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

Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira (Doutoranda / UFMG)

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo contribuir com uma formação em serviço que contemple aspectos dos Letramentos Críticos sob a perspectiva do pensamento decolonial como aporte teórico para práticas pedagógicas democráticas e inclusivas, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e justiça social. Como parte dos objetivos específicos, nos propomos a problematizar a influência das políticas públicas e das fundações privadas na formação de professores. A relevância da pesquisa justifica-se por questionar e debater as ideologias dominantes e socialmente constituídas nos cursos de formação continuada para professores de inglês, que, em sua maioria, institucionalizados por políticas públicas, continuam a perpetuar um modelo eurocêntrico de educação. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se em pressupostos dos Letramentos Críticos e do pensamento decolonial como alternativa para o ensino de inglês em um contexto global e local, em consonância com a definição de "glocal" proposta por Canagarajah (2005). Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico, autores e pensadores como Pennycook (2007), Canagarajah (1999), (2005), Mignolo (2008) e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. A metodologia da presente pesquisa é de cunho qualitativo, e apresenta um estudo de caso que abrange professores de inglês representantes das nove regionais de Belo Horizonte que já participaram em algum momento dos cursos de formação continuada do programa "Falando com o Mundo". Para a geração de dados, utilizamos instrumentos como entrevistas, aplicação de questionários online e narrativas em áudios. Os resultados preliminares apontam para uma prevalência de agências e fundações internacionais em cursos de formação continuada de professores de inglês da PBH, contribuindo parcialmente para um arrefecimento por parte do professorado que não estabelece conexões com aspectos locais e regionais de sua comunidade escolar.

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

Introdução

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

sociedade de temas de interesse relevantes para a área das pesquisas em LA, mais especificamente para o ensino de línguas estrangeiras (p. 66).

Jorge[1] (2012) aponta que as abordagens que envolvem os Letramentos Críticos para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil só se tornarão efetivas, entretanto, se partirem de uma ruptura colonial:

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

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

"Falando com o mundo" e a internacionalização de Belo Horizonte

O "Falando com o Mundo," programa oficial de formação de professores na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), investe principalmente em parcerias com fundações e agências privadas na formação de professores. De acordo com dados divulgados no portal online da PBH[2] (Belo Horizonte, 2021a), 195 professores já participaram de algum programa de formação continuada em parceria com agências ou fundações internacionais como o ICBEU, o *British Council* e a Cultura Inglesa. Desde a criação do programa em 2008, 65 professores concluíram sua formação pelo ICBEU, 75 pela Cultura Inglesa e 55 pelo *British Council* (BC), esse último oferecendo uma carga horária total de 184 horas, sendo 144 horas de aulas presenciais, 36 online e 4 horas de observação de classe, durante o ano de 2017.

O programa de formação continuada para professores de inglês da PBH surgiu originalmente como *Improve Your English* no ano de 2008, com foco principal na formação continuada de professores de inglês que atuavam nas séries de terminalidade do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º anos. De acordo com informações constantes na página oficial da

[1] Minha tradução de: "For Brazil to embrace critical approaches to EFL and (re)define principles for language education in our schools, it is necessary to review the basis of the critique often associated with colonized approaches to language teaching" (Jorge, 2012, p. 82).

[2] Disponível em < https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0>. Acesso em: 04 out. 2021a.

PBH[3] (Belo Horizonte, 2021b), a partir de 2019, o programa tornou-se mais abrangente, incluindo como público alvo também alunos, professores de outras áreas da RMEBH e os demais agentes públicos municipais.

Diante do estabelecimento de parcerias com instituições e fundações privadas internacionais, apresento uma problematização acerca da internacionalização de Belo Horizonte, partindo do questionamento do mito do inglês como língua internacional em Pennycook (2007), da falácia do falante nativo e dos fenômenos de globalização discutidos em Canagarajah (1999), (2005), em sua relação com aspectos do Global Englishes (Kumaravadivelu, 2012) e suas implicações também no ensino de Língua Inglesa (LI).

Justificativa da pesquisa

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

A primeira oportunidade real para discutir abertamente, e sem censuras, questões relacionadas à minha prática docente ocorreu na formação oferecida pelo *British Council* (BC), durante os anos de 2016 e 2017. O curso oferecido pelo BC pautava-se na Abordagem Comunicativa (AC), com enfoque não apenas linguístico, mas também metodológico no que se refere à prática do ensino de LI. Entretanto, o material fornecido pelo BC para os encontros de formação eram apostilas padronizadas que são amplamente utilizadas em contextos globais de ensino, assim como os exercícios de aperfeiçoamento linguístico em uma plataforma digital. A ausência de uma adaptação do material para um contexto local de ensino, aliada à realidade das escolas públicas municipais de nossa regional de ensino, representando um contexto local foi uma das primeiras questões suscitadas na roda de conversa que abria os trabalhos de nosso núcleo de estudos. Nesse sentido, o papel do professor formador configurou-se como decisivo para que nos sentíssemos à vontade para

[3] Disponível em < https://prefeitura.pbh.gov.br/desenvolvimento/falando-com-mundo>. Acesso em: 15 ago. 2021b.

expressar nossos sentimentos, indagações e questionamentos, como numa sessão de terapia docente em grupo.

Entretanto, não obstante a liberdade de manifestação do nosso pensamento diante do grupo, sentíamos também a necessidade do nosso tutor (designação utilizada pelo BC para referir-se ao professor formador) conhecer um pouco mais sobre as políticas públicas que permeavam o ensino de inglês na PBH. Apesar da vasta experiência em cursos de idiomas e como examinador de Cambridge, além de uma atuação consolidada há anos como professor do Ensino Fundamental II em uma tradicional escola privada de Belo Horizonte, havia uma lacuna de vivência em salas de aula de inglês de escolas públicas, como era o nosso contexto de atuação. O lócus de enunciação daquele grupo de professores refletia a nossa vivência enquanto professores de LI de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Em alguns momentos, sentíamos que o professor formador era como um *outsider*, que atuava em um contexto idealmente construído para o ensino de uma língua estrangeira, com professores bilíngues e toda a estrutura logística e tecnológica preparada para tal finalidade.

Além disso, outras questões propostas durante o curso, principalmente relacionadas ao material didático padronizado oferecido pelo BC, conflitavam com nosso contexto local, especialmente com as particularidades dos nossos estudantes, da nossa formação enquanto educadores, e suscitaram em mim perguntas que foram sendo aprofundadas com a maturidade acadêmica, como o conceito de local e glocal em Canagarajah (2005), a hierarquização e obediência epistemológicas apontadas por Mignolo (2008), a colonialidade do poder e do saber em Quijano (2005); e as alternativas que se configuram a partir do pensamento de(colonial), partindo de uma matriz de conhecimento científico representativo da América Latina e das Epistemologias do Sul (Souza Santos, 2007).

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

O objetivo geral da pesquisa, que ora apresento neste artigo, envolve um questionamento da atuação de fundações e agências internacionais nos programas de formação continuada para professores de LI da PBH, contribuindo para que aspectos dos Letramentos Críticos e dos Novos Letramentos sejam considerados como elementos

estruturantes de práticas pedagógicas futuras, que associem o ensino de inglês à construção da cidadania e justiça social.

Estudo de caso, contexto da pesquisa e professores participantes

A pesquisa em questão refere-se a um estudo de caso, de cunho qualitativo, uma vez que a natureza de investigação deste trabalho, como apontam as pesquisadoras Lüdke e André (1986), aproxima-se mais de uma análise qualitativa e interpretativa do que quantitativa de seu objeto de estudo. De acordo com as pesquisadoras, fundamentos da pesquisa etnográfica do tipo qualitativa, que ressaltam a observação, descrição e análise das aulas são cada vez mais frequentes na educação, "devido a seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Bogdan e Biklen (1982) apontam que uma investigação qualitativa envolve a participação do pesquisador, direta ou indiretamente, no contexto da pesquisa, além da ênfase maior ser no processo de investigação do que no produto final e a percepção dos participantes ser parte relevante na análise dos dados gerados.

Para esta pesquisa foram convidados, inicialmente, nove professores de inglês, um por regional da PBH, em efetivo exercício no 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental. No entanto, como alguns participantes mostraram-se relutantes em continuar a responder aos questionários e narrativas de áudio no *Whatsapp*, optei, então, por inserir os dados gerados por todos os participantes que contribuíram em diferentes momentos e fases para a condução deste trabalho de investigação, ainda que em algumas regionais, como a Centro-Sul, Nordeste e Pampulha, a pesquisa tenha contemplado 2 professores por regional, e não apenas 1 como inicialmente previsto.

Cada um dos professores participantes já cursou pelo menos uma formação oferecida pelo *Improve Your English*, atual "Falando com o mundo", que, a partir do ano de 2020, ampliou as suas ações para atender também professores de outras áreas, assim como pais e alunos matriculados na modalidade regular ou na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Portanto, a pesquisa que ora apresento foi conduzida na cidade de Belo Horizonte – MG, com 12 professores de inglês que atuam nas nove regionais do município, descritos conforme o Quadro 1 a seguir:

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

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

Fonte: Dados da pesquisa

As vozes dos participantes são elementos cruciais nesta análise, e cada um dos 12 professores pesquisados representam um contexto muito específico em suas respectivas regionais de atuação. Rees (2008) afirma que "É preciso lembrar que, ao buscar o ponto de vista do participante, o pesquisador está interpretando e, consequentemente, seus pré-conceitos estão presentes" (REES, 2008, p. 260). Desta forma, pesquisar as ideologias dominantes nos cursos de formação continuada e as políticas públicas que perpassam o ensino de línguas adicionais na PBH não foi de minha parte uma escolha aleatória. Desde o primeiro momento em que selecionei o recorte da minha pesquisa, estou de alguma forma expressando e imprimindo também o meu olhar de pesquisadora dos Letramentos Críticos à análise e interpretação dos dados gerados.

O pensamento decolonial como alternativa às ideologias dominantes

As questões de dominação que representam o mundo ocidental reproduzem interesses de ideologias dominantes e constituem o *modus operandi* de um modelo de colonização não apenas territorial, mas sobretudo epistemológico, que predeterminou o que devemos ou não incluir em nossos currículos, qual seria a melhor maneira de ensinar, pesquisar, e até de esquecer. Segundo Jucá (2016)

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

Como alternativa ao pensamento colonial dominante, predominantemente eurocêntrico que persiste como modelo civilizatório, um grupo de pensadores latino-americanos, dentre eles Mignolo (2008), justifica a lógica do pensamento decolonial a partir da perspectiva do "giro decolonial", que representa a tradição crítica do pensamento latino-americano por meio de releituras históricas que pressupõem uma desconstrução da lógica da colonialidade. A opção decolonial refere-se, sobretudo, a uma ruptura com uma forma de pensamento eurocêntrica que prevalece também na forma de se pensar e fazer ciência, a qual novos pesquisadores na área da LA também se propõem a debater ao referendarem as epistemologias do Sul, compreendidas como aquelas que são produzidas por países que foram historicamente colonizados e que, mesmo após a independência, convivem sob a lógica da colonialidade (Mignolo, 2008, p. 290).

Na contramão do pensamento eurocêntrico hegemônico, pesquisadores como Pennycook (2007), Canagarajah (1999, 2005), Mignolo (2008), e Kumaravadivelu (2012) propõem alternativas para repensar a lógica do pensamento colonial dominante no ocidente. Canagarajah (2005) adota o termo "glocal" para sinalizar uma aproximação entre saberes globais e locais, em contextos socioculturais que envolvam situações de aprendizagem e uso da língua.

A seção a seguir apresenta uma visão dicotômica da escola como espaço de formação e (de)formação, uma vez que, apesar de representar um local de efervescência intelectual e de produção de conhecimentos, a institucionalização de apenas uma vertente do saber, regulamentada por políticas públicas que seguem a orientação de organismos internacionais, aliada ao fenômeno da globalização na educação, limita a escola a se revelar também como um espaço de de(formação).

A escola como espaço de de(formação)

A escola, como espaço institucional de formação e desenvolvimento do ser humano, constitui-se como o principal elo de interação social de crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica. A premissa de que não há educação cidadã, inclusiva, participativa e democrática sem escola tornou-se mais significativa durante a pandemia. No caso da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), segundo dados constantes da página

oficial da PBH[4] (Belo Horizonte, 2021c), a rede é composta por 323 escolas, totalizando um número de aproximadamente 168.983 estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio (uma escola da capital ainda atende a este segmento), Ensino Especial (três escolas da capital atendem a essa modalidade), e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Durante aproximadamente 1 ano e meio (considerando a suspensão das aulas em março de 2020 e a autorização do retorno presencial do primeiro segmento, da EI, em agosto de 2021), toda a comunidade escolar (que envolve não apenas estudantes e professores, mas também diretores, coordenadores, secretários, auxiliares escolares, monitores da Educação Integral e técnicos da SMED) foram desafiados a fazer a educação acontecer, para fora dos muros da escola, remotamente.

Jorge[5] (2020) salienta que o ano de 2020 foi um ano para repensar os papéis dos professores e da educação diante dos desafios da contemporaneidade que se irrompem no século 21. A linguista aplicada aponta que

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

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

Zeichner[6] (2014), discute duas posições que estão em conflito não apenas nos Estados Unidos, mas também em outras partes do mundo, ao questionar a quem cabe o papel (ou o poder) de oferecer prioritariamente a educação (ao setor público ou à iniciativa privada) e, ainda, quem está referendado para oferecer formação ou "agenciar" os cursos de

[4] Disponível em: < https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte >. Acesso em: 21 out. 2021c.

[5] Minha tradução de: "The wounds of humanity have been opened by the spread of a virus, exposing persistent inequalities based on race, gender, and social class. It is time to bolster our demands for social justice education, technology equity, and our commitment to human rights" (JORGE, 2020, p. 247).

[6] Minha tradução de: "The debates that I describe are concerned with the most basic questions about teaching and teacher education, such as the nature of the role for which we are preparing teachers, who should prepare them, when and where should this preparation take place, and what should be the content of the preparation programme" (ZEICHNER, 2014, p. 551).

"capacitação" e "treinamento" de professores. O educador propõe um debate mais amplo sobre o papel da educação, que deve envolver também o conteúdo dos programas de formação de professores:

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

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

Contudo, reafirmo que, no estudo de caso que ora apresento, que envolve os programas de formação continuada da PBH, o avanço de organismos privados internacionais contribuiu para um arrefecimento do protagonismo da universidade pública na EC de professores de inglês. Diante disso, que ideologias as instituições privadas internacionais trazem consigo ao referendarem a formação de professores, e o que representa a lacuna da universidade, principalmente a pública, nesses programas de formação?

A lacuna da universidade nos programas de formação continuada deixam em aberto um campo fértil para formações e de(formações) no agenciamento da escola enquanto instituição também política, que propõe debates e se organiza enquanto sociedade civil, segundo as demandas da comunidade a qual está inserida.

Considerações finais

A colonialidade do poder mostra-se uma lógica subjacente a nações que foram historicamente colonizadas, cuja independência como marco histórico não se traduz em uma autonomia e liberdade epistemológicas. Construir as epistemologias do Sul, a partir de uma dimensão local, pressupõe uma ruptura com o Norte colonizador e a reformulação de um pensamento dominante eurocêntrico que se perpetua e se impõe não apenas na América Latina, mas também na Ásia, no continente africano, na Oceania, marcados pelos desmandos

da escravização de povos nativos, de abuso de poder, do cerceamento de liberdades e das diferenças étnico-culturais.

Entretanto, como reconstruir um modelo de educação que dialoga ao mesmo tempo com um mundo globalizado, pandêmico, mas que reflete a ancestralidade e a valorização de saberes locais que foram silenciados e amordaçados pela colonialidade do poder? No caso de professores de língua inglesa no Brasil, como ensinar essa língua e ao mesmo tempo desvencilhar o apelo mercadológico e capitalista de uma lógica de subalternidade e subserviência cultural?

Foucault (1995), ao refletir sobre a constituição do sujeito e o poder, problematiza a questão do Estado Moderno se constituir como espaço institucionalizado que se impõe sobre os indivíduos assujeitados (p. 237). No contexto da educação, a analogia se repete com os professores, representando o poder do Estado Moderno sobre os estudantes numa relação em muitos momentos tensa de poder e confronto, em que o estudante deve ser disciplinado por uma obediência quase monástica ou penitenciária (p. 242). Seria possível então pensar em uma educação paralela à lógica do poder?

Por um lado, temos professores exercendo posições de poder no espaço da sala de aula e estudantes assujeitados a um saber institucionalizado, elaborado por currículos externos. Por outro lado, as relações se alternam, ora posicionando o professor enquanto poder constituído, ora como sujeito também de órgãos superiores representantes do Estado. Como então superar o modelo vigente de educação institucionalizado que tem sido imposto a nós por tantos anos?

Evidentemente, o caminho da pesquisa aponta mais para perguntas do que para respostas, e romper com as bases da teoria política patriarcal eurocêntrica que constitui a premissa do pensamento moderno no mundo ocidental mostra-se uma remota possibilidade, mas a consciência de que somos não apenas formados, mas “formatados” nesse modelo e de que devemos buscar alternativas críticas para superá-lo pode ser o primeiro passo na busca por uma emancipação epistemológica.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Professores de inglês são graduados em programas de inglês.* Disponível em < https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/professores-municipais-sao-graduados-em-programa-de-ingles-0 >. Acesso em: 04 out. 2021a.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Falando com o mundo*. Disponível em < https://prefeitura.pbh.gov.br/desenvolvimento/falando-com-mundo >. Acesso em: 15 ago. 2021b.

BELO HORIZONTE. *A rede municipal de Belo Horizonte.* Disponível em: < https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte >. Acesso em: 21 out. 2021c.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education*: an introduction to theory and methods. 3 ed. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Interrogating the "native speaker fallacy"*:* Non-linguistic roots, non-pedagogical results. *In*: BRAINE, George (ed). *Non-native educators in English language teaching.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999. p. 77-92.

CANAGARAJAH, A. Suresh. *Reclaiming the local in language policy and practice.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:* para além do estruturalismo e da hermêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

JORGE, Míriam. Teacher education for the twenty-first century (and a post-pandemic world). *Rev. Bras. Linguíst. Apl.,* v. 20, n. 2, p. 247-250, 2020.

JORGE, Míriam. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. *Southeastern Council on Latin American Studies and Wiley Periodicals, Inc,* 2012.

JUCÁ, Leina. Responsabilidades Sociais da Linguística Aplicada na Formação de Professores de Língua Inglesa no Contexto Brasileiro: Traçando Novos Rumos. *In*: JORDÃO, Clarissa Mendes. *Linguística Aplicada no Brasil:* Rumos e Passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 233-262.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. *In*: KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society:* a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York, London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Andréa; JUCÁ, Leina; JORGE, Míriam. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 15, p. 64-91, 2019. DOI: 10.12957/pr.2019.38666.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Caderno de Letras da UFF, Dossiê Literatura, língua e identidade,* [Niteroi], n. 34, p. 287-324, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. The myth of English as an International Language. *In*: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (eds). *Disinventing and reconstituting languages*. Bristol: Multilingual Matters LTD, v. 62, 2007. p. 90-115.
QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais:* perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 117-142, 2005.

REES, Dilys Karen. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. *Signótica,* v. 20, n. 2, p. 253-274, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: *Novos Estudos, CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.

ZEICHNER, Ken. The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, v. 40, n. 5, p. 551-558, 2014. DOI: 10.1080/02607476.2014.956544.