particular, de uma professora de Língua Inglesa que documentou narrativamente uma experiência pedagógica, enquanto eu escrevia os textos de campo que compõem essa tese-relato (diários de pesquisa e diários de viagem). Esse movimento representa a dinamicidade da pesquisa narrativa, já que tanto eu quanto a professora-narradora contamos, vivemos e revivemos histórias.

A pesquisa consolidou-se na proposição de uma atividade formativa referenciada em princípios de ação cooperativa e colaborativa, que visa consolidar a escola como campo epistemopolítico e os(as) professores(as) como docentes-narradores(as). Além disso, foi

---

<sup>42</sup> O título faz referência ao capítulo da Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica & Educação, nomeado: A Condição Biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada, de Cristine Delory-Momberger (2012).

pautada na experiência pedagógica de uma professora, o que foi evidenciado a partir de mecanismos situados na perspectiva da pesquisa narrativa e (auto)biográfica.

Essa caracterização assinala que essa formação, constituída no âmbito da extensão universitária, tem possibilidades de contribuir para o desenvolvimento profissional docente de professores(as) de línguas-culturas, como foi constatado, partindo da participação de uma professora no processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas.

Essa configuração permitiu projetar uma atividade formativa a partir do que já se tem delineado na extensão universitária, com destaque para as atividades do programa de extensão do Núcleo PALLE, já que foi o contexto no qual a pesquisa realizou-se. Assim, a articulação de atividades de aperfeiçoamento, como as que o programa já organizava ao longo de sua existência, pode adquirir outra dinâmica, auxiliando para que a universidade se posicione de forma corresponsável pela formação continuada de professores(as) de línguas, posto que é um eixo, no meu ponto de vista, ainda pouco expressivo na região.

A fim de aproximar-se das demandas dos professores(as), da escola e de suas experiências, o itinerário formativo da documentação narrativa de experiências pedagógicas mostrou-se fundamental para posicionar a professora narradora como uma autora de seu processo de formação. E, em razão disso, posiciona a figura de quem ensina como agente em prol do estabelecimento de políticas para a Educação Linguística em seu local de atuação.

No intuito de desenhar uma proposta de percurso formativo no âmbito da extensão universitária, a pesquisa permitiu organizar alguns requisitos que podem orientar a proposição de outros projetos de extensão ou outras propostas de pesquisa que se interessem por focar no desenvolvimento profissional docente, a saber: i) impacto no desenvolvimento profissional docente de professores de línguas-culturas; ii) interação dialógica entre escola-universidade como comunidade de aprendizagem; iii) protagonismo do(a) professor(a)-narrador(a) como pesquisador(a) na indissociabilidade entre ensino e pesquisa em línguas-culturas; e iv) impacto no desenvolvimento profissional de professores(as) para transformação e justiça social.

Como é possível observar, essas premissas são bastante abrangentes. Dessa maneira, elas não engessam as escolhas de pesquisadores(as) ou coordenadores(as) de atividades que se interessam em dar seguimento a uma atividade formativa a partir delas. Por isso, podem e devem adaptar-se a diferentes contextos formativos e dialogar com as características que são próprias de cada escola, de cada universidade e de demais participantes envolvidos(as), permitindo aproximar-se das necessidades e interesses que emergem de seus respectivos territórios.

Dito isso, também se faz fundamental elencar quais foram as limitações e os desafios que identifiquei no decorrer deste trabalho de conclusão de doutoramento. Sinalizo dois fatores mais preponderantes, que são ponto de partida para essa reflexão: i) o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em tempos de covid; e ii) a realização da pesquisa no âmbito escolar.

Considero que a continuidade da pesquisa, durante o transcurso da pandemia, afetou essencialmente seu andamento. Tendo em vista que o afastamento social incorreu em situações que remodelaram o andamento da pesquisa de acordo com o cronograma estipulado, foi necessário alterar o ritmo dos encontros e redimensionar o campo de pesquisa para o ambiente virtual, exigindo a escolha de outras formas de adequação da metodologia da pesquisa. Essa situação gerou tensões que são familiares ao perfil da pesquisa qualitativa, posto que, durante o trabalho de campo, ocorreu a alteração de participantes da pesquisa, incitando a procura por outros encaminhamentos, a fim de concluir o percurso da investigação.

Referindo-me ao segundo ponto, trato de sinalizar sobre a escolha de fazer pesquisa no ambiente escolar. Durante a realização da pesquisa, ouvi ponderações sobre algumas crenças que pesquisadores(as) têm a respeito de estudos que se realizam nesse contexto: “É complicado fazer pesquisa na escola, você quer?”/ “Professores não querem participar de pesquisas.”/ “Vai ser difícil eles participarem do que você pede.”. Esse imaginário que se cria a respeito do ato de pesquisar na escola termina por dificultar a proposição de pesquisas nessa esfera, impedindo que se estabeleça um profícuo intercâmbio entre escola-universidade. Por essa razão, assinalo a importância de se considerarem outros modos de fazer pesquisa na escola, o que implica em validar instrumentos e procedimentos de pesquisa mais condizentes com as possibilidades do trabalho docente, atentos em gerar devolutivas ao campo de pesquisa, a fim de que professores e professoras não se posicionem de forma recorrente como ‘objetos de observação’, e sim na posição de professores(a)-narradores(as).

Ademais das ponderações que faço com respeito ao que foi apresentado na tese, também quero compartilhar como vislumbro a contribuição dos resultados da investigação no que tange ao tripé ensino-pesquisa-extensão, consonante ao que foi apresentado até aqui.

Ao tratar do campo da pesquisa, pontuo que a pesquisa contribui para o fortalecimento da área de estudos acerca da formação de professores(as) de línguas-culturas. Para tanto, entendo que ela consolida o projeto de pesquisa “Cartografias do desenvolvimento profissional de docentes-pesquisadores de culturas-línguas” – já existente na UEFS – e o grupo de pesquisa ELCE (Educação para Línguas e Culturas). Conseqüentemente, isso pode

fomentar a proposição de uma linha de pesquisa na Pós-graduação, tanto na área de Educação quanto na de Estudos Linguísticos, potencializando o ensino-aprendizagem de línguas na região que integra o Portal do Sertão, pois a formação de professores(as) poderá atender a carência que se identifica no âmbito *scritto sensu*, nessa área de conhecimento.

Saliento também que o trabalho amplia o escopo de investigações que tomam como referência o tipo de pesquisa narrativa e (auto)biográfica na Linguística Aplicada, já que se nota a sua expansão e consolidação na área de Educação. Ademais, acrescento que é um convite para que o processo de documentação narrativa de experiência pedagógica possa ser um caminho para compreender o que se passa nas aulas de línguas em diferentes contextos de ensino, a partir dos personagens que mobilizam essa ação e por diferentes primas (gestores(as), estudantes, funcionários(as), professores(as)). Em virtude disso, esse movimento também permite consolidar uma rede de pessoas interessadas em documentar narrativamente, fortalecendo os grupos de pesquisa atuantes no estado da Bahia, que tomam a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP) como mote de reflexão sobre a escola e os demais grupos internacionais.

Ainda sobre a DNEP, registro que, provocada pelas leituras, assumi o desafio de organizar uma transposição didática de seus movimentos. Entendo que essa possibilidade ajuda a visualizar a proposta, visto que a maioria dos documentos sobre o tema está em Língua Espanhola, o que pode restringir seu acesso a um maior número de investigadores(as). O material didático elaborado estará disponível em formato aberto no *site* do Núcleo PALLE ([www.palle.uefs.br](http://www.palle.uefs.br)), visando incentivar que outras pessoas interessadas possam remixá-lo ou tomá-lo como referência no desenvolvimento de suas pesquisas ou atividades formativas.

Com respeito ao ensino na Graduação, destaco a forma como visualizo a contribuição para os cursos de Licenciatura em Línguas Estrangeiras na UEFS. Entendo que toda pesquisa que se volta a refletir acerca da formação de professores(as) é mais uma oportunidade para olhar os currículos dos cursos de Graduação e seus respectivos Projetos Políticos-Pedagógicos. Essa possibilidade se configura como uma forma de avaliar que tipo de perfil profissional está sendo delineado e se estamos sendo capazes de responder, com prontidão, ao que se espera do(a) professor(a) de línguas na Educação Básica.

Dessa forma, ao término da pesquisa, identifico que precisamos pensar formas de articular a escola, os(as) professores(as) e os(as) licenciandos(as), não somente na proposição de projetos que incentivem essas parcerias (como o PIBID e a Residência Pedagógica, por exemplo), mas, sobretudo, no campo da pesquisa, permitindo que aconteça a articulação entre teoria e prática. Em virtude disso, destaco a pertinência de um componente curricular optativo

que tome como referência a valorização da experiência e o escopo da pesquisa narrativa e (auto)biográfica para formação de professores de línguas-culturas, que pode estabelecer o envolvimento e interlocução entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

**Quadro 6** – Componente Curricular baseado na Pesquisa Narrativa e (Auto)biográfica

Nome da disciplina: Pesquisa Narrativa e (Auto)biográficas na Educação Básica
Responsável: ----
Ementa: Pesquisa Narrativa e (Auto)biográficas em cursos de Licenciatura. Experiência na formação de professores e ensino-aprendizagem. Vivência extensionista em comunidades de aprendizagem escolar.
Bibliografia básica:

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Por fim, o último desenlace que proponho está vinculado com os próximos passos que podem ser estabelecidos no campo da extensão universitária, a partir do produto da tese: **Ateliê Didático para o desenvolvimento profissional de docentes de línguas-culturas na extensão universitária**. A proposta da elaboração do projeto de extensão objetiva atuar como um espaço de fomento para o diálogo com a pesquisa e o ensino. Pretendo apresentá-lo como uma proposta de ação universitária a partir do ano de 2023.

A formalização do projeto permite apoio institucional e estrutural para o seu desenvolvimento, que pode envolver bolsistas, voluntários e outros(as) colegas professores(as) e articular convênios com diferentes setores sociais, incluindo as escolas públicas, com o município e a Secretaria de Educação do Núcleo Territorial de Educação do Portal do Sertão (NTE 19). No formato de projeto de extensão, a atividade passará a integrar o eixo Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Extensão Núcleo PALLE (ver Figura 5), permitindo consolidar suas ações em prol da formação contínua de professores(as) de línguas e fortalecer uma rede de aprendizagem comprometida com as questões específicas para o ensino-aprendizagem de línguas-culturas no Portal do Sertão.

Esse movimento também reforça as atividades centradas no eixo de educação na extensão universitária e contribui para consolidar os projetos vinculados ao Departamento de Letras e Artes da instituição. Essa possibilidade, futuramente, consolida um espaço para a promoção de atividades extensionistas vinculadas à curricularização da extensão, já que estudantes universitários poderão cumprir os créditos, compondo as equipes de trabalho no projeto, construindo uma ponte com a Educação Linguística.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE FEIRA DE SANTANA. Conhecendo Feira de Santana. 2021. Disponível em: <http://www.acefs.com.br/feira-de-santana/#:~:text=Situada%20a%20apenas%20108%20Km,e%202%C2%B0%20maior%20da>. Acesso em: 8 fev. 2021.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada ensino de língua & comunicação**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

ALVAREZ, M. L. O. Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda.. *In*: VI Seminário de línguas estrangeiras, 2006, Goiânia. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 78-91.

ALVAREZ, M. L. O. **Políticas de (des)valoriz(ação) do ensino de espanhol no contexto brasileiro**: desafios e ações. Campinas: Pontes, 2019. 2 v.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7. reimp. Campinas: Papyrus, 2020.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, p. 63-82, 2005.

BAHIA. Decreto n.º 15.806 de 30 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências**. Salvador, BA, 30 dez. 2014. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-15806-de-30-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BAHIA. **Decreto n.º 19.529, de 16 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador, BA, 16 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19529-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BAHIA. **Decreto n.º 19.549, de 18 de março de 2020**. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral - COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional n.º 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. Salvador, BA, 18 mar. 2020b. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19549-de-18-de-marco-de-2020>. Acesso em: 8 fev. 2022.

BAHIA. **Decreto n.º 19.586 de 27 de março de 2020**. Ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Salvador, BA, 27 mar. 2020c. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/decreto-no-19586-de-27-de-marco-de-2020>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Educadores - Atividade Complementar. 2021. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/atividadecomplementar>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BAHIA. Núcleo Territorial de Educação – NTE 19 – Feira de Santana. 2022. Disponível em: [http://nte19.educacao.ba.gov.br/?page\\_id=6](http://nte19.educacao.ba.gov.br/?page_id=6). Acesso em: 8 fev. 2022.

BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa colaborativa: unidade pesquisa-formação. *In*: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; SOUSA, F. A. M. de (orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 63-74.

BARBOSA, M. M. F.; BRUN, N.; COSTA, J. R. S. Competência comunicativa e letramento crítico: formação de professores de língua estrangeira para a cidadania e inclusão social. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 54-66, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BESNOSIK, M. H. R.; SILVA, A. C. G.; REIS, S. M. (orgs.). **Extensão no Sertão: A experiência da UEFS**. 1. ed. Salvador: EGBA, 2017.

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J. D. **La investigación (auto)biográfica y narrativa en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: DF, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 09/2012, de 12 de abril de 2012**. Implantação da Lei n.º 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 4 dez. 2021.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, a consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 66, p. 94, 5 mar. 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei PL n.º 3849, de 03 de setembro de 2019** [Regime de tramitação]. Altera o § 5º do art. 26 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino da língua espanhola no ensino fundamental. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2210498>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Portaria n.º 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 24-A, p. 1, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 20 dez. 2021.



BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF). Acesso em: 20 nov. 2021.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** 1. ed. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

BUENO, B. O. *et al.* História de vidas e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D3dkY9Z7VMn8WxY64Nv5gpd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-30, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CABRAL, M. B. L. Formação docente e pesquisa colaborativa: Orientações teóricas e reflexões práticas. *In*: PONTES, V. M. de A.; SILVA, L. G. dos S.; BATISTA, M. C. S. (orgs.). **Trilhas Pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 59-68. 1 v.

CALVO, G. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. *In*: **Unesco-Orealc**. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: Ceppe/Unesco, 2014. p. 112-152.

CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Relatório final do Subprojeto de Espanhol**. 2014.

CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Relatório final do Subprojeto de Espanhol**. 2015.

CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Relatório final do Subprojeto de Espanhol**. 2016.

CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Relatório final do Subprojeto de Espanhol**. 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CONTRERAS, J. D. Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 20 nov. 2021.

COUTINHO, C. P. Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas. *In: SOUSA, F. N. de et al. (orgs.). Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. 1. ed. Aracaju: EDUNIT, 2015. p. 101-121. 2 v.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CZEKALSKI, R. A. **Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço para a formação de professores em serviço**: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba-PR. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2021.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. *In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA A. V. (orgs.). Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 21-46. 1 v.

DÁVILA, P. V. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Colômbia, v. 23, n. 61, septiembre-diciembre, 2011.

DÁVILA, P. V. **Escribir e interpretar la experiencia docente**: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas. 2014. 184 f. Tesis (Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas) – Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 2014.

DÁVILA, P. V.; ARGNANI, A. Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 72-92, set./dez. 2015a.

DÁVILA, P. V.; ARGNANI, A. Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *In: Castorina, J. A.; ORCE. V. (orgs.). Perspectivas en la investigación educativa: contribuciones de los/las investigadores/ras en formación*. Buenos Aires: EFFyL, 2015b.

DELORY-MOMBERGER, C. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogos**, Naviraí, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DOCUMENTACIÓN Narrativa de Experiencias pedagógicas: na propuesta de investigación-formación-acción docente. *In: Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*. Coordenação Geral: Daniel Hugo Soárez. Buenos Aires, Argentina: FFyL-UBA, [2019?].

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *In: Cies e-Working Paper n.º 60/2009*. Centro de Investigação de Sociologia (CIES), Lisboa, Portugal, 2009. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20\\_Duarte.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf). Acesso em: 14 nov. 2020.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. de (orgs.). **Educação continuada**: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. 1. ed. Campinas; Belo Horizonte: Pontes/Faculdade de Letras, 2013.

ESTRELLA, B. Future-se é principal aposta da Secretaria de Educação Superior. **Portal do MEC**, São Paulo, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. A Aula como elemento do trabalho docente: dinâmica e estruturantes didáticos. *In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA A. V. (orgs.). Ateliê didático*: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 91-106. 1 v.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. T. A.; SCHAPPER, I. Entre práticas de escrita, histórias e memórias: o memorial na formação de professores. *In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (orgs.). Por que ler?* Perspectivas culturais do ensino da leitura. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.1. v. p. 163-191.

FRIZZO, G.; MARIN, E.; SCHELLIN, F. O. A extensão universitária como elemento estruturante da universidade pública no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, v. 16, n. 3, p. 623-645, 2016.

FORPOREX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

FURTADO, A. M. M.; AGUIAR, M. A. L. de. A hora da atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1098>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GALEANO, E. **Filhos dos dias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-150. 1 v.

GOMES JUNIOR, R. C. **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES. 48º FORPROEX da Região Sudeste: o fórum da resistência. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 214-228, 2017.

GONÇALVES, A. A. M. R. *et al.* **A escola como espaço de formação continuada**. 1. ed. Salvador: EGBA, 2000.

HADADE, C. R.; SILVA, D. V. da. A hora atividade como processo de formação continuada. *In*: **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, [s. l.], p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/641/555>. Acesso em: 8 dez. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Feira de Santana. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 8 fev. 2021.

IMPERATONE, S. L. B. **Tríade extensão-pesquisa-ensino: expressão e fundamento de uma universidade**. 2017. Tese. (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social Transformadora) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas**. Censo Escolar 2018. Brasília-DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica 2020**. Resumo Técnico. Brasília-DF: INEP/MEC, 2021. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 15 jan. 2021.

JAQUES, A. S.; HOBOLD, M. de. S. Condições de trabalho: o que fazem os professores na hora-atividade. *In: Anais do XI Simpósio Integrado de Educação*. Blumenau, Santa Catarina, p. 18-23, 6 dez. 2013. Tema: Educação e Cultura. Disponível em: [https://www.academia.edu/31286963/Anais\\_do\\_XI\\_Simposio\\_Integrado\\_de\\_Pesquisa\\_e\\_educacao](https://www.academia.edu/31286963/Anais_do_XI_Simposio_Integrado_de_Pesquisa_e_educacao). Acesso em: 23 set. 2021.

JOSSO, M.-C. As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas. [Entrevista cedida a] Rui Seguro. **Revista O direito de Aprender**, [s. l.], 2 out. 2004. Disponível em: [http://direito.webview.pt/revista02\\_01.htm](http://direito.webview.pt/revista02_01.htm). Acesso em: 12 set. 2021.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRIPKA, R. M. L.; BONOTTO, D. L.; RICHTER, L. Observação na pesquisa qualitativa: contribuições e dificuldades em estudo de caso. *In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA*, 4., 2015, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: CIAIQ, 2015. p. 234-237. 2 v. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/250/246>. Acesso em: 12 set. 2018.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, [online], n.19, p. 20-28, 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2020.

LARROSA BONDÍA, J. Sobre la experiencia. **Aloma**, [online], n. 19, p. 87-112, 2006. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>. Acesso em: 12 fev. 2020.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. *In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. *In: TELLES, J. A. (org.). Formação inicial e continuada de professores de língua?* Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 1. ed. Campinas: Pontes, 2009. 1. v. p. 43-66.

LINO, N. G. 48º FORPROEX da Região Sudeste: o fórum da resistência. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 214-228, 2017.

LIMA, D. C. de. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: UESB, 2010. 1. v.

LIMA, I. A. de O.; REIS, L. M. Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, p. 194-206, 2018.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 225-243, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12767/6909>. Acesso em: 23 ago. 2021.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Pesquisa e prática docente: perspectivas para o trabalho da escola. **Cadernos Camilliani**, Cachoeiro de Itapemirim, v. 10, n. 1, p. 11-24, 2009. Disponível em: <https://www.saocamiloes.br/revista/index.php/cadernoscamilliani/about/contact>. Acesso em: 20 dez, 2021.

MAGALHAES, M. C. C. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: ROMERO, T. R. de S. (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: O olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. 3. v. p. 23-36.

MAGNANI, J. G. C. O (velho e bom) caderno de campo. **Revista Sexta-feira**, São Paulo, n. 1, maio 1997. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5751443/mod\\_resource/content/1/Magnani\\_caderno\\_de\\_campo.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5751443/mod_resource/content/1/Magnani_caderno_de_campo.pdf). Acesso em: 12 dez. 2021.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista De Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Educação: experiência e sentido).

MELO NETO, J. A. **O livro didático de língua inglesa**: um périplo em busca dos vestígios da pedagogia crítica no livro didático de língua inglesa. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Letras-Espanhol) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

MELLO, D. Histórias de Docentes e Discentes no Espaço da Sala de Aula. In: Pesquisa Narrativa. **Blog GPNEP**, Uberlândia, [2021?]. Disponível em: <https://gpnep.home.blog/pesquisa-narrativa/>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MELLO, H. R. Formação cidadã: a formação de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (orgs.). **Formação de professores na América Latina e transformação social**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-108. 1. v.

MENDES, E. Café Multilíngue: educação linguística para o século XXI. Salvador: UFBA, 17 mar. 2021. 1 vídeo (116 min). Publicado pelo canal NUPEL ILUFBA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FfJhSOEcGws&t=3246s>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MENEZES, G. N. D. **Professores e professoras do Sul**: cartografias da profissão docente em

contextos de diversidade na educação profissional técnica. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

MERCÊS, S. F. de A. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado profissional em Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Editores, 2010.

MILLER, I. K. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.1. v.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual**: discursiva. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês. São Paulo: Parábola, 2018.

NOGUEIRA, M. D. P. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-83, 2013.

NÚCLEO de Línguas do Idioma sem Fronteiras da UEFS (NuCLi-IsF/UEFS). **Webmail UEFS.br**, PROEX, 1 mar. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/a/uefs.br/proex/projetos-e-programas-de-extensao/134-2019>. Acesso em: 23 jan. 2021.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A Pesquisa-ação como estratégia de formação continuada de professores: uma perspectiva de atenção à heterogeneidade. **AFIRCE**, Natal, 2001. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd3/tematica3/035.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

OLIVEIRA LIMA, I. A.; NASCIMENTO, G. S. Contribuições de um programa de extensão para o desenvolvimento da competência docente do Professor de LE. *In*: DEUS, S. de. (org.). **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 68-73.

OLIVEIRA, A. D. de. **Viagem-formação**: documentação narrativa de experiências pedagógicas de professores (as) no ensino médio de escolas rurais. 2019. 199 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019a.

OLIVEIRA, A. D. de (org.). **Narrar e documentar**: experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: CRV, 2019b.

ORELLANA, J. G. Editorial. *In*: Trabajo Colaborativo: Base para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, Santiago de Chile, ano, XX, n. 60, p. 2, dez. 2016. Disponível em: [http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia\\_60.pdf](http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf). Acesso em: 3 ago. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes; ALAB, 2005. p. 135-153.

PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697>. Acesso em: 3 nov. 2021.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PASSEGGI, M. da C.; OLIVEIRA, R. C. A. M.; NASCIMENTO, G. L. S. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. *In*: **8º Congreso de Investigación Cualitativa en Educación**, 2019, Lisboa. Atas - Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2019. p. 600-609. 1 v.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 1. v. p. 20-62.

PORTA, L.; AGUIRRE, J.; RAMALLO, F. La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. **Revista Intertérios**, Caruaru, v. 4, n. 7, p. 164-183, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/intertorios/article/view/238248>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PROGRAMA Portal. Ensino-aprendizagem de línguas para a cidadania, inclusão social, diálogo multi e intercultural. **Webmail UEFS.br**, PROEX, 28 fev. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/a/uefs.br/proex/projetos-e-programas-de-extensao/187-2011>. Acesso em: 15 jan. 2021.



QEDU. Colégio Estadual Teotônio Vilela – Tempo Integral. 2021. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/29097665-ee-colegio-estadual-teotonio-vilela>. Acesso em: 15 jan. 2021.

RAMOS, M. D. P.; OLIVEIRA, R. de C. M.; SANTOS, M. R. Estado da arte da pesquisa (auto)biográfica: uma análise do Portal de Periódicos CAPES. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 449-469, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3054>. Acesso em: 23 dez. 2021.

RIOS, R. de J. **Quebre a perna**: as práticas teatrais e as estratégias de aprendizagem de língua inglesa na escola pública. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

RIOS, D. R. S.; CAPUTO, M. C. (orgs.). **Extensão universitária na América Latina**: conceitos, experiências e perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2019.

RIOS, J. A. V. P.; MENEZES, G. N. D.; NASCIMENTO, L. G. M. (orgs.). **O que narram os/as professores/as?** Experiências pedagógicas com/na diversidade. *In*: Observatório da profissão docente. 2020. (Coletâneas Virtuais). Disponível em: <http://www.observatoriodocente.uneb.br/index.php/coletaneas-virtuais/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

RIOS, J. A. V. P.; OLIVEIRA, A. DIAS de. (orgs.). **O que narram os/as professores/as?** Experiências pedagógicas dos coordenadores/as. *In*: Observatório da profissão docente. 2020. (Coletâneas Virtuais). Disponível em: <http://www.observatoriodocente.uneb.br/index.php/coletaneas-virtuais/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

ROMERO, T. R. de S. (org.). Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: O olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. 3. v.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 11 v. (Coleção questões da nossa época).

SCHOLOCHUSKI, V. C. P. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. *In*: XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 2017, Curitiba, Paraná. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**, 2017. p. 17539-17552.

SILVA, F. O. da. (org.). **O que narram os professores do DEDU/UEFS?** Experiências pedagógicas da docência universitária na relação entre universidade e educação básica. *In*: Observatório da profissão docente. 2020. (Coletâneas Virtuais). Disponível em: <http://www.observatoriodocente.uneb.br/index.php/coletaneas-virtuais/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

SILVA, C. M. *et al.* PALLE - Projeto de Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras: uma experiência com a formação continuada. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 13-26, 2007. Disponível em: [http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/37/palle\\_projeto\\_aprimoramento\\_em\\_lingua\\_e\\_literatura\\_estrangeiras.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/37/palle_projeto_aprimoramento_em_lingua_e_literatura_estrangeiras.pdf). Acesso em: 12 ago. 2020.

SILVA, W. A. G. P. Motivação como força propulsora da aprendizagem de línguas estrangeiras. *In: SILVA, W. A. G. P. Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2010. 3. v. p. 283-299.

SILVA, D. K. B.; PEREIRA, M. R. S. Contribuições da extensão universitária para a formação inicial de professores de língua espanhola. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA (CIPA)*, São Paulo, São Paulo, 2018. v. 8. p. 1-10. Eixo 2 - Sessão Conversa.

SILVA, D. K. B. de. **A formação inicial docente na extensão universitária**: narrativas (auto)biográficas de estudantes de licenciatura em Letras com Espanhol. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2021/02/DAYANA-BARBOSA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOUSA, R. S. de. O texto na análise textual discursiva: uma leitura hermenêutica do “tempestade de luz”. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 641-660, dez. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/363>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SOUZA, L. S. S.; BRUN, M.; BRUN, E. A formação do jovem pesquisador em educação para e pelas línguas no grupo de pesquisa ELCE. *In: I CONGRESSO NORDESTINO DE LINGUÍSTICA APLICADA*, 11., 2020, Campina Grande, PB. **Anais do I CONELA**. Aracaju: Editora dos Autores, 2021, p. 1263-1276. Tema: Panorama dos estudos teóricos e práticos em linguística aplicada.

SOUZA E SOUZA L. S. Ateliê didático: relatos de experiências pedagógicas com professores de línguas. *In: Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação/Encontro Nacional do FORUMDIR/Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP*, 2019, Salvador, Bahia. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 1934. Tema: Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência.

SOUZA E SOUZA L. S.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Extensão universitária e pesquisa-formação-ação com professores e professoras de línguas-culturas. *In: ALMEIDA, A. A. D. et al. (orgs.). Língua em movimento: Estudos em Linguagem e Interação*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 11-435. 2 v.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Campinas, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

SUÁREZ, D. H.; DÁVILA, P. V. Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 3, n. 8, p. 350-373, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5336>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B da (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. H. (coord.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires/CLACSO, 2011. p. 93-138.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, E. C. de. (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação.** Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-86.

SUÁREZ, D. H. *et al.* Formación docente y narrativas pedagógicas: una apuesta de trabajo en red desde la extensión universitaria. **Revista de Extensión Universitaria +E**, Santa Fé-Argentina: UNL, 2017.

SUÁREZ, D. H. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 193-209, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500/0>. Acesso em: 16 dez. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 1 nov. 2021.

THIOLLENT, M. J. M. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. **Cronos**, Natal, v. 3, n. 2, p. 65-71, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>. Acesso: 21 dez. 2021.

THIOLLENT, M. J. M.. Proposta para melhorar as publicações de extensão universitária. **CCNExt - Revista de Extensão**, Santa Maria, RS, v. 2, p. 1-7, 2011.

THIOLLENT, M. J. M. Por uma Melhoria da Extensão Universitária. **CCNExt - Revista de Extensão**, Santa Maria, RS, v. 3, p. 45-50, 2016.

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. <b>> Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v36i2.23626>. Acesso em: 4 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE n.º 052, de fevereiro de 2010**. Regulamenta a criação, a classificação e funcionamento de Cursos de Extensão. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE n.º 110, de 13 de maio de 2010**. Fixa Normas para o Programa Institucional de Bolsa Extensão (PIBEX), revogando a Resolução CONSEPE n.º 024/2009. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE n.º 189, de 18 de novembro de 2011**. Aprova o programa Portal: ensino-aprendizagem de línguas modernas para a cidadania, inclusão social, diálogo multi e intercultural. *In*: Área de atuação: educação. Feira de Santana: UEFS, [2019?]. Disponível em: [http://proex.uefs.br/arquivos/File/PPCAREAEDUCACAO\\_\\_1.pdf](http://proex.uefs.br/arquivos/File/PPCAREAEDUCACAO__1.pdf). Acesso em: 2 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE n.º 044, de 24 de abril de 2017**. Aprova o Regulamento de Extensão Universitária e dá outras providências. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE n.º 129, de 07 de novembro de 2019**. Regulamenta a curricularização das atividades de extensão nos cursos de graduação no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução CONSEPE n.º 127, de 25 de novembro de 2020**. Aprova a alteração do Regulamento de Extensão Universitária. Feira de Santana: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Portal Covid**. UEFS no contexto da Covid-19: ações, enfrentamento, eventos e informes para as comunidades interna e externa. 2021. Disponível em: <http://www.portalcovid.uefs.br/>. Acesso em: 24 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE\\_07.11.2012.pdf](https://www.ufrgs.br/prorext/wp-content/uploads/2015/10/PNE_07.11.2012.pdf). Acesso em: 12 set. 2018.

VALLIANT, D. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *In*: Trabajo Colaborativo: Base para el desarrollo profesional docente. **Docencia**, Santiago de Chile, ano, XX, n. 60, p. 4-13, dez. 2016. Disponível em: [http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia\\_60.pdf](http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf). Acesso em: 3 ago. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAN LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. **Revista de Educación**, Argentina, ano 7, n. 9, p. 77-88, 2016. Disponível em: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/). Acesso em: 2 nov. 2021.

VÉRAS, R. M.; MEDEIROS, L. F. (orgs.). **Extensão Universitária**: propostas exitosas em universidades nordestinas. Salvador: EDUFBA, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniela Bueno. Porto Alegre: Penso, 2015. *Kindle*.

ZANTEN, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan.-jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098>. Acesso em: 23 nov. 2021.

ZEICHNER, K. Introdução. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

95% DA POPULAÇÃO brasileira não fala inglês. **Portal de Notícias Terra**, São Paulo, 28 ago. 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/95-da-populacao-brasileira-nao-fala-ingles,9f848f68ed451de99742216570b7ccf9gc7gj8du.html><https://www.terra.com.br/noticias/dino/95-da-populacao-brasileira-nao-fala-ingles,9f848f68ed451de99742216570b7ccf9gc7gj8du.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

**APÊNDICE A – PROJETO DE EXTENSÃO**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

**PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

<http://www.uefs.br/proex>

E-mail: [proext@uefs.br](mailto:proext@uefs.br)

Tels.: (75) 3161-8026/8153

**FORMULÁRIO PARA APRESENTAÇÃO DE ATIVIDADE NO  
PROGRAMA DE EXTENSÃO PROGRAMA  
APRIMORAMENTO LÍNGUA E LITERATURA  
ESTRANGEIRA (PALLE)**

**Título:**

**ATELIÊ DIDÁTICO: Relatando Experiências Pedagógicas  
para Desenvolvimento Profissional de Professores-Pesquisadores**

**IDENTIFICAÇÃO DA RESPONSÁVEL PELA  
ATIVIDADE NO PROGRAMA DE EXTENSÃO:**

**Nome(s): LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA**

**Departamento: Departamento de Letras e Artes**

**E-mail: [liz@uefs.br](mailto:liz@uefs.br)**

**Telefone para Contato: (75) 98151-2001**

**Título:**

**ATELIÊ DIDÁTICO: Relatando Experiências Pedagógicas  
para Desenvolvimento Profissional de Professores-Pesquisadores**

**I. IDENTIFICAÇÃO:**

Tipo:  
 Programa ( ) Projeto ( x ) Curso ( ) Atividade ( )

Vinculações:  
 Isolado ( ) Vinculado a Programa ( x ) Vinculado a Núcleo ( )

Nome do Programa ou Núcleo ao qual se vincula: Núcleo PALLE

Deptº de origem: Departamento de Letras e Artes

Interdepartamental: Não ( ) Sim ( x )

Quais: ( x ) Institucional ( ) Interinstitucional

Área Temática de Enquadramento Institucional do Projeto

( ) Comunicação ( ) Meio Ambiente  
 ( ) Cultura ( ) Saúde  
 ( ) Direitos Humanos e Justiça ( ) Tecnologia e Produção  
 ( x ) Educação ( ) Trabalho

Período de realização: Indeterminado ( X ) Determinado ( )  
 – Início: -- Término: --

Local de realização: Universidade Estadual de Feira de Santana e escolas parceiras no Núcleo Territorial Educacional Portal do Sertão (NTE19) vinculadas ao projeto.

Recebe financiamento de outra(s) Instituição(ões)?  
 Não ( x ) Sim ( ) Qual (is)? \_\_\_\_\_

Carga Horária Semanal da Atividade: 2h  
 Número de Semanas: 40 semanas  
 Carga Horária Total da Atividade: 80h

**Horários de Funcionamento do Projeto**

Dias/Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	C.H. Semanal Total
Matutino			X				
Vespertino			X				
Noturno							

**Resumo:**

A temática da formação de professores desperta recorrência de interesse de estudo em diversas áreas de conhecimento situadas nos campos de pesquisa da Linguística Aplicada, da Didática de Línguas-Culturas ou, ainda, da Educação. E de acordo com a experiência que estamos construindo, ao longo destes 30 anos na Universidade Estadual de Feira de Santana, defendemos que a extensão é o espaço significativo e potente para o desenvolvimento profissional de professores de línguas e para o ensino-aprendizagem de línguas pelas ações consolidadas do PALLE. Por isso, essa ação extensionista retoma as atividades de formação continuada de professores de língua em uma nova proposta que visa potencializar o desenvolvimento profissional docente baseado no processo de relatos de experiências pedagógicas de professores de línguas-culturas que atuam na Educação Básica da rede pública e privada, em cursos livres de idiomas, e espaços informais de ensino-aprendizagem de línguas que estejam circunscritos no Núcleo Territorial de Educação do Estado da Bahia. Poderão participar do projeto todo o universo de professores de outras línguas-culturas que atuam na rede pública e particular de ensino regular e demais contextos educativos que ministrem disciplinas de outras línguas-culturas, egressos e em contexto de pré-serviço nas regiões de inserção do PALLE (CONSEPE n.º 138/2009) e do Grupo de Pesquisa ELCE (Educação para as Línguas e Culturas Estrangeiras), cadastrado no CNPq e o projeto de pesquisa *Cartografias do cenário do desenvolvimento profissional de docentes-pesquisadores de línguas-culturas* (CEP Parecer n.º 3.050.384). Em uma primeira fase do projeto, esperamos alcançar professores que atuem em Feira de Santana e demais cidades do Núcleo Territorial de Educação do Portal do Sertão (NTE 19). A abordagem metodológica que tomamos como referência está baseada na proposta do *Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente*, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Hugo Suárez. Trata-se de relatar experiências pedagógicas de professores e professoras. Diante disso, espera-se como resultados desse projeto: (i) Fortalecer as atividades do Núcleo PALLE no que refere ao desenvolvimento profissional de professores de outras línguas-culturas na UEFS; (ii) Consolidar a extensão universitária como um eixo potencializador do ensino e da pesquisa na área de formação de professores de línguas e sua responsabilidade social com a Educação Básica; (iii) Colaborar para a mudança de paradigmas no ensino-aprendizagem de outras línguas-culturas na escola pública; (iv) Valorizar as experiências e os saberes pedagógicos dos/as professores/as; (v) Posicionar a escola como espaço de desenvolvimento profissional e de pesquisa; (vi) Fomentar o interesse em pesquisas de cunho colaborativo e pesquisa-ação no desenvolvimento de professores. Como forma de avaliação desse processo, é proposta a construção de um memorial e a elaboração de um *e-book* que divulgue os relatos de experiências pedagógicas, a fim de concretizar a construção científica dos professores-pesquisadores.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; relatos de experiências pedagógicas; línguas; extensão; pesquisa-ação colaborativa.

**Órgãos Envolvidos:**

- Proponentes: Departamento de Letras e Artes.
- Apoio: PROEX – UEFS; Núcleo PALLE; ELCE.



## II. RECURSOS HUMANOS:

A. Docentes					
NOME	MATRÍCULA	DEPT.º	E-MAIL	CARGA HORÁRIA SEMANAL	FUNÇÃO
Liz Sandra Souza e Souza	715387715	DLA	liz@uefs.br	4h	Coordenadora
B. Discentes					
NÚMERO APROXIMADO DE DISCENTES	CURSO		CARGA HORÁRIA SEMANAL	FUNÇÃO	

## III. CARACTERIZAÇÃO:

### Localização

Esta ação será desenvolvida nas instituições vinculadas ao Núcleo PALLE ou no *Campus* Universitário da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na cidade de Feira de Santana. Os encontros poderão acontecer no MT 28, sala do Núcleo PALLE. Ela pode acontecer em ambiente virtual, usando interfaces digitais.

### População-Alvo

Esta atividade extensionista desenvolvida no PALLE estabelece como público-alvo professores e professoras de línguas-culturas que atuam nas cidades vinculadas ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 19). Em uma primeira fase, docentes sediados na cidade de Feira de Santana e, posteriormente, outras cidades vinculadas ao NTE 19 que atuam em escolas públicas da rede básica. Também pode ser foco da atividade: docentes que atuem na rede privada, em cursos livres de idiomas, e professores em formação inicial de cursos de formação de professores.

### Justificativa

Os cursos de Licenciatura de Línguas Estrangeiras (LE) – Espanhol, Francês e Inglês – da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ao longo de quase 30 anos, têm sido responsáveis pela formação inicial de professores que atuam em Feira de Santana e região

circunvizinha. Assim, poderíamos fazer uma prospecção que, durante esse período, em torno de 50 novos profissionais a cada ano são diplomados nessas áreas de conhecimento e podem desenvolver atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior.

Após essa formação inicial, ainda é carente a oferta de atividades de formação continuada para esses profissionais na cidade de Feira de Santana. Nota-se essa situação pela suspensão das Especializações de Língua Espanhola e Inglesa, que tiveram suas últimas turmas concluídas a mais de uma década, nessa Instituição de Ensino (IE). Essa carência já é sinalizada pelos professores desde a Jornada Universitária, ocorrida em 1982 na UEFS, que motivou a formalização do Núcleo PALLE (Programa Aprimoramento Língua Literatura Estrangeira), programa integrante da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão), aprovado no CONSEPE n.º 138/2009. O PALLE, desde então, ao longo dos 30 anos, propôs a promoção de atividades de extensão como Seminários PALLE, Encontro de Formação de Professores de LE, Imersão Linguística, cursos de línguas e de Formação Continuada, a fim de potencializar a formação de professores de línguas-culturas, sendo um espaço para diálogo de novas práticas, trocas de experiências com teóricos e reflexão a respeito de suas experiências acadêmicas e profissionais.

Partindo das experiências exitosas do Núcleo PALLE, com a formação inicial de bolsistas PIBEX e voluntários(as) e o ensino-aprendizagem de línguas-culturas nessa IE, afirmamos que a promoção de atividades formativas no âmbito da extensão é uma proposição que entendemos ser possível e potencializadora para o desenvolvimento do professor de outras línguas-culturas e, em consequência disso, um espaço para construção e redefinição de identidades, transformação e consolidação de Competências Docentes, redefinição de crenças a respeito de sua prática docente, entre outros. Tudo isso fortalece a concepção da extensão como um processo educativo, cultural e científico que, articulado com o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, como afirma o Plano Nacional de Extensão Universitária e como pontua Garcia (2012):

As atividades de extensão universitária são promotoras da aproximação da universidade com a comunidade; articuladoras de saberes acadêmicos e sociais; estímulos para a reflexão e para a crítica para além do espaço tradicional de sala de aula e promotoras do deslocamento do espaço de formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social (GARCIA, 2012, p. 43).

Dessa forma, similar ao que acontece em outros centros universitários, a Educação Continuada e a reflexão a respeito do professor de línguas e sua formação é um campo de interesse que tem se ampliado e é de destaque na área de conhecimento da Linguística Aplicada no âmbito da extensão e da pesquisa. É exemplo desse movimento as práticas desenvolvidas no EDUCONLE (Educação Continuada para Professores de Línguas Estrangeiras), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Projeto “Formação Contínua do Professor de Inglês: um contexto para reconstrução da prática”, da Pontifícia Católica (PUC-SP), e o Projeto de “Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa”, da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Geralmente, o que se revela dos projetos de Formação Continuada é uma crença, por parte dos professores participantes, de que esses tipos de cursos são uma espécie de âncora, metaforicamente falando, um apoio, uma “esperança” nos momentos turbulentos das *práxis* responsáveis por apresentar dicas e receituários prontos para resolver os seus problemas. Essa percepção fortalece a ideia de que a universidade e os professores universitários são considerados “os salvadores” da situação em que se encontram, ou seja, de desvalorização profissional e precarização do trabalho docente. Em nosso ponto de vista, essa concepção precisa ser (re)elaborada, tendo em vista a necessidade de valorizar os conhecimentos produzidos por esses grupos advindos de suas experiências pedagógicas e do seu posicionamento, não simplesmente como objeto de estudo desses projetos, mas sim como “autores em ação” e “pesquisadores-docentes”.

Assim, a proposta é uma retomada dos cursos de Formação Continuada que aconteceram em outras oportunidades e englobam os “cursos de metodologia”, organizados pelo PALLE em um novo formato. Nessa perspectiva, focalizamos o Desenvolvimento Profissional de professores de Línguas, enfocando nos relatos de experiências pedagógicas desses profissionais, o que insere essa proposta em um viés da epistemologia da prática e da experiência. Também se articula ao processo de consolidação da pesquisa relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de línguas-culturas na UEFS, com a proposição do Grupo de Pesquisa do ELCE (Educação para Línguas e Culturas Estrangeiras), que tem investigado as crenças de estudantes e professores de línguas, a fim de compreender como estas influenciam o processo de formação profissional, e do projeto de pesquisa “Cartografias do cenário do desenvolvimento profissional de docentes-pesquisadores de línguas-culturas” (CEP Parecer n.º 3.050.384). Dessa forma, queremos impulsionar um processo de redimensionamento do modo como se pensa o ensino de línguas na Educação Básica,

reconfigurando a crença na impossibilidade de ensinar e aprender línguas nesse âmbito, e isso perpassa por pensar a formação de professores.

Diante dessa justificativa, baseada na historização de atividades de extensão, já existentes na UEFS, surge a importância de constituir uma cadeia de formação continuada na cidade de Feira de Santana e demais cidades que compõem o NTE 19, e em outras fases dessa ação em *campus* avançados da UEFS, polarizando essa contribuição em centros de inserção da universidade.

### **Referencial Teórico**

O que significa ensinar e aprender línguas? Qual o significado desse processo em uma escola pública regular no Brasil e para os diferentes contextos de ensino? E, o que nos impulsiona pensar a esse respeito quando dados comprovam que os brasileiros não têm o nível de proficiência dentro do esperado? Essas e outras questões representam problematizações que estão vinculadas aos temas centrais que tem motivado pesquisas a respeito dessa reconstrução do processo de ensinar-aprender línguas, que norteiam as ações que os projetos de extensão da UEFS têm mobilizado na instituição ao longo de 30 anos.

Entre as ações construídas nesse percurso, podemos elencar a atuação do PORTAL na realização das provas de proficiência para o processo de mobilidade acadêmica da instituição, a abertura de turmas para o ensino de Português como língua estrangeira para os estudantes em mobilidade internacional, a oferta de cursos de línguas para estudantes e egressos de escola pública e cursos de formação para os bolsistas ingressos. Também, nota-se oferta de cursos de línguas para a comunidade interna (professores, estudantes e servidores técnico-administrativos), para comunidade externa e professores da rede, a realização de seminários e congressos a respeito da formação de professores, atividades de formação continuada e curso de formação de bolsistas pelo Núcleo PALLE.

Além disso, a proposição do Programa do PIBID motivou a organização de atividades que envolvem as línguas-culturas nas escolas públicas e na elaboração de material didático pelo Projeto do PIBID de Espanhol. E, mais recentemente, a inserção NuLi-IsF-UEFS nessa dinâmica tem promovido a realização mais frequente de aplicação de prova do TOEFL, cursos preparatórios para as avaliações de proficiência, cursos de conversação, escrita de textos acadêmicos, entre outros cursos para a comunidade interna, contribuindo para uma reflexão necessária a respeito da proficiência linguística da comunidade acadêmica e sua interlocução com a construção de uma Política Linguística Educacional e com a concepção da Internacionalização como um caminho de desenvolvimento acadêmico.

Diante desse cenário, no momento nosso ponto de articulação está na formação de professores de línguas-culturas. Como essas reflexões estão alcançando o espaço escolar efetivamente? Como são as experiências dos docentes da rede básica? O entendimento que se deseja construir é o de que uma formação mais consolidada e, nesses termos, fazemos referência à constatação da fragilidade dessa primeira formação, como apontam alguns pesquisadores (ALMEIDA FILHO, 2009; ALVAREZ, 2006; PAIVA, 2005), em razão da sua sustentação em práticas curriculares ainda fossilizadas baseadas em ciclos de treinamento, já que, em muitos casos, os cursos de graduação viabilizam uma distinção entre o lugar da teoria e da prática, cabendo aos alunos-professores implementar teorias organizadas por acadêmicos que, na maioria das vezes, não dialogam com suas realidades e necessidades (VIERA-ABRAHÃO, 2010).

Para Imbernón (2011 *apud* Garcia, 2012) a formação inicial deve: i) fornecer bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado; ii) evitar passar a imagem de um modelo assistencial e voluntarista que forja, muitas vezes, indivíduos acríticos; iii) apresentar bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal para a tarefa educativa, que é complexa; iv) oferecer conhecimentos necessários que sejam válidos e que gerem uma atitude interativa e dialética, apontando para a necessidade de atualização permanente; v) apresentar um currículo formativo que provoque experiências interdisciplinares que deem condições ao futuro docente para integrar os conhecimentos didáticos com conhecimentos psicopedagógicos.

Dito isso, o(a) docente é um(a) dos(as) agentes centrais do processo de mobilizar as situações de aprendizagem envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas e, para tanto, um dos caminhos possíveis para sua atuação é pensar na construção de experiências para o desenvolvimento profissional docente que contemple situações cada vez mais complexas, que envolvam o ensino de línguas e sua interlocução com escola como espaço de transformação social e cidadã.

Por um lado, esse cenário nos permite inferir que já existe um sólido percurso teórico percorrido e situado na perspectiva de professores em formação inicial ou egressos de diversos cursos de Graduação. E, por outro, denota a importância em estimular a construção de Competências Docentes em professores já egressos que atuam na Educação Básica, especialmente, na rede pública, tendo em vista que o desenvolvimento de competências é um processo complexo, exigindo um “agir e reagir aos sistemas complexos como a sala de aula, a aquisição de línguas e sua própria formação docente ciente dos atratores que influenciam este processo” (SOUZA E SOUZA, 2015, p. 18).

A interlocução que se pretende estabelecer ao mobilizar essas competências é fortalecer a formação desse profissional de modo a organizá-la de maneira complexa e, assim, gerar um movimento em cadeia, que potencialize o desenvolvimento profissional dos docentes e redimensione a visão que se tem do ensino-aprendizagem de outras línguas, especialmente na escola pública. E muito desse processo pode emergir da valorização das experiências pedagógicas construídas pelos professores e pelas professoras no espaço da escola, o que possibilita uma construção formativa “desde dentro”.

A fim de permitir o acesso a essas experiências, tem se consolidado um trabalho baseado na perspectiva da pesquisa-ação, que valoriza a “história de vida e profissional” como um caminho formativo e investigativo na formação de professores, por meio da “reflexão sobre as trajetórias pessoais e profissionais que contribui para uma teoria da formação, na relação com os outros em que confronta sua tomada de consciência e sentimentos e pela compreensão crítica” (D’ÁVILA; FERREIRA, 2018, p. 40).

Por essa razão, a proposta de um Ateliê (como preferimos nomear) como dispositivo de formação continuada de desenvolvimento profissional de professores(as) da Educação Básica, ressignificando a proposta de D’Ávila e Ferreira (2018) para formação de professores(as) do Ensino Superior da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

## **Objetivos**

### *Objetivo Geral:*

- Potencializar o desenvolvimento profissional baseado no processo de relatos de experiências pedagógicas de professores de línguas-culturas que atuam na Educação Básica da rede pública e privada, em cursos livres de idiomas e espaços informais de ensino-aprendizagem de línguas que estejam circunscritos no Núcleo Territorial de Educação 19 do Estado da Bahia.

### *Objetivos Específicos:*

- Fortalecer as atividades do Núcleo PALLE no que refere ao desenvolvimento profissional de professores de outras línguas-culturas na UEFS;

- Consolidar a extensão universitária como um eixo potencializador do ensino e da pesquisa na área de formação de professores de línguas e sua responsabilidade social com a Educação Básica;

- Colaborar para a mudança de paradigmas no ensino-aprendizagem de outras línguas-culturas na escola pública;

- Valorizar as experiências e os saberes pedagógicos dos/as professores/as;
- Posicionar a escola como um campo epistemopolítico para desenvolvimento profissional e de pesquisa;
- Posicionar os professores como narradores-pesquisadores;
- Fomentar o interesse em pesquisas de cunho colaborativo e pesquisa-ação no desenvolvimento de professores.

### **Metodologia de Execução**

A metodologia para execução dessa ação formativa com professoras e professores da rede pública toma como referência a proposta elaborada pelo Núcleo de Formação de Professores da Argentina, coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Suárez, que trata de construir um espaço para que os(as) envolvidos(as) relatem suas experiências pedagógicas. Dessa forma, o que se propõe é o que se denomina Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP).

Para que isso aconteça, estabelecemos a organização de encontros que totalizam 80h agregadas em três fases que incluem o movimento de relatar, ler, comentar, reescrever, comentar novamente, escrever até a construção de um documento pedagógico. Assim, temos o processo de edição pedagógica (40h), com encontros individuais e coletivos presenciais na escola, em dias e horários previamente acordados entre o(a) mobilizador(a), os(as) professores(as) e a gestão escolar; encontros virtuais para leitura e comentários entre os pares em um ambiente virtual (20h), congregando os(as) professores(as) de outras escolas; e um seminário para compartilhar os relatos com a comunidade escolar (20h), gerando a publicação e o compartilhamento dos resultados.

Essa proposta de formação é articulada seguindo os seguintes seis momentos: o convite para participação na atividade; a identificação e a seleção das práticas pedagógicas; a escrita e reescrita baseada nos comentários; a edição pedagógica; a publicação; e a circulação (SUÁREZ, 2015, 2017). É importante salientar que essas fases não são fixas, entretanto se posicionam como uma baliza de trabalho formativo.

O primeiro momento faz referência ao convite aos participantes. Envolve apresentar a proposta em algumas escolas da cidade de Feira de Santana, a fim de que elas assinem o documento que formaliza o conhecimento dessa ação de formação na escola e disponibiliza tempo e espaço na instituição para realização dessa atividade. São propostas conversas com o corpo docente para entrega do *folder* e da Carta-convite para que os professores tenham ciência do processo e realizem sua inscrição.

Após o aceite, inicia-se o segundo momento que dispõe da escrita de um relato de uma experiência pedagógica. Assim, de modo individual ou coletivo, o início do compartilhamento de um relato que será escrito e reescrito muitas vezes a partir “das leituras, os comentários e as conversas com os colegas e coordenadores, compõem, recompõem e dotam de densidade a entrega narrativa que articula e dá sentido a totalidade a diferentes acontecimentos da experiência” (ARGENTINA, 2007, p. 202).

Posteriormente, inicia-se a fase da edição pedagógica que implica em um cenário no qual os docentes podem ampliar as experiências relatadas em encontros de formação entre os pares (ARGENTINA, 2007). Depois, incentiva-se a realização da fase da publicação que faz referência a tornar público o “documento pedagógico”. Essa última fase é importante porque permite a circulação das experiências pedagógicas, “a fim de aproveitar as potencialidades pedagógicas e interpretativas dos relatos escritos por docentes e faz conhecer os saberes e compreensões construídas durante as práticas pedagógicas que neles se encontram documentadas” (ARGENTINA, 2007, p. 205).

Esses encontros acontecerão uma vez ao mês e terão a duração de cerca de 2h cada, o que totalizará aproximadamente dez encontros. Esses momentos terão a participação desses professores, minha participação como observadora das aulas e da pesquisadora responsável pelo desenvolvimento do curso de desenvolvimento profissional. Acontecerá às quartas-feiras, em horário a combinar que seja conveniente para a equipe de professores(as) e a gestão, nos dias de Atividade Complementar (AC) de Linguagem, no espaço escolar, na sala de reuniões do Núcleo, a fim de partilhar os diários reflexivos e discuti-los com base nas leituras teóricas estipuladas de acordo com seu objeto de pesquisa e suas experiências pedagógicas, a partir dos pontos de ação estipulados na entrevista e as anotações de campo.

Em um segundo momento, *online*, as versões dos relatos são postadas para o compartilhamento com uma rede de professores e professoras que também estão passando pelo processo de relatar suas experiências, a fim de que esteja aberto aos comentários. É importante frisar que esse plano toma como referência a compreensão do professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008). Ao assumir essa postura, o(a) participante do projeto deve perceber-se como um agente que investiga sua própria prática, ou seja, é participante e investigador(a) do seu desenvolvimento profissional docente.

Ainda se pensa como ação final do projeto a **organização de um evento de extensão** (20h), em que se apresentem os resultados do processo do projeto de extensão e compartilhe as experiências dos(as) professores(as) envolvidos com respeito a sua prática e influência do projeto no redimensionamento de suas ações.



## **Avaliação**

A avaliação no âmbito de projetos que envolvem o desenvolvimento de educadores(as) deve se afastar de proposições empíricas e aproximar-se de uma perspectiva formativa e reflexiva que ofereça informações responsáveis por realinhar as ações do projeto. Por essa razão, optamos pela construção de um memorial de formação como instrumento avaliativo. O espaço da escrita do memorial permite o registro pessoal em que o(a) professor(a) pode questionar suas ações e emoções, expressar seu processo de aprendizagem e refletir a respeito das dificuldades inerentes ao processo, sendo assim uma autoavaliação de sua experiência. Entendemos o memorial de formação como um gênero (auto)biográfico e,

[...] sendo o memorial de formação, já se tem aí ao mesmo tempo uma explicação e um fator limitante: o conteúdo, em linhas gerais, é nossa formação e, mais, nossas experiências e partes da história de vida que se relacionam com essas duas dimensões. Mesmo que se opte por um texto mais livre, ainda assim estará referenciado no fato de que se trata de um memorial que é de formação (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 59).

Dessa forma, propomos uma avaliação participativa do processo em que convidamos a população-participante do projeto (os professores) juntamente com os executores, como explica Reis (1999), a dividirem suas narrativas pedagógicas.

## **Socialização dos Resultados**

Os resultados serão socializados através da elaboração de relatórios parciais e finais solicitados pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Feira de Santana. Também estipulamos a participação em congressos e eventos realizados pelo PALLE, como o Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras e o Seminário PALLE, e outros propostos por outras instituições vinculadas à temática da extensão, da educação, da formação de professores de línguas-culturas e pelo grupo de pesquisa ELCE. Estipula-se a apresentação de comunicação oral em eventos como o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, CLAPLV, Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU) e CIPA. Também será importante divulgar os resultados do processo em publicações de artigos em revistas. É fundamental informar que os resultados serão socializados na tese de doutorado a ser defendida no ano de 2022, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) pelo Programa de Pós-Graduação de Língua e Cultura; na publicação de um *E-book*, que apresente o documento pedagógico elaborado pelos(as) professores(as)-narradores(as) e as pesquisas desenvolvidas

no Núcleo PALLE, bem como nas escolas durante o momento de Atividades Complementares, reuniões para outros(as) colegas e a coordenação, a fim de compartilhar esses saberes pedagógicos, preparados pelos(as) professores(as) no espaço escolar.

#### IV. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (Utilize folha complementar, se necessário):

AÇÕES/ETAPAS	1º mês	2º mês	3º mês	4º mês	5º mês	6º mês	7º mês	8º mês	9º mês	10º mês	11º mês	12º mês
Contato com o NTE 19.	X											
<b>Ateliê Didático: Fase 1</b> = Divulgação das atividades nas escolas parceiras com os professores de línguas.		X	X	X								
<b>Ateliê Didático: Fase 1</b> = Convite aos professores e professoras.				X								
<b>Ateliê Didático: Fase 1</b> = Inscrição dos professores na atividade formativa.				X								
<b>Ateliê Didático: Fase 2</b> = Identificação e seleção de Experiências pedagógicas.					X							
<b>Ateliê Didático: Fase 2</b> = Escrever as versões do relato pedagógico.						X	X	X				
<b>Ateliê Didático: Fase 3</b> = A escrita e reescrita baseada nos comentários.						X	X	X				
<b>Ateliê Didático: Fase 4</b> = Edição Pedagógica.						X	X	X				
<b>Ateliê Didático: Fase 5</b> = Compartilhamento: Seminário de compartilhamento dos relatos pedagógicos.											X	
<b>Ateliê Didático: Fase 6</b> = Publicação dos Relatos Pedagógicos.											X	
<b>Relatório final.</b>												X

#### V. RECURSOS FINANCEIROS:

- 1) Explicitar os recursos necessários para a execução do Programa.
- 2) Para a aquisição do material é imprescindível o preenchimento do campo PRIORIDADE.
- 3) Os recursos solicitados à PROEX serão analisados.

A) Recursos já disponíveis no Departamento:

Quant.	Discriminação
01	Impressora simples sem tonner oferecido pela UEFS
01	Computador de mesa com dificuldades de funcionamento
01	Armário com chave
01	Mesa para reunião

01	Sala para desenvolvimento do curso e encontros de formação
----	--

B) Recursos Externos:
-----------------------

Instância de Fomento	Prioridade	Quant.	Discriminação	Valor Unitário	Valor Total
<b>TOTAL</b>					

## BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, M. L. O. Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda. *In: VI Seminário de línguas estrangeiras*, 2006, Goiânia. **Anais do VI Seminário de Línguas Estrangeiras**. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 78-91.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada ensino de língua & comunicação**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2009.

ALVAREZ, M. L. O. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de LE. *In: FORTCAMP, M. B. M.; TOMINITCH, L. M. B. Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALVAREZ, M. L. O. **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2015. 1. v.

ALVAREZ, M. L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. *In: SILVA, K. A. da (org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010.

ARGENTINA. **Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos**. Buenos Aires: MEC, 2007. (Colección de Materiales Pedagógicos).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 2008.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. *In: D'ÁVILA, C.; MADEIRA A. V. (orgs.). Ateliê Didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 21-46. 1 v.

GARCIA, B. R. Z. **A Contribuição da extensão universitária para a formação docente**. 2012. 115 f. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PAIVA, M. V. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. *In: TOMICH L. M. B. et al. (orgs.). A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363. (Advanced Research English Series).

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... *In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (orgs.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: GRAF, 2005.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: CCAP, 2011. (Coleção Cadernos do CCAP - 2). Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf>. Acesso em: 6 out. 2018.

SOUZA E SOUZA, L. S. Arquitetura de Competências: organização de um modelo para formação de professores de LE. *In: ALVAREZ, M. L. O. (org.). Ecos do profissional de línguas: competências e teorias*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 167-185. 1 v.

SUÁREZ, D. Documentación Narrativa e investigación-formación-acción en educación. *In: SOUZA, E. C. de. (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação* (org.). Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63 -104.

SUÁREZ, D. Relatar la experiencia docente: la documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, jul./set. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Resolução do CONSEP n.º 138 de 2009**. Criação do Núcleo Palle – Programa Aprimoramento em Língua e Literatura Estrangeiras. 2009. Disponível em: <https://sites.google.com/a/uefs.br/proex/projetos-e-programas-de-extensao/138-2009>. Acesso em: 12 set. 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. *In: SILVA, K. A. (org.). Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

Solicitação de Bolsa de Extensão: Sim ( x ) Não ( )

Quantidade: 01

Período da bolsa:

Início: 06/2022

Término: 06/2023

## APÊNDICE B – CARTA-CONVITE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
Pró-Reitoria de Extensão / Departamento de Letras e Artes  
Núcleo PALLE (CONSEPE n.º 138/2009)

### Carta-Convite

Feira de Santana, 15 de abril de 2019.

Prezado(a) Colega,

Você tem em mãos uma carta que simboliza um convite. Faço um convite para que tenhamos um tempo para uma conversa e que, durante este momento, possamos construir um espaço em que você fale e ouça ao passo que ouve e fala a si mesmo. Este é um processo autorreflexivo que inicia quando você se permite contar histórias vivenciadas na escola a partir do seu olhar a respeito do cotidiano.

No dia a dia há muitas demandas a serem cumpridas, atividades que extrapolam a carga horária e um tempo cada vez menor para a escuta dos saberes pedagógicos elaborados resultantes de sua experiência ao longo de sua prática docente. Então, este convite quer ser uma destas poucas ocasiões que te permitirá posicionar-se como autor que escreve seu escrito pedagógico e é responsável por esta construção de conhecimento, apresentando, assim, seu saber profissional. Portanto, esta proposta pedagógica não se insere dentro de um parâmetro de “receituário”, e sim um caminho de “conversação horizontal” entre pares, baseada na pedagogia da experiência e na epistemologia da prática, a fim de que você possa olhar para o que sucede na escola e dar valor ao que realiza.

A este processo se dá o nome de documentação narrativa de experiências pedagógicas que envolve a escrita de relatos que serão lidos, escutados e comentadas para que, posteriormente, possam circular entre os professores e as professoras em um estabelecimento de uma rede até o compartilhamento desta experiência, tornando-a pública, pois a ideia é escrever o que você sabe, demonstrar seu protagonismo frente a sua experiência convertida em palavra. Disto isto, rompe-se o isolamento em que, talvez, você se encontre. Na medida em que conta o que faz aos outros, pode voltar a sua própria experiência, tendo a oportunidade de discuti-la, enriquecê-la e refazê-la.

Desta forma, é um convite que lhe desafia a deixar cada vez mais transparente a experiência de um relato que defina descrever, apontando seu sucesso e também as incertezas que o envolveram, deixando documentado o que lhe passou, oferecendo ao outro as experiências e também aprendendo com outras experiências. Com isto, elabora uma “memória pedagógica e educativa da escola”, demonstrando “do que vivem e falam as escolas”.

Agora, depois de convidados, é preciso perguntar: aceita o convite? Precisarás ter um pouco de disponibilidade para aceitá-lo e tudo o que envolve esse aceite. Isto inclui pensar em nossos horários e o lugar em que esta conversa acontecerá, saber que existirá trabalho individual e coletivo, e momentos de reflexão para escrever e revisar, e reescrever, além do compromisso para o cumprimento de prazos para as versões de entrega de seus relatos pedagógicos, visando que nosso trabalho possa ser consolidado e construído em bases de confiança e respeito. Estou disponível para que continuemos esta conversa, a fim de melhor apoiar sua decisão, caso tenha dúvidas.

Com os melhores cumprimentos,

Abraço

Liz Sandra

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

### Termo de Autorização por parte da direção da escola

#### UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

Reconhecido pelo Parecer CEE/BA 243/2001

Renovado pelo Decreto 16.509/2015

Pró-Reitoria de Extensão

Núcleo PALLE (CONSEPE nº 138/2009)

### AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO

Eu \_\_\_\_\_,  
responsável pelo(a) \_\_\_\_\_,  
localizado(a) no município de \_\_\_\_\_,  
na Bahia, autorizo a realização da pesquisa **“Cartografias do cenário do desenvolvimento profissional de docentes-pesquisadores de línguas-culturas”** e seus prováveis desdobramentos a ser conduzida pelos(as) pesquisadores(as) responsáveis pelo projeto ou por um(a) pesquisador(a) assistente autorizado(a), com os(as) docentes-pesquisadores(as) de línguas-culturas que atuam nesta instituição em diferentes níveis de ensino. Os(as) pesquisadores(as) poderão utilizar os espaços da instituição para desenvolver a pesquisa, a saber: sala de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo. Salienta-se a relevância da pesquisa para o desenvolvimento da formação de docentes-pesquisadores(as) de línguas-culturas e demais questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas principalmente no âmbito do ensino público.

Declaro-me informado (a) das características, objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas pelos(as) pesquisadores(as) na instituição a qual represento.

\_\_\_\_\_ (cidade), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

## APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DO NTE 19


	<p><b>Governo do Estado da Bahia</b> Secretaria da Educação</p>	<p><b>NÚCLEO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO DO PORTAL DO SERTÃO - NTE 19</b> Av. Presidente Dutra, s/nº - Centro 44001-615 – Feira de Santana - Bahia- Brasil e-mail: nte19@educacao.ba.gov.br (75) 3229-6900/3229-6901</p>
---	---	--

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS INTEGRANTES DO NTE 19

Eu, Ivamberg dos Santos Lima, responsável pela direção do Núcleo Territorial Educacional Portal do Sertão, localizado no município de Feira de Santana, autorizo a realização da pesquisa **“CARTOGRAFIAS DO CENÁRIO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE DOCENTES-PESQUISADORES DE LÍNGUAS-CULTURAS”**, sob a responsabilidade das Professoras Iranildes Oliveira Lima, Liz Sandra Souza e Souza, Milenna Santos Marques, Shirlei Tiara Moreira e Eric Brun lotados no Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. O objetivo é proporcionar aos professores de línguas-culturas que atuam em escolas sob a responsabilidade deste NTE 19, atividades formativas de proficiência linguística e desenvolvimento profissional a fim de contribuir para mudanças de paradigmas no ensino-aprendizagem de línguas nas escolas públicas. Os(as) pesquisadores(as) poderão utilizar os espaços dos colégios em que acontecerá a pesquisa, a saber: sala de aulas, biblioteca, sala de vídeo e sala de informática.

Declaro-me informado(a) das características, objetivos da pesquisa, bem como as atividades que serão realizadas pelos(as) pesquisador(as) nas instituições.

Feira de Santana, 07 de novembro de 2018

  
Ivamberg dos Santos Lima  
Diretor - NTE 19  
Aut.: 19-162/18

## APÊNDICE E – PLANO DE TRABALHO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglbba@ufba.br

### PLANO DE TRABALHO

#### 1 – TIPO PROJETO: Estágio Doutoral

#### 2 – DADOS CADASTRAIS

##### Dados da Pesquisadora

Nome: Liz Sandra Souza e Souza **CPF:** 010.439.795-06  
 Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2099855381328933>  
 Endereço residencial: Rua Barão do Rio Branco, 494, Serraria Brasil, Feira de Santana, 44003-090  
 Celular: 55 (75) 9.8151-2001 E-mail: [liz@uefs.br](mailto:liz@uefs.br)  
**Departamento:** Departamento de Letras e Artes  
**Cargo/Função:** Professora Assistente Língua Espanhola **Matrícula:** 71.538771-5  
**Vínculo Empregatício:** UEFS **Situação** Ativo **Regime de Trabalho:** 40h  
**Situação:** Em afastamento das atividades para realizar curso de Doutorado em Língua e Cultura, na Universidade Federal da Bahia. ( Portaria nº 1022/2018)

##### Dados do Supervisor

Nome: **Daniel Suárez**  
 Currículo: Anexado  
 Endereço profissional: Puan 430 - CABA - C1406CQJ - Argentina  
 E-mail: [danielhugosuarez@gmail.com](mailto:danielhugosuarez@gmail.com)  
 Departamento: Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)  
 Área: Ciências da Educação  
 Cargo/Função: **Professor Titular**  
 Vínculo Empregatício: **Universidad de Buenos Aires (UBA)** **Situação:** Ativo

##### Dados do Projeto de Pesquisa

Título: **Representações e Experiências de quem ensina-aprende línguas: o fio condutor entre comunidade de pesquisa e a comunidade docente**  
 Área do conhecimento (CNPq): **Letras / Linguística Aplicada**  
 Subárea do conhecimento (CNPq): **Línguas Estrangeiras Modernas**  
**Tipo de pesquisa:** (x) Aplicada  
 Projeto de Pesquisa Aprovado pelo Comitê de Ética da Uefs Parecer nº 3.050.384





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglbba@ufba.br

### 3 – DESCRIÇÃO DO PLANO DE TRABALHO

#### TÍTULO:

**DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE QUEM  
 ENSINA-APRENDE LÍNGUAS EM ESCOLAS PÚBLICAS**

#### PERÍODO DE EXECUÇÃO:

Pesquisa Estágio Doutoral na Universidad Buenos Aires  
 De 16 de novembro de 2019 a 23 de dezembro de 2019.

#### OBJETIVOS:

A pesquisa objetiva compreender de que forma se estabelece a relação entre as experiências e as representações de professores de línguas em seu desenvolvimento profissional. Para tanto, tomei como referência metodológica a Documentação Narrativa. Durante o estágio doutoral junto a Profª. Maria Luiza Ortiz e ao Prof. orientador do estágio definimos iniciar o desenvolvimento da fase da Análise de Dados e Revisar e Ampliar a discussão epistêmico metodológica da tese como está detalhado a seguir:

1. **Compreender o itinerário do desenvolvimento da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas:**
  - a. Acompanhar as oficinas de produção e escrita de textos, laboratório de tematização pedagógica, clínica de edição de texto e o ateneu para a publicização dos relatos pedagógicos;
  - b. Avaliar e realizar as adequações do material de apoio construído na perspectiva da Documentação Narrativa de acordo com os documentos elaborados pela equipe coordenada pelo Prof. Dr. Daniel Suárez.
2. **Revisar e Ampliar a discussão epistêmico-metodológica da tese:**
  - a. Revisar a referência bibliográfica relacionada ao tema desenvolvimento profissional na América Latina;
  - b. Atualização do estado da arte do tema da Pesquisa Narrativa e (Auto)Bibliográfica na Argentina.
  - c. Investigar e contrastar as atividades formativas elaboradas pelos Programas e Projetos que tratam do desenvolvimento profissional de professores no âmbito da extensão na Universidad de Buenos Aires.
3. **Elaborar** um Projeto de Extensão Desenvolvimento Profissional PALLE que tome como referência o relato de experiências pedagógicas de professores de línguas para atuação no Núcleos Territorias de Educação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglb@ufba.br

Além do desenvolvimento da pesquisa, participarei das atividades vinculadas ao grupo de pesquisa *Memoria Docente e Documentación Pedagógica* e do programa de extensão *Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica*. Ainda está planejada a participação no Seminário *Metodología de la Investigación Educativa de responsabilidade do Prof. supervisor do Doutorado em Educação do Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación*.

### **JUSTIFICATIVA DO PLANO DE TRABALHO E DA SUPERVISÃO:**

Diversas razões apontam para os motivos pelos quais é necessário refletir a respeito da Formação de professores como uma linha de investigação. Poderia elencar muitas deles, entretanto, me parece que deve ser entendido como “um indicador adicional de constituição da área e a insistente atenção dos políticos, administradores e investigadores com relação à formação dos professores como peça chave da qualidade do sistema educativo”. (ANDRÉ, 2010, p.178). E este fortalecimento fica mais evidente como também ressalta André quando “temos ouvido frequentes depoimentos de políticos e visto inúmeras matérias em jornais e revistas que enfatizam o papel crucial da formação docente na melhoria da educação brasileira” (ANDRÉ, 2010, p.178)

Tendo em vista este crescente interesse de considerar como este campo foi constituindo-se parece ser um caminho para compreender para onde já olhamos, o que estamos fazendo e para onde poderemos ainda nos mover, como pesquisadores, a fim de fortalecer e construir pesquisas que respondam a perguntas tais como: “Quais as implicações e impacto de nossas pesquisas? O que elas nos dizem em termos do repensar as práticas e as políticas de formação docente?” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p.152)

Desta forma, um primeiro passo seria o do reconhecimento do objeto de pesquisa na formação docente. André (2010) discute a este respeito e entre as concepções que traz, focalizo o ponto de vista de Marcelo García (2009) que entende ser o seu foco “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. (MARCELO GARCÍA, 2009). Esta escolha implica no entedimento da formação de professores como um processo contínuo,



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglb@ufba.br

uma ação que se prolonga no tempo e evita o “corte de percepção” que se construiu entre a formação inicial e continuada com também asserevera Imbernón (2002 apud André 2010) que

concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (ANDRE, 2010, p.175)

Outros pesquisadores citados por Marcelo (2009) acompanham esta posição, a exemplo de Heideman, Fullan, Day. A revisão bibliográfica realizada pelo pesquisador atribui um conjunto de características que devem atrelar-se a esta concepção de desenvolvimento profissional: aprendizagem pela abordagem construtivista, valorização das práticas docentes na escola, ação colaborativa, valorização do processo reflexivo, (MARCELO, 2009). Como resume o autor:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p.10)

Ao pensar em uma perspectiva de pesquisa como um caminho para formação de professores e professoras de línguas com base em suas experiências, destaca-se a pesquisa-ação colaborativa. Tal escolha segue como princípio a compreensão de que os/as professores/as não precisam comportar-se de modo passivo durante a pesquisa. Já que em projeto de desenvolvimento profissional não é comum ações que deem este protagonismo aos professores que ficam reféns de práticas organizadas pelas universidades que se afastam, às vezes, das necessidades do professor. Como lembra Diniz-Pereira a respeito do tópico ao historizar o movimento dos educadores-pesquisadores:

Entretanto, nesse movimento científico da educação, “aos professores deu-se o papel de executar pesquisas em suas salas de aulas que foram elaboradas por pesquisadores da universidade”(p.10). Segundo os autores, esse movimento concebia os professores como meros fornecedores de dados que seriam analisados estatisticamente pelos pesquisadores. Como se sabe, a relação hierárquica entre universidades e escolas, presente na maioria dos primeiros trabalhos de “pesquisa dos educadores”, continua a ser fonte de tensão nos dias de hoje. Nas palavras de Zeichner (2000), “professores são tradicionalmente vistos como sujeitos ou consumidores da pesquisa feita por outros” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.13-p.14)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglta@ufba.br

A opção pela pesquisa-ação colaborativa justifica-se pelo entendimento da pesquisa para além do trabalho sobre professores e sim com eles (LIBERMAN, 1986). Assim, o pesquisador e os participantes estão no mesmo nível de participação e são coresponsáveis pelo processo de planejamento/ ação/ reflexão. Em resumo, a pesquisa-ação colaborativa se entende como:

Processos de pesquisa-ação colaborativa que fortalecem as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar seus pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham. (BURNS, 1999, p.13)

Ao filiar esta pesquisa à proposta da pesquisa-ação colaborativa algumas diretrizes passam a nortear a construção do caminho metodológico que me auxiliam na definição do plano de ações que descrevo posteriormente: *ação cooperativa e colaborativa do pesquisador e dos participantes na pesquisa, a escola como um campo de pesquisa e de formação, professor-pesquisador, flexibilidade no planejamento da pesquisa e a pesquisa, ação transformadora e emancipatória.*

Estas são características imperativas para o perfil de pesquisa que se pretende realizar porque estou reforçando a perspectiva de paridade entre os(as) pesquisadores(as) e os(as) professores(as)-narradores(as). Esta diretriz destaca que o trabalho caracterizado como colaborativo ainda é escasso no cotidiano dos docentes, seja no âmbito do ensino da educação básica como no ensino superior. O que se nota são encontros [...] “nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo” (DAMIANI, 2008, p. 219), que não se atem a problematizar as questões da escola e paulatinamente reforça o trabalho individualizado e pouco transformador.

Outro aspecto que caracteriza a pesquisa-ação diz respeito à compreensão do espaço da *flexibilidade e da imprevisibilidade* no planejamento da pesquisa. Este aspecto advém da compreensão de que o processo investigativo é imprevisível, pois está [...] “aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípio, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados” como Franco (2005, p. 493) salienta ao afirmar que a “pressa” não combina com a pesquisa-ação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglbba@ufba.br

Por fim e de modo a englobar as diretrizes anteriores desta pesquisa a sinalizo como uma ação emancipatória e transformadora. Portanto, ela deve organizar-se de modo a colaborar para que as pessoas [...] “recuperem-se e libertem-se das amarras das estruturas sociais irracionais, improdutivas injustas e insatisfatórias que limitam seu autodesenvolvimento e sua autodeterminação”. (DINIZ-PEREIRA, 2011). Posto isto, a perspectiva de trabalho que quero reforçar com esta possibilidade de investigação deseja afastar-se de uma visão dicotômica entre aquele que observa e é observado. Caminhando por este viés, a proposição desta pesquisa, tem como referência que somos sujeitos cognoscentes (pesquisador-pesquisado; professor universitário- professor da educação básica; aprendente-ensinante).

De acordo com o caminho que a pesquisa se apresenta descritos e os critérios estipulados pelo Edital Estágio Doutoral 002/2019 – PROPG/UFBA fiz a escolha por candidatar-me para realizar o estágio na Universidade de Buenos Aires em virtude da credibilidade da instituição em que se realizará a proposta. De acordo com o *ranking* avaliativo, a instituição se posiciona entre as mais destacadas de língua espanhola NA América Latina.

As atividades serão desenvolvidas sob a supervisão do Prof. Dr. Daniel Suárez que coordena Grupos de Pesquisa consolidados do Programa UBACyT no Instituto de Investigações em Ciências da Educação, a exemplo: *"La conformación el campo pedagógico. Sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación"*. A escolha de seu nome como supervisor do estágio se dá entre outras razões a sua experiência acadêmica como orientador de teses de doutorado e mestrado que tem como vínculo objetos teóricos relacionados à didática, formação docente, currículo escolar, investigação de práticas educativas e os movimentos pedagógicos na América Latina. Este percurso como pesquisador o possibilitou integrar equipes em diferentes de cursos de pós-graduação em universidades de México, Brasil, Colômbia, Chile, Costa Rica, França e Espanha.

O professor dialoga com diferentes pesquisadores brasileiros, entre eles destaco o Prof. Dr. Eliseu Clementino Souza que integra o Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (UNEB – Campus Salvador). Faço este destaque porque como descrito em meu Relatório de Pesquisa dos semestres 2019.1 e 2018.1 realizei duas atividades relacionadas a construção epistêmico-metodológica da tese que desenvolvo: (1) fui aluna especial da disciplina *Pesquisa (Auto)biográfica: perspectivas metodológicas* (TEE 078) e (2) participei da atividade da *Escola Doutoral - Políticas Públicas e Trabalho Docente:*



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglta@ufba.br

*conjunturas, processos e resistências*, que teve o Prof. Daniel Suárez como mediador, organizado pelo Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral que tem como colaboradores o **Grupo Memoria Docente e Documentación Pedagógica – Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires (FFyL/UBA – Argentina)**<sup>1</sup> e o **Grupo de Pesquisa sobre Política Educativa da Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires (FFyL/UBA – Argentina)** dos quais o Prof. Dr. Daniel Suárez é responsável.

Também saliento junto a isto seu envolvimento com extensão universitária na coordenação do Programa de Extensión Universitaria de la FFyL-UBA "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. O trabalho que realiza com professores de diferentes níveis e modalidades do sistema escolar público de diferentes regiões da Argentina concebendo-os como professores-narradores e co-participação de pesquisadores e demais agentes tem convergência com a discussão que apresentei sobre a pesquisa em desenvolvimento no PPGLinc-UFBA, na qual defendo a valorização da extensão como campo formativo. Além disto, como Argnani (2011) valoriza o trabalho que realiza a Red é questionar como o saber se constitui no campo pedagógico, [...] “con el objetivo de “tornar público, visible, debatible, parte del saber construido desde esta iniciativa de investigación-formación-acción, para la intervención en el debate público de la pedagogía y la educación”. (ARGNANI, 2011, p.157).

Meu interesse em participar das atividades da Red durante o período do Estágio também é reforçado pela aproximação que tive do estudo da Coleção de Materiais Pedagógicos de Documentação Narrativa de Experiências e Viagens Pedagógicas (Colección Materiales Pedagógicos de la Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos) que foram organizados pelo Programa de Documentação Pedagógica e Memória Docente do Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP) que tomei como referência para estruturar o material didático disponibilizado aos participantes da pesquisa.

Defendo ainda que a participação de uma atividade acadêmica desta natureza em uma Universidade Latino-Americana, a escolha pela interlocução teórica com um intelectual

<sup>1</sup> Outras informações: Disponível em: <<https://es-la.facebook.com/redformaciondocenteynarrativas/>> Acesso em: 02 de set. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglbta@ufba.br

latino-americano e a referência por um encaminhamento metodológico que dialoga com Políticas Públicas Educacionais convergentes com as nossas e similares a de países em desenvolvimento converge com o desafio da extensão universitária quando a legitimidade universitária tem sido atacada por projetos liberais, sendo seu objetivo como Santos (2008) aponta: [...] “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2008, p.67). Além disto, centra-se na valorização de abordagens centradas em Estudos Decolonias e da Epistemologia do Sul.

Na UBA, especialmente, meu envolvimento e participação se dará nos encontros formativos do grupo de extensão e do grupo de pesquisa, nas aulas do Curso do Doutorado em Educação. Além da minha participação em seminários,, constituindo-se um ambiente científico fértil para fortalecer a minha produção científica e a linha de pesquisa da qual integro na UEFS, e o Programa de Extensão Núcleo PALLE que desenvolve atividades de desenvolvimento profissional e a linha de pesquisa de Linguística Aplicada do Programa de Pós-graduação de Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia na agenda de estudos implicados na formação de professores de línguas.

#### **PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA:**

Sendo professora do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da UEFS e responsável por disciplinas formativas relacionadas ao ensino-aprendizagem do idioma informo ter nível de proficiência para desenvolver as atividades propostas neste plano de trabalho.

#### **METODOLOGIA:**

A metodologia para execução desta ação formativa com professoras e professores da rede pública toma como referência a proposta elaborada pelo Núcleo de formação de professores da Argentina coordenado pelo Prof. Dr. Daniel Suárez que trata de construir um espaço para que os(as) envolvidos(as) relatem suas experiências pedagógicas. Desta forma, o que se propoe é o que se denomina Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica.

Para que isto aconteça estabelecemos a organização de encontros que totalizam 80h agregadas em três fases que incluem o movimento de relatar, ler, comentar, re-escrever, comentar novamente, escrever até a construção de um relato final. Assim, temos o processo



de edição pedagógica com encontros individuais e coletivos presenciais na escola em dias e horários previamente acordados entre o(a) mobilizador(a), os(as) professores(as) e a gestão escolar; encontros virtuais para leitura e comentários entre os pares em um ambiente virtual congregando os(as) professoras de outras escolas. E um seminário para compartilhar os relatos com a comunidade escolar.

Esta proposta de formação é articulada seguindo os seguintes organizados em seis momentos: o convite para participação na atividade, a identificação e seleção das práticas pedagógicas; a escrita e re-escrita baseada nos comentários; a edição pedagógica, a publicação e a circulação (SUÁREZ, 2017, 2015). É importante salientar que estas fases não são fixas, entretanto se posicionam como uma baliza de trabalho formativo.

O primeiro momento faz referência ao convite aos participantes que envolveu a apresentação da proposta em algumas escolas da cidade de Feira de Santana a fim de que elas assinem o documento que formaliza o conhecimento desta ação de formação na escola e disponibiliza tempo e espaço na instituição para realização desta atividade. Visitei durante os meses de março, abril e maio de 2019 nove instituições. Após esta primeira aproximação tive conversas individuais e em grupos com o corpo docente para entrega da carta-convite (anexo 2). E atualmente, a pesquisa acontece em três escolas com um grupo de aproximadamente 19 professoras e 1 professor.

Entre os meses de maio e novembro estão planejados os encontros mensais acordados com o grupo e a gestão com duração de 3h. Eles acontecem às quartas-feiras, nos dias de Atividade Complementar de Linguagem, no espaço escolar. Como suporte para a construção destes encontros foi organizado um material didático que toma como referência a Coleção de Materiais Pedagógicos de Documentação Narrativa de Experiências e Viagens Pedagógicas (Colección Materiales Pedagógicos de la Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos) que foram organizados pelo Programa de Documentação Pedagógica e Memória Docente do Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP). Estes encontros são gravados em áudio e feitas as anotações em diários de campo.





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglbba@ufba.br

Nos meses de novembro e dezembro de 2019 em que acontecerá o Estágio Doutoral os encontros acontecerão no ambiente virtual. As versões dos relatos serão postadas para o compartilhamento com a rede de professores e professoras que também estão passando pelo processo de relatar suas experiências pedagógicas para que esteja aberto aos comentários. Durante o estágio, tenho propósito de ater-me às fases relacionadas ao processo de edição de textos e publicização do documento pedagógico especialmente a fim de realizar esta fase da metodologia no retorno.

Após a realização do estágio doutoral e os resultados deste plano alcançados, acontecerá em janeiro de 2020, o encontro para entrega da versão final do relato pedagógico e a discussão dos critérios de publicização e a articulação para a **organização de um evento de extensão (20H)**, em que se compartilhe as experiências pedagógicas das pessoas envolvidas com respeito a sua prática.

#### **RESULTADOS ESPERADOS:**

A realização do plano de trabalho contribui para que se alcance os resultados esperados da pesquisa que são:

- (i) Fortalecer as atividades do Núcleo PALLE no que refere ao desenvolvimento profissional de professores de outras línguas-culturas na UEFS;
- (ii) Consolidar a extensão universitária como um eixo potencializador do ensino e da pesquisa na área de formação de professores de línguas e sua responsabilidade social com a Educação Básica;
- (iii) Colaborar para a mudança de paradigmas no ensino-aprendizagem de outras línguas-culturas na escola pública;
- (iv) Valorizar as experiências e os saberes pedagógicos dos/as professores/as das escolas de ensino público;
- (v) Posicionar a escola como espaço de desenvolvimento profissional e de pesquisa;
- (vi) Fomentar o interesse em pesquisas de cunho colaborativo e pesquisa-ação-investigação no desenvolvimento de professores;
- (vii) Realizar trocas de experiências entre grupos de pesquisa e extensão especialmente em UBA, UEFS e UFBA;



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglb@ufba.br

- (viii) Criar condições para a construção da linha de pesquisa na Área de Ensino de Línguas-Culturas;
- (ix) Contribuir com a formação de alunos de graduação e pós-graduação, bem como expandir e multiplicar possibilidades de pesquisa e produção científica dos docentes e pesquisadores envolvidos;
- (x) Divulgar a Documentação narrativa de experiências pedagógicas como metodologia de investigação-formação na linha de Pesquisa da área de conhecimento da Linguística Aplicada.

A princípio, os resultados da realização deste plano de trabalho serão divulgados no relatório que será entregue ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação de Língua e Cultura e a elaboração de um artigo científico em co-autoria com o prof. supervisor. Estes integrarão a divulgação que será feita através de comunicações em reuniões científicas e de artigos publicados em periódicos. Os resultados também serão objeto de discussão e análise no âmbito dos Programas de Extensão do DLA (Programa PALLE), do Núcleo de Línguas-IsF/Uefs, no Grupo de Pesquisa ELCE (Educação Línguas Culturas Estrangeiras).



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglta@ufba.br

### CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA:

Apresento o cronograma da pesquisa para que se avalie a convergência do mesmo com o cronograma do Estágio Doutoral.

**Período: Março de 2019 a Dezembro de 2019**

2019											
ATIVIDADES	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Atualização de Literatura	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Geração de Dados		x	x	x	x	x	x	x	x		
Análise de Dados		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Elaboração de Relatório		x					x				
Comunicação em Congresso			x					x			
Elaboração de Artigos					x						x



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
 Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
 Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglta@ufba.br

### ATIVIDADES DO ESTÁGIO DOUTORAL

As atividades a serem desenvolvidas no período entre 16 de novembro de 2019 a 23 dezembro de 2019 envolvem, a realização de uma revisão da literatura internacional sobre a pesquisa narrativa. Afinar estratégias metodológicas - tomando como unidade de análise as narrativas - a partir do referencial da Psicologia Social e Cultural será necessário para contatos com o Memoria Docente e Documentación Pedagógica (grupo de pesquisa) e Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica (projeto de extensão) serão experiências acadêmicas e culturais significativas. A partir destes intercâmbios, pretendo produzir um artigo científico discutindo as estruturas de suporte e a mediação sócio-cultural na construção das biografias juvenis, focando nos recursos de profissionalização através da arte e cultura (criatividade).

Pretendo ainda, em conjunto com o Prof. Daniel Suárez organizar a produção de um artigo para publicação, potencializando a cooperação internacional e constituindo uma oportunidade de produção acadêmica significativa. , através de análises interculturais, qualificando as bases de dados científicas e a internacionalização da produção. o refinamento da análise e interpretação dos dados produzidos no Brasil.

2019			
ATIVIDADES	Nov	Dez	Jan
Instalação em Buenos Aires e primeiros contatos com o Memoria Docente e Documentación Pedagógica (grupo de pesquisa) e Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica (projeto de extensão)	X		
Participação nas atividades do programa de extensão Red de Formación Docente y Narrativa Pedagógica	X	X	
Revisão bibliográfica relacionada ao tema desenvolvimento profissional na América Latina	X	X	
Atualização do estado da arte do tema da Pesquisa Narrativa e (Auto)Bibliográfica na Argentina.	X	X	
Levantamento descritivo dos projetos de desenvolvimento profissional de professores na extensão universitária da UBA.	X	X	
Participação nas aulas da disciplina Metodología de la Investigación Educativa de responsabilidade do Prof. supervisor do Doutorado em Educação do Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación		X	
Escrita do Artigo Científico			X
Prestação de Contas: Relatório das atividades desenvolvidas			X



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA  
Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: pglb@ufba.br

## **ANEXO 1 – PERFIL PROFISSIONAL PROF. DR. DANIEL SUÁREZ**

<http://cidac.filo.uba.ar/integrante/daniel-su%C3%A1rez>



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**  
Rua Barão de Geremoabo, nº 147; CEP: 40170-290 Campus Universitário - Ondina, Salvador-BA  
Tel.: (71) 3283-6255 Fax: (71) 3283-6256 E-mail: [pglta@ufba.br](mailto:pglta@ufba.br)

**ANEXO 2 – CURRÍCULO LATTES PROFA. ME. LIZ SANRA SOUZA E SOUZA**

cv: <http://lattes.cnpq.br/2099855381328933>

## ANEXO A – APRECIÇÃO ÉTICA


Cadastros
LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA - Pesquisador | V3.2


Sua sessão expira em: 33min 45

### DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

**DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Cartografias do cenário do desenvolvimento profissional de docentes-pesquisadores de línguas-culturas  
**Pesquisador Responsável:** LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA  
 Área Temática:  
 Versão: 2  
 CAAE: 97439218.0.0000.0053  
 Submetido em: 12/11/2018  
 Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana  
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Feira de Santana







Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_1170724

### DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2
  - ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2
    - ↳ Currículo dos Assistentes
    - ↳ Documentos do Projeto
      - ↳ Brochura Pesquisa - Submissão 3
      - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã
      - ↳ Cronograma - Submissão 3
      - ↳ Declaração de Instituição e Infrastrutu
      - ↳ Declaração de Pesquisadores - Submiss
      - ↳ Declaração do Patrocinador - Submissã
      - ↳ Folha de Rosto - Submissão 3
      - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm
      - ↳ Orçamento - Submissão 3
      - ↳ Outros - Submissão 3
      - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investigac
      - ↳ Recurso Anexado pelo Pesquisador - S
      - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif
    - ↳ Apreciação 3 - Universidade Estadual de F
  - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

### LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. †	Ações
PO	LIZ SANDRA SOUZA E SOUZA	2	12/11/2018	01/12/2018	Aprovado	Não	   

### HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	01/12/2018 07:41:20	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	PESQUISADOR	
PO	01/12/2018 07:40:58	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	20/11/2018 09:24:59	Parecer do relator emitido	2	Membro do CEP	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	20/11/2018 08:51:07	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Membro do CEP	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	15/11/2018 12:34:59	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	14/11/2018 16:50:26	Indicação de Relatoria	2	Secretária	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	14/11/2018 16:49:49	Aceitação do PP	2	Secretária	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	12/11/2018 01:17:39	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	
PO	11/10/2018 02:09:00	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	PESQUISADOR	

« « « Ocorrência 1 a 10 de 18 registro(s) » » »