



(Auto)Formação crítica decolonial: narrativas de uma professora de inglês em tempos de pandemia

Alcides Hermes Thereza Júnior

Dilubia Santclair

Silvana Laurenço Lima

Resumo

A formação de professores de língua inglesa é tema de muitas pesquisas na área da linguística aplicada. Como linguistas aplicados, interessa-nos investigar os processos de formação contínua de professores desse idioma, considerado uma língua franca utilizada para comunicação com diversas sociedades no mundo. Desde a publicação do primeiro decreto estadual, em março de 2020, em Goiás, as aulas presenciais em escolas e universidades públicas e privadas foram suspensas e substituídas por atividades não presenciais. Essas medidas suscitaram alguns questionamentos: o que mudou na interação entre alunos e professores? Como tem sido as adequações de espaço, uma vez que esses agentes educacionais não se encontram mais na escola? Como tem sido a (auto) formação de professores de inglês para atuar em aulas não presenciais? Com o objetivo de analisar os impactos na prática do docente de língua inglesa, em decorrência do distanciamento social, o presente artigo busca dar voz a uma professora da rede pública estadual de ensino básico, para compreendermos esses elementos a partir do olhar de quem vivencia e negocia os sentidos diretamente com os alunos. O referencial teórico que dá suporte a este estudo envolve a concepção de formação de professores de língua e a decolonialidade. A metodologia escolhida é a revisão de literatura, articulada à narrativa, por se mostrar um valioso instrumento de pesquisa qualitativa, quando se busca conhecer o processo. A cristalização dos dados mostra que, em contexto de transição de ensino presencial para remoto, há espaço para a (auto)formação reflexiva e crítica dos docentes.

Palavras chave: Formação de professores. Língua inglesa. Narrativas. (Auto)formação. Pandemia.



Introdução

“O mais importante e bonito, no mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”
Guimarães Rosa

Em se tratando da profissão docente, as palavras de Guimarães Rosa expressam, de forma clara, a maneira como percebemos e entendemos a formação docente, ou seja, um processo em constante mutação, que não se fecha, pois o professor se reconstrói a medida em que a sociedade também passa por mudanças, mudanças estas que podem ser decorrentes de fatores políticos, sociais, econômicos e históricos.

Em um mundo cada dia mais globalizado, somam-se aos fatores apresentados um aspecto antes inimaginável, que tem afetado sociedades mundo afora, o epidemiológico. A partir de março de 2020, a sociedade mundial passou a enfrentar um cenário de mudança drástica na rotina das pessoas, devido a pandemia provocada pela Covid-19. No Brasil, medidas de distanciamento social fizeram com que, inicialmente, diversas atividades ditas não essenciais (academias, bares, barbearias, entre outros) fossem suspensas. Essas medidas afetaram o funcionamento em diversas frentes de trabalho, incluindo as escolas e universidades.

Em Goiás, dado o caráter emergencial, a suspensão das aulas presenciais foi instaurado por meio da Resolução estadual n.02/2020¹, em 17 de março de 2020, que resolve no

Art 1º Estabelecer o regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Educativo do Estado de Goiás, definido essencialmente pela manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, devendo se efetivar por meio de regime de colaboração entre os entes federados e autoridades do Sistema Educativo do Estado de Goiás. (GOIÁS, 2020, *on-line*)

¹ Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>



Essa resolução coloca alunos e professores diante de um formato de aula não desejado, tampouco discutido, para o primeiro semestre do corrente ano e segundo Zaidan e Galvão (2020, p.267), “desde o início do isolamento social, as decisões sobre a educação foram tomadas majoritariamente à revelia dos docentes, que foram alijados do processo, por uma racionalidade tecnocrática sem ampla escuta e discussão das alternativas para a educação durante a pandemia”.

Com a adoção das aulas não presenciais, a sala de aula definitivamente rompeu com as paredes da escola, ganhou contornos mais particulares e invadiu casas e apartamentos nas periferias, centros urbanos e zona rural. Deslocou-se da escola para a casa de alunos e de todos os agentes escolares.

Nessa forma de interação emergencial, nos melhores cenários, a carteira escolar foi substituída pela poltrona da sala, pela cadeira na varanda, ou mesmo pela cama no quarto. A mesa do professor, antes posicionada a frente da sala de aula, agora, transformou-se em sua escrivaninha ou, até mesmo, seu colo. A amplitude do quadro ganhou contornos menores e mais coloridos nas telas de *smartphones* e computadores. A mudança do ambiente de ensino fez com que aparelhos celulares, tablets e computadores, além de acesso à internet, se tornassem itens de primeira necessidade para pais, alunos, professores, coordenação e equipe gestora. Desde então, a rotina escolar e universitária viu-se obrigada a entrar no mundo virtual e “proliferou-se a adoção de atividades e modalidades de ensino a distância, em rede, online, remotas, EaD e outras designações, tanto na educação pública quanto privada, ainda que não em sua totalidade”. (Zaidan; Galvão, 2020, p. 264).

Fato é que a adoção das atividades não presenciais não interrompeu o trabalho docente e colocou os professores e professoras do estado diante de uma forma de interação para o qual não esperavam, a online síncrona e/ou assíncrona. Essa forma de interação revelou a dificuldade de acesso às aulas por parte de alunos e professores. O agravamento da situação perpassa pela realidade social da grande maioria dos alunos que frequentam a escola pública estadual em Goiás, com sérias dificuldades econômicas e, conseqüentemente, falta de aparatos eletrônicos para se adequarem ao formato educacional emergencial. Por outro lado, evidenciou também



a disposição dos professores em buscar outras estratégias de ensino e maneiras de manter contato com seus alunos.

Apesar da pouca ou quase nenhuma experiência em ministrar aulas no formato não presencial, o corpo docente das escolas não se acomoda e engaja-se para manter o sistema de ensino em pleno funcionamento. Dentro desse contexto de implementação, professores/as têm a oportunidade de vivenciar um processo de (auto) formação contínua para se adaptarem ao ensino no cenário atual.

Essa (auto) formação suscitou alguns questionamentos: o que mudou na interação entre alunos e professores? Como tem sido as adequações de espaço, uma vez que esses agentes educacionais não se encontram mais na escola? De que modo acontece a (auto) formação de professoras/as de inglês para atuar em aulas não presenciais?

Na tentativa de dar voz e compreender as experiências, advindas da (auto) formação, do/a professor/a, que, apesar das condições de trabalho remoto adversas, continua a desempenhar seu papel de forma ética e responsável, buscamos compreender os elementos do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa não presencial adotados na escola pública estadual, a partir do olhar de quem vivencia e negocia os sentidos diretamente com os alunos: neste estudo, a professora.

Compactuamos, como pesquisador/a e professor/a, da necessidade de (auto) formação contínua, crítica e decolonial, tendo em vista um ensino democrático e inclusivo, especialmente em uma realidade tão incerta. Portanto, é importante para o leitor, apresentarmos nosso entendimento em relação a essa perspectiva teórica.

1. (Auto)Formação docente crítica decolonial

O termo decolonial surge a partir do movimento Giro Decolonial, organizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRINI, 2013). Trata-se de um debate que busca pensar as culturas colonizadas. É uma reação à exploração engendrada pela colonialidade, com o objetivo de oportunizar espaços de reflexão e



ação em relação a outras maneiras de viver e compreender os mundos que estamos inseridos (MIGNOLO, 2008).

Entre as discussões levantadas pelo movimento decolonial, podemos destacar: a reação crítica em relação à colonialidade do poder, do ser e do saber, à concepção de raça, ao domínio da ideia de modernidade, à dominação europeia e à opressão vivenciada pelas Américas. Além disso, há um posicionamento que expressa outras maneiras de organização do espaço e da sociedade.

Essa perspectiva avança na ruptura da ideia de mundo único e ainda questiona as bases científicas. Para Lander (2005, p.8)

a busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais.

O movimento decolonial critica a ideia de neutralidade e faz uma reivindicação para que as outras culturas possam compor essa modernidade.

Nesse sentido, uma formação docente crítica decolonial precisa oportunizar um cenário que seja favorável a construção colaborativa em que as vozes de todos os envolvidos no processo sejam ouvidas e respeitadas. Saito (2019, p. 105) nos convida a favorecer “co-construções de designs pedagógicos outros e de suas redes de conhecimento [que] dialogam com a inclusão das vozes de seus participantes, cujas realidades são muitas vezes desconhecidas ou invisibilizadas por nós, conscientemente ou inconscientemente”.

Coadunamos com essa perspectiva e salientamos que na escola presencial havia um espaço indispensável para um vínculo pedagógico, com um espaço de vida, de convívio, de convivialidade, de relação humana sem o qual não há educação. Desse modo, o desafio atual é criar estratégias para que esses elementos sejam inseridos no ambiente não presencial. Esse processo pode acontecer na formação contínua crítica decolonial.

O que temos visto, no cenário de pandemia, é a busca do professor, podemos dizer até ansiosa, pela (auto)formação. Compreendemos o processo de



autoformação como defendido por Freire e Leffa (2013, p. 69), ao considerar que se refere a “uma ação do *eu* como sujeito individual e social, pela responsabilização do indivíduo pela sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto da mesma”. Nesse sentido, a autoformação é caracterizada pela capacidade de investir em seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

No processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual, a autonomia e a agência são algumas das características exigidas, as quais estão ligadas à autoformação.

Neste período pandêmico, as/os professoras/es da rede estadual de ensino, de acordo com o site da Secretaria de Estado da Educação em Goiás², têm recebido tutoriais instrutivos sobre adequações técnicas de aplicativos; atividades disponibilizadas no Portal Net Escola³ e convites para lives formativas. Todos esses recursos exigem a capacidade de (auto) formação contínua crítica e decolonial, pois requerem um olhar atento para a adequabilidade ao perfil de estudantes que cada professor tem atendido, a negociação e escuta desses, para a implementação.

Para Nóvoa (2020, *online*), neste momento de dúvida e incertezas que estamos passando, é preciso saber “o que somos, o que cremos, para onde queremos ir”. Nas palavras do autor,

[a] importância do professor e de sua centralidade, nesse tempo difícil de luta contra a pandemia é essencial. A autonomia dos professores, o reconhecimento da sua importância como profissionais, como intelectuais, como pessoas que têm um trabalho importantíssimo a desempenhar na sociedade. Afinal, os professores salvaram a escola. As melhores respostas a pandemia vieram de professores que, em conjunto uns com os outros, colaboraram com as famílias, com as comunidades, colaboram uns com os outros para encontrar respostas adequadas nesse tempo de enorme dificuldade.(NÓVOA, 2020, *live*)

Essa busca por respostas pode levar as/os professoras/es a uma (auto)formação a partir do que há disponível *online*. Essa formação acontece de forma colaborativa, uma vez que professores/as de diversas instituições, públicas e privadas, em todos os níveis, ocuparam as redes sociais ofertando cursos, palestras,

² <https://site.educacao.go.gov.br/>

³ <https://portal.educacao.go.gov.br/>



discussões, mesas-redondas, as chamadas *lives*, co-construindo um universo de compartilhamento de saberes.

2. Percurso metodológico: narrativas de uma professora

A narrativa é uma excelente maneira de investigar os processos educativos, uma vez que nos constituímos narrativamente (CLADININ; CONNELLY, 2000). A partir das narrativas, podemos compreender melhor o processo de (auto)formação docente.

No complexo processo de formação de professores, as narrativas podem configurar-se como um tipo textual potencializador de instâncias crítico-reflexivas, colaborativas e conscientizadoras de conhecimentos (BARBOSA; BEDRAN, 2017, p.73).

Segundo Johnson e Golombek (2011), os professores são capazes de interpretar e reinterpretar suas experiências por meio de suas narrativas. Para as autoras, as narrativas são constituídas por três processos. São eles: externalização, verbalização e reflexão sistemática.

Na externalização os professores são capazes de externar suas próprias compreensões e sentimentos acerca de sua prática. A verbalização é entendida como uma forma de regular o processo de pensamento. Por fim, a reflexão sistemática é usada como uma maneira para que os docentes investiguem suas próprias experiências.

Portanto, as narrativas permitem que os professores reflitam sobre o processo de ensino e aprendizagem diário e busquem sua (auto)formação para que encontrem alternativas outras que possibilitem melhor aproveitamento educacional por parte dos alunos, especialmente, neste momento de distanciamento social.

Essas reflexões ocorrem ao longo do processo de formação docente, em um movimento cíclico, que remonta às experiências do/a professor/a, vivenciadas enquanto aprendizes de língua inglesa.

Assim, na seção a seguir, apresentamos narrativas de uma das autoras do texto, uma aprendiz de língua inglesa que se tornou professora, com o objetivo de evidenciar sua vivência, atuando em aulas não presenciais durante a pandemia.



3. Narrativas de uma professora da rede pública em Goiás

A utilização de narrativas pode contribuir para elucidar as experiências vividas em ambiente educacional. Desse modo, trazemos algumas narrativas de uma professora que valoriza a (auto)formação e considera as vozes dos alunos no processo de ensino não presencial.

Organizamos as narrativas em ordem cronológica para situar o leitor no processo cíclico de experiências que constituem a formação da professora de língua inglesa de uma escola pública do estado de Goiás, objeto de análise nesta pesquisa.

3.1 Práticas pedagógicas de inglês em tempos de pandemia

O ambiente educacional público no Brasil possui diversas realidades. No Estado de Goiás, especificamente em Goiânia, a grande maioria das escolas públicas possui alunos de diferentes situações socioeconômicas (IDEB, 2019).

De acordo com a pesquisadora, as escolas em que atua, por exemplo, revelam uma situação que dificulta a participação dos alunos às aulas, uma vez que a maioria não possui acesso à internet em casa, tampouco aparelho celular. Nos lares onde há um smartphone, este é o único da família e, por essa razão, fica em posse, na maior parte do tempo, de seu responsável. É um cenário em que uma parte significativa desses alunos não têm computador, tablets ou quaisquer outros recursos eletrônicos em casa a não ser a televisão.

Diante dessa situação completamente desfavorável para os alunos, perpassam dois questionamentos: Como exigir que todos acessem as aulas remotas nessa realidade? Como incluir todos os alunos nessa modalidade emergencial de ensino remoto?

Esses questionamentos levaram a professora ao desenvolvimento de ações em que ela pudesse acolher todos os seus alunos ao longo dessas aulas remotas. Para melhor entendimento, trazemos a narrativa da professora.

Durante esse período de aulas remotas, na escola em que trabalho, sob a orientação da secretaria de educação de Goiás e da coordenação pedagógica,



buscamos organizar roteiros quinzenais de atividades como uma ação emergencial em resposta a suspensão das aulas presenciais. Uma vez estabelecida a ideia do roteiro de estudo, tivemos apenas dois dias para confeccioná-lo e enviá-lo à coordenação. Vale destacar o trabalho árduo da coordenadora que, em apenas um fim de semana, organizou todos os roteiros de todas as disciplinas em um arquivo em pdf e compartilhou os mesmos com alunos e professores via whatsapp e google sala de aula.

Considero importante ressaltar que essa proposta de trabalhar por meio de roteiros foi uma estratégia nova tanto para os alunos quanto para os professores.

A estrutura desse Roteiro de Estudo foi realizada de uma maneira bem didática, ou seja, todas as orientações quanto as atividades foram descritas de forma minuciosa e clara, oportunizando assim, um melhor entendimento por parte dos alunos. Todos eles foram criados a cada quinze dias pelos professores e sistematizados em arquivo PDF e disponibilizados pela coordenadora pedagógica nos grupos de "Whatsapp", como também nos grupos criados no "Google Classroom". No total foram produzidos sete roteiros com atividades de todas as disciplinas. Cada professor precisava organizar um roteiro com atividades escritas, atividades de leitura, sugestões de videoaulas, bem como propostas de interação.

Apesar de todo detalhamento das instruções, um número considerável de alunos apresentou dificuldade para compreender as atividades e as instruções presentes nesses roteiros. Por essa razão, após refletir sobre ações que pudessem dar mais autonomia aos alunos, passei a organizar atividades orientadas de maneira objetiva e detalhada com sugestões de vídeos que pudessem ser acessados a qualquer momento. Fazendo isso, os alunos tiveram a oportunidade de exercer sua opção de escolha, pois teriam a liberdade de acessar os vídeos em horário de sua conveniência.

No primeiro semestre, como era optativo a realização de aulas síncronas, preferi não transmitir nenhuma aula online para não preterir aqueles alunos que não tinham como participar.



Por se tratar de uma forma de estudo não utilizada durante as aulas presenciais, os alunos não demonstraram um desenvolvimento na autonomia de estudo na modalidade remota. Diante disso, para tentar auxiliar meus alunos no desenvolvimento de sua autonomia de estudo em casa, no segundo roteiro de língua inglesa, no momento de realizar a curadoria dos materiais, optei por sistematizar um material sobre como estabelecer uma rotina de estudo e como eles poderiam desenvolver essa habilidade de estudar sozinhos.

No decurso dessas aulas remotas, tanto nos grupos do "Whatsapp" quanto nos grupos do "Google Classroom", os alunos e seus responsáveis tinham liberdade de fazer questionamentos, sugestões e envio de atividades. Em reunião pedagógica, foi decidido que, nós professores, deveríamos estar disponíveis para responder dúvidas, verificar atividades e interagir com os alunos e seus responsáveis dentro do período de 7 da manhã até às 12h15 da tarde, que de fato é o horário que cumprimos presencialmente em tempos de não pandemia. Entretanto, os alunos e seus responsáveis não respeitaram esse horário de trabalho. Recebíamos atividades, dúvidas, reclamações e sugestões fora desse horário estipulado, ou seja, os alunos e seus responsáveis mandavam mensagens de madrugada, aos finais de semana, e com isso, meus colegas de trabalho e eu, trabalhávamos além do nosso horário estipulado e contratado. Estávamos trabalhando praticamente vinte e quatro horas por dia e sete dias por semana, pois estávamos online o tempo todo.

Antes mesmo da pandemia acontecer, o uso de redes sociais e aplicativos de interação já eram utilizados como meio de comunicação pelos alunos. Essa premência em exteriorizar ideais é comum ao ser humano, uma vez que este é um ser social por natureza e, por tal, possui a necessidade de se expressar, de dialogar e de se posicionar por meio da língua.

Como educadora linguística, acredito e defendo que a língua é uma prática social, e por tal, busco trabalhar a língua inglesa dentro de um viés crítico-reflexivo. Os alunos precisam entender que o uso da língua inglesa, ou qualquer outra língua, precisa ter um papel social. Eles precisam enxergar a língua inglesa como uma



ferramenta de poder a qual eles podem utilizar para se posicionarem frente a problemas sociais.

Acredito que o fato de ter utilizado uma ferramenta que constitui o cotidiano do meu aluno, viabilizou a realização de atividades remotas por uma parte dos alunos, que tinham acesso à internet e dispositivos eletrônicos, nesse período de isolamento, pois, por meio do "whatsapp", além de dar voz a uma parte desses alunos, foi possível também fazer uso da língua inglesa durante as interações realizadas no grupo, bem como o compartilhamento de atividades, dúvidas e sugestões.

Entretanto, o ensino não presencial não conseguiu alcançar a maior parte do alunado. A falta de recursos, de assistência familiar e de maturidade para estudar com autonomia são alguns dos fatores que, ao meu ver, implicaram em um envolvimento de certa forma insatisfatório dos alunos tanto nas aulas quanto nas atividades propostas.

Destarte, acreditar em uma educação remota em que todos terão acesso e serão incluídos nesse processo é infactível, pois se trata de uma proposta de educação que não leva em consideração a prática da equidade. Consequentemente, acredito que todas as vantagens tecnológicas aplicadas à educação não têm utilidade se todos os envolvidos no processo educacional não tiverem formação e acesso à ela.

Partindo desse exposto, uma proposta para solucionar o problema dos alunos que não puderam participar das aulas e atividades online foi disponibilizar, na secretaria da escola, todo o material utilizado nas plataformas *online* de forma impressa. Assim os alunos poderiam retirar as mesmas na escola em horários definidos com a coordenação pedagógica, mantendo e respeitando todo o protocolo de segurança, com o uso de máscara e álcool em gel. Mas, ainda sim, acredito não ser justo, pois os alunos que não têm acesso à internet não puderam assistir os vídeos com explicações nem mesmo interagir, em tempo real, com os outros colegas. Uma das características do ensino remoto assíncrono, é essa possibilidade do aluno estudar no seu tempo, rever as explicações quando não entende e interagir com o professor e os outros alunos, o que não acontecia dado ao acesso limitado a internet.



Diante dessas vivências, emerge a necessidade de (auto) formação entre os docentes nesse período. Em meu contexto, busquei realizar cursos a distância com temáticas que permeiam o ensino de línguas de maneira remota. Realizei cursos que contemplavam o manuseio de aplicativos, plataformas e sites aplicados ao ensino de línguas à distância. Durante esse momento de distanciamento social, busquei estudos sobre metodologias ativas, ensino híbrido, entre outros. Assisti uma miscelânea de *lives*, vídeos explicativos e webinários no *Youtube*, no intuito de aprimorar minha práxis.

Considerações transitórias

Todas as estratégias adotadas ao longo das aulas remotas de língua inglesa, oportunizaram de certa forma uma educação linguística crítica, uma vez que, além de todos os conteúdos que constituem o DCGO terem sido contemplados, há uma preocupação em fazer uso de atividades problematizadoras, isto é, atividades de cunho social, econômico e político. Desse modo, é possível possibilitar aos alunos refletirem acerca de problemas reais vivenciados por eles e partir dessas temáticas para se aprender a língua inglesa, na medida em que a utilizam para se expressarem e se posicionarem. Isso espelha indícios de uma prática decolonial e crítica.

Portanto, enquanto professora e pesquisadora, é importante destacar a adoção de ações que levam a (auto)formação, as quais possibilitam práxis que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao passo em que a autonomia do professor é explorada. Nesse sentido, é possível que, com a oferta de programas que disponibilizam acesso a internet, os alunos das escolas públicas de Goiás possam, a partir de um comportamento autônomo, participar efetivamente das atividades síncronas e assíncronas de língua inglesa propostas e ainda desenvolver uma competência linguística crítica e emancipadora.



REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, v.2, n.11, p.89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020

BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Espelho, Espelho meu! Que professor sou eu? Investigando a identidade profissional de professores de língua inglesa na disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura de Letras. *SIGNUM*, Londrina, n. 20/3, p. 62-95, 2017.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000. 211 p.

_____. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FREIRE, M.; LEFFA, V. A auto-heteroecoformação tecnológica do professor. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação – CEE. *Resolução estadual n.02/2020*, 17 de março de 2020. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais/>. Acesso em: 12 ago. 2020

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. The transformative power of narrative in second language teacher education. *Tesol Quarterly*, v. 45, n. 3, p. 486-509, 2011.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e tempo docente*. São Paulo: Papyrus, 2014.

LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005

NÓVOA, 2020. *LIVE*. Disponível em: <https://youtu.be/ef3YQcbERiM>

ROSA, J.G. *Grande sertão: veredas*. 13. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

SAITO, R. T. Em busca de novos designs pedagógicos: etnografia e a construção de redes de conhecimento em um curso de formação de professores de língua inglesa. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 15, p. 92-108, 2019.



ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. "COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada". In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, p. 261-278, 2020.