

## **Aprendizagem e desenvolvimento de professores em formação inicial: Contribuições da teoria da Atividade**

***Learning and development of pre-service teacher education: Contributions of Activity Theory***

***Aprendizaje y desarrollo de docentes en formación inicial: Aportes desde la Teoría de la Actividad***

Andressa C. Molinari<sup>1</sup>  
Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Sandra Aparecida Pires Franco<sup>2</sup>  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil.

### **Resumo**

Objetiva-se nesta pesquisa analisar as possibilidades de desenvolvimento para os professores em formação inicial, em um espaço de formação em um Núcleo de Línguas (Nucli) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). A base teórica foi o Materialismo Histórico e Dialético, e a terceira geração da Teoria da Atividade. Os resultados indicam que no contexto do Nucli-IsF estudado, a superação das contradições e a formação de ciclos expansivos de aprendizagem por meio da transformação do objeto, evidencia que é possível operar em meio às contradições do sistema capitalista para uma formação menos alienada.

**Palavras-chave:** idiomas sem fronteiras; internacionalização; formação inicial e continuada de professores.

### **Abstract**

*The aim of this research is to analyze the development possibilities for teachers in initial training, in a training space in a Language Center (Nucli) of the Languages without Borders Program (IsF). The theoretical basis was Historical and Dialectical Materialism, and the third generation of Activity Theory. The results indicate that in the*

<sup>1</sup> Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7981-9435>. E-mail: [amolinari@id.uff.br](mailto:amolinari@id.uff.br).

<sup>2</sup> Doutorado em Letras e Pós-Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7205-744X>. E-mail: [sandrafranco@uel.br](mailto:sandrafranco@uel.br).



*context of the Nucli-IsF studied, overcoming contradictions and creating expansive learning cycles through object transformation shows that it is possible to operate amidst the contradictions of the capitalist system for a less alienated training.*

**Keywords:** *languages without borders; internationalization; teacher education.*

### **Resumen**

*El objetivo de esta investigación es analizar las posibilidades de desarrollo de docentes en formación inicial, en un espacio de formación en un Centro de Idiomas (Nucli) del Programa Lenguas sin Fronteras (IsF). La base teórica fue el Materialismo Histórico y Dialéctico y la tercera generación de la Teoría de la Actividad. Los resultados indican que en el contexto del Nucli-IsF estudiado, la superación de las contradicciones y la formación de ciclos de aprendizaje expansivos a través de la transformación del objeto, muestra que es posible operar en medio de las contradicciones del sistema capitalista para una formación menos alienada.*

**Palabras clave:** *idiomas sin fronteras; internacionalización; formación inicial y continua del profesorado.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Apesar de haver um volume considerável de estudos sobre o Programa Idiomas sem Fronteiras (KIRSCH, 2017; KIRSCH; SARMENTO, 2018; LIMA; FINARDI, 2019; MARSON, 2017; PASSONI, 2018; SARMENTO, KIRSCH, 2015; VIAL, 2016, 2017; WALESKO; KLUGE; ALMEIDA, 2016), existe um vazio quanto à compreensão mais aprofundada da formação inicial de professores com vistas à internacionalização, e como essa política influenciou os processos de ensino e de aprendizagem e Formação de Professores para esse fim.

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

repensar da formação de professores para o contexto proposto, que seja capaz de superar a contradição entre formação para a alienação e formação para emancipação.

Mesmo após a suspensão do IsF, a proposta continua válida, pois conhecer e compreender as potencialidades de uma proposta com as características do IsF, pode colaborar para a reconfiguração de práticas no currículo de Formação de Professores de Inglês, bem como de projetos e cursos que tem como objetivo a internacionalização do ensino superior brasileiro.

A partir do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), e aliada à Teoria da Atividade proposta por Engeström, (2001, 1996, 1993, 1987), interpreto a realização dessa política linguística, tornada política de formação docente, por compreender que elas são escolhas que podem auxiliar na transformação dos processos de ensino e de aprendizagem. A busca foi pela superação de uma formação unilateral que tem como base a divisão de classes e a alienação do trabalho, pautando-se em uma forma de vida que valoriza o capital e submete os indivíduos a uma dualidade na compreensão do real. Parto da hipótese de que os professores bolsistas do IsF são capazes de reconhecer as contradições subjacentes a essa formação, e que a busca por uma união entre tais aspectos possa se tornar força motriz para a mudança, propiciando uma práxis educativa.

O conceito de método adotado se baseia em uma abordagem sócio-histórico-cultural em que ele não é uma mera ferramenta de análise do objeto de estudo, mas é “pré-requisito e produto, a ferramenta e o resultado do estudo” (VYGOTSKY, 1978, p. 65). As categorias dialéticas selecionadas para esse trabalho, buscam compreender os aspectos gerais dos fenômenos em sua essência e suas relações materiais, ou seja, seu significado e sentido só são possíveis como instrumentos de compreensão da realidade social.

No que se refere a definição de desenvolvimento, me utilizo da teoria vygotskyana, que se alinha a uma compreensão materialista da realidade objetiva. Para o autor, a aprendizagem é condição para o desenvolvimento, pois “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. (VYGOTSKY, 2010, p. 115). Parto do princípio de que a aprendizagem é mola propulsora do desenvolvimento das funções superiores em um vai e vem não linear em que evoluções e involuções (o que Vygotsky denomina

de desenvolvimento reverso) levam à anulação ou à reestruturação do organismo, em um processo de formação do homem em todas suas particularidades.

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

Assim, abordo como se deu essa formação no contexto do Nucli de uma Universidade Estadual por meio da análise das transcrições de duas reuniões de formação pedagógica em que seis professores interagem com a coordenadora pedagógica. Utilizo-me de categorias dialéticas e da terceira geração da Teoria da Atividade investigando o Sistema de Atividade, e como se dá a ressignificação do objeto de aprendizagem, a partir do mapeamento das tensões e contradições que podem surgir no ciclo expansivo de aprendizagem, nos momentos em que a discussão trata da produção e refacção de materiais didáticos, se as contradições que emergem da produção do material durante as reuniões carregam um potencial de desenvolvimento expansivo, e se o resultado desse desenvolvimento pode levar a formação do sujeito omnilateral.

## **2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

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

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

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

O objeto, no entanto, não pode ser alcançado de maneira isolada e é composto por sujeitos que trazem variados pontos de vista, interesses, crenças e visões de mundo. Ao escolher a habilitação em Letras-Inglês, o estudante declara que busca uma formação para o mercado de trabalho e uma formação pedagógica que, em minha análise, se apresenta como objeto compartilhado, visto que a RESOLUÇÃO CEPE/CA N° 0281/2009 estabelece como objetivos do curso a Formação de Professores o aprimoramento no conhecimento do idioma, e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos para a carreira que será exercida. Porém, imersos na contradição, elemento inevitável para realização de uma atividade na qual os sujeitos buscam o desenvolvimento, podem surgir momentos em que esse objeto da atividade não é compartilhado por todos os sujeitos da comunidade (ENGESTRÖM, 1987), resultado de variados fatores, que não cabem nessa análise.

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

então, a uma sequência institucionalizada como forma de conhecimento marcada principalmente por essas relações.

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

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

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

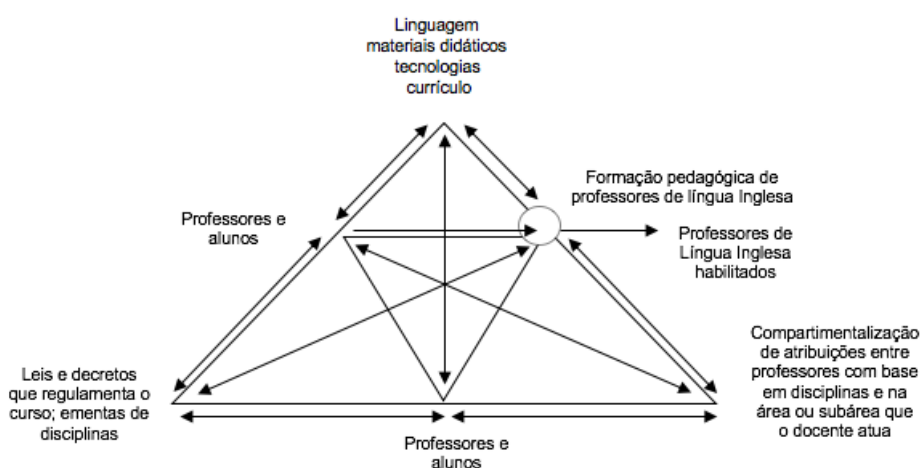
Nessa comunidade, a divisão do trabalho é partilhada entre os professores permanentes da IES que têm como atribuições a docência, a atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, atuação em programas de pós-graduação, exigências quanto ao nível e quantidade de publicações, atribuições de cargos de colegiados e

cargos externos ao departamento, entre outros. A divisão também é feita entre os professores celetistas que têm como atribuição principal a docência em disciplinas de formação linguística e de cunho teórico-metodológico. As ferramentas são capazes de, no sistema de atividade primário, direcionar as ações que são realizadas nessa comunidade. Entre elas destaco como ferramenta central, os materiais didáticos produzidos pelo professor, as tecnologias digitais, o próprio currículo, entre outros.

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

Assim, a divisão do trabalho se dá a partir da fragmentação do trabalho docente e discente, regida a partir das regras e convenções pré-estabelecidas na comunidade. Essas normas são definidas por órgãos internos da comunidade e também pelos sujeitos que participam ativamente da Formação de Professores. As atribuições são divididas pelos próprios docentes e pelas leis que regulamentavam o curso. Na Figura 1 estruturei o sistema de atividade central.

**Figura 1** - O curso de formação de professores de Letras Inglês: o sistema de atividade central



**Fonte:** Da autora.

Na Teoria Histórico Cultural, Engeström (2001) afirma que o princípio da historicidade é essencial para compreendermos o sistema de atividade e a própria

comunidade. Além disso, um sujeito pode ser parte de variadas comunidades, assim como uma comunidade pode estar vinculada a várias outras. E é esse sistema central, o curso de Letras Inglês, o pano de fundo que perpassa a formação inicial dos professores IsF. Os seis professores IsF são alunos entre 19 e 21 anos, solteiros, com residência na mesma cidade em que está a universidade e em cidades ao redor, que buscavam uma formação para o mercado de trabalho e uma formação pedagógica.

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

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

A reorganização dos papéis dos sujeitos leva à criação de novas regras que podem ser compartilhadas por essa comunidade, e a uma nova divisão do trabalho. (ENGSTRÖM, 1993, 2001). Inicialmente, o objeto compartilhado por essa comunidade é a venda da mão de obra em troca de um salário, que nesse caso era financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Minha afirmação parte do princípio de que a economia é entendida como a base da superestrutura (ENGELS, 1978). É a partir dessa superestrutura que as condições objetivas de produção de conhecimento podem ser efetivadas. Ao se retirarem as condições materiais (o apoio financeiro da Capes) que são capazes de manter o funcionamento do Programa, têm-se como resultado a suspensão do Programa, em 2019.

As contradições que surgem na interação dos dois sistemas podem derivar da dificuldade em trabalhar com novas regras e ferramentas, em como a divisão do trabalho é reconfigurada, e até mesmo uma resistência em atuar na nova comunidade como professores. Engeström (1987) afirma que as contradições são elementos essenciais para a atividade, pois são elas que fazem emergir novos estágios qualitativos de desenvolvimento. E, apesar de compartilharem o mesmo espaço de atuação e formação, ou seja, as ações e relações eram estabelecidas por meio de valores e regras compartilhadas pela comunidade, os professores IsF advinham de contextos diferentes, uma vez que, como sujeitos sociais, são reconhecidos a partir dos processos de mediação entre “homem e natureza” (MARX, 2013, p. 120) e de maneiras de agir sócio-historicamente situadas, e não apenas como reprodutores de um conjunto de leis socialmente estabelecidas. Além dos seis professores IsF selecionados pelo edital PROEX nº 06/2019, ao final da coleta de dados, Luis e Larissa saíram do Programa e foram substituídos por Lucas e Ligia<sup>3</sup> (que surgem na última reunião analisada).

As regras para o funcionamento inicial do programa foram estabelecidas pelo núcleo gestor IsF, e as regras do sistema IsF surgiram da interação entre os 6 professores bolsistas e a coordenadora IsF. A contradição inicial surge com a percepção da comunidade IsF de que os materiais disponibilizados por esse mesmo núcleo gestor para o ensino e aprendizagem nesse contexto, não correspondia às necessidades do público dessa universidade. Assim se inicia a produção de uma ferramenta capaz de cumprir com os objetivos estabelecidos pelas instâncias superiores (Ensinar Inglês com fins de internacionalização), mas também que se vinculasse a cinco princípios estabelecidos pelo grupo durante as reuniões pedagógicas como essenciais para que o ensino e aprendizagem se realizasse; 1) construir um material com uma proposta didática que valorizasse discussões em sala de aula e uma concepção dialógica de linguagem; 2) compreender que a prática social é ponto de partida para a realização o trabalho pedagógico; 3) perceber o material como ferramenta para realização da atividade de formação linguística dos alunos dos

---

<sup>3</sup> Reconheço que existe um espectro de gênero, e que existem inúmeros prenomes que podem ser usados quando nos referimos a indivíduos nesse texto. Ao longo deste trabalho, utilizo de prenomes para referir aos sujeitos da pesquisa que correspondem aos que eles usam para se referir a si mesmos. Além disso, todos os participantes da pesquisa optaram por escolher seus pseudônimos.

cursos; 4) valorizar experiências das aulas da graduação e das reuniões coletivas com o PFI; e 5) avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira continuada.

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

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

### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa teve uma abordagem crítico-dialética e se utiliza da análise de transcrições de reuniões, em que a explicação dos fenômenos aparentes está na dialética dos fenômenos. Utilizo-me do MHD, que tem como proposição o conhecimento de um fenômeno em sua complexidade, fornecendo a base para uma compreensão da totalidade. Adoto também a pesquisa de base qualitativa para tratamento e análise dos dados. Apesar da oposição de Martins (2006) quanto à caracterização da pesquisa marxista como qualitativa, uma vez que para a autora o marxismo dispõe de uma base epistemológica suficiente para a realização do saber científico, entendo a adjetivação qualitativa como possibilidade de compreensão da essência dos fenômenos e do reconhecimento da interpretação e análise de dados do sujeito pesquisador<sup>4</sup>.

A investigação qualitativa e sócio-histórica tem como objetivo analisar os eventos a partir de suas relações sujeito-objeto, individual-social, e das descrições dos fatos e

---

<sup>4</sup> Busco manter um olhar epistemológico sobre a pesquisa, o que me possibilita a reflexão sobre o fazer consciente e responsável na relação com o outro. Entendo que a pesquisa necessita do consentimento do outro e, como tal, devo evitar quaisquer danos sejam eles de ordem física, emocional ou psicológica que possam afetar os sujeitos de pesquisa. Assim, segui os procedimentos de acordo com as exigências da Plataforma Brasil e do CEP que estabelece o TCLE como uma forma de assegurar o anonimato dos participantes, bem como sua retirada da pesquisa, a qualquer momento.

como eles se conectam na relação entre o particular e o geral. Nesse processo, o pesquisador, como ser social que faz parte do processo de investigação da realidade estudada, é uma figura relevante, pois é a partir da situação social do pesquisador que os dados coletados são analisados e interpretados.

O contexto estudado foi o Programa IsF de uma Universidade Estadual, onde fui inserida como colaboradora para a aplicação de testes TOEFL, uma vez que já havia adquirido a certificação pela própria universidade. O Programa IsF foi instituído nessa Universidade em 2017 (BRASIL, 2017) por meio do edital de chamada pública para credenciamento das IES estaduais para atuarem como NuCLis. O Programa foi formado por uma coordenadora geral, que administrava o NuCLi, 4 coordenadores pedagógicos, cada um designado para atuar com as Línguas ofertadas pelo NuCLi (Inglês, Espanhol, Italiano e Português para estrangeiros), um estagiário IsF e dois estagiários de Relações Públicas.

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

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

Os temas tratados em cada reunião eram definidos, previamente, de acordo com as demandas do grupo pela coordenadora pedagógica. Os assuntos descritos nas

reuniões coincidem com os requisitos da Portaria nº30/2016 para as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo NuLi. Entre eles estão temas relacionados à tutoria dos alunos dos cursos presenciais, tutorias sobre o curso MEO, formação dos professores IsF à distância com fóruns online, a residência docente, participação em palestras, oficinas, apresentação de trabalhos em eventos, produção científica e participação em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2016). Também faziam parte das atividades ministrar cursos presenciais preparatórios para exames de proficiência, aplicar testes de proficiência, participar de reuniões técnico-administrativas e de planejamento, preencher diários de classe, divulgação do Programa e desenvolver materiais didáticos.

A opção por uma análise longitudinal para a compreensão do fenômeno permitiu investigar o sistema de Atividade e as contradições que podem emergir nas reuniões de formação pedagógica. Para este trabalho, optei por realizar um recorte significativo dos dados, dada a quantidade de horas gravadas. Assim, investigo momentos específicos das reuniões de formação pedagógica que abordavam a produção e refacção dos materiais didáticos, por entender que o tema está diretamente vinculado à Formação de Professores, das reuniões 9 e 27, a primeira e última reunião gravadas.

Partindo da análise da unidade do desenvolvimento em atividades práticas socialmente situadas, tenho como base a Teoria da Atividade na compreensão de como as ações desempenhadas durante as reuniões de formação pedagógica são propulsoras de desenvolvimento. Para responder a segunda pergunta de pesquisa, se: há indícios de desenvolvimento profissional nas Reuniões de formação Pedagógica do IsF?; busco o entendimento das contradições entre os elementos do sistema de Atividade, assim como entre os sistemas.

A investigação se inicia pelos motivos que orientam a Atividade de produção do material, as ferramentas (físicas e simbólicas) que podem alterar a relação entre sujeito e objeto, das regras, e a divisão do trabalho estabelecidas no sistema. Em seguida, investiguei as contradições que podem surgir nesse sistema a partir da produção do material, e se essas contradições são propulsoras de um desenvolvimento com vistas a uma formação omnilateral com base em uma práxis transformadora.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na Reunião 9 a conversa sobre a produção do material didático se inicia com Luiza questionando o material, e levantando hipóteses que pode ter originado a **contradição primária** (do “bom professor”). Ao narrar sua experiência com a aula do curso de Mobilidade acadêmica, Luiza diz que as aulas estão *flopadas*<sup>5</sup>. Em sua avaliação, o problema pode estar em três situações: o final do ano letivo, a qualidade do material. Em seguida, ela questiona sua docência. Em seguida, a coordenadora se utiliza de perguntas, em muitos casos de maneira indutiva, para interagir com Luiza (assim como fez com Larissa, em reuniões anteriores) e compreender o problema:

Recorte 60: Reunião 9

*L145 LUIZA – Eu sinceramente, tá "flopado" esse curso. Eu não sei se é o período do ano, se são os alunos, se é o curso ou se sou eu.*

*L146 COORDENADORA – Vamos analisar então*

*L147 LUIZA – Porque já começou fraco, com 6*

*L148 COORDENADORA – Mas em termos do material, o que você achou até agora?*

*L149 LUIZA – Eu acho que estava muito voltado pra mestrando e isso acabou assustando um pouco as minhas alunas. [...] então ficou meio, não diria tirar as coisas que tem, mas talvez abrir um pouco mais pra graduação*

Após a conversa com a coordenadora, Luiza conclui que o **problema** está na incompatibilidade entre o nível de exigência do material, e o nível de proficiência de seus alunos de graduação. Sua sugestão é a de que o material precisa ser refeito para que esses alunos sejam contemplados. No recorte 60 evidencio uma prática que prima por processos de desenvolvimento que ocorrem de forma dialética, por meio da superação das contradições que aparecem no momento da aprendizagem.

Partindo do entendimento da lógica dialética como princípio da contradição, ou seja, pensar a realidade consciente como algo em movimento e transformação continua (MARX, 2015b), muitos temas levantados nessa reunião são recorrentes e se conectam com as reuniões anteriores e posteriores. Assim como no recorte 60, a sequência 61, que segue, se relaciona com dois problemas já levantados por Larissa (sobre o curso de essay em L1172-Reunião 3) em como organizar o material de maneira que o aluno tenha tempo hábil e com qualidade para a produção escrita, e como fazer com que essa produção seja feita em sala (em L1203-Reunião 3).

Soluções distintas são geradas quanto à **natureza do problema**. Na conversa

---

<sup>5</sup> Gíria usada para dizer que alguém ou alguém fracassou, falhou.

entre Larissa e a coordenadora anteriormente analisada, a sugestão é a de repensar a atividade para o contexto em que Larissa está atuando. Já no excerto a seguir, Luis sugere uma solução técnica de reorganização do material entre aulas pares e ímpares:

Recorte 61: Reunião 9

*L153 LUIS – E quais são as produções grandes? É o research proposal [ ]*

*L154 LUIZA – Não é necessário, mas é interessante*

*L155 LUIS – Não, porque eu estava pensando que **a gente pode reorganizar pra essas aulas de produção maior, serem as aulas pares**. Porque daí tem uma semana pra eles fazerem essa produção. Porque mesmo durante a semana, querendo ou não vai ficar de terça pra quinta*

Similarmente a Larissa na Reunião 3, Luiza menciona a dificuldade com a tradução em sala, porém sua preocupação está no fato de os alunos não entenderem quando ela fala em inglês. Esse tema, levantado anteriormente, não é aprofundado, e a comunidade não busca uma análise da situação ou repensar a construção de um modelo-ideia que explique ou ofereça a solução para o problema da tradução:

Recorte 62: Reunião 9

*L186 COORDENADORA – Mas você deu parágrafos?*

*L187 LUIZA – Eu só tenho um problema que às vezes eu estou falando uma coisa em inglês daí a hora que eu vejo eu já estou falando em inglês e eles tão olhando assim pra mim [LARISSA – eu também a mesma coisa. Daí eu tenho que voltar]*

Os **conflitos e problemas** que surgem nem sempre levam a contradições no sistema de atividade, e a superação ou solução do problema posto, resultante da contradição, não implica necessariamente que há o desaparecimento dessa contradição (ENGESTRÖM, 1987), mas que ao agir de maneira consciente sobre o problema, os sujeitos podem avançar em direção à criação de novos objetos que inicialmente se restringem ao nível das ações. A questão da tradução, por exemplo, apesar de ser retomada por Luiza, resultado da **contradição primária** de como ser professor, e conseqüentemente, em compreender como realizar o ensino e aprendizagem, não é um problema compartilhado pela comunidade, portanto, fica apenas no campo das ações. Essa contradição básica não pode ser resolvida.

Ainda nessa reunião, no recorte 63, logo abaixo, Marcela evidencia que a comunidade tem um consenso quanto à demanda que deve responder: produzir materiais para alunos com proficiência linguística de nível A2. Há uma tomada de consciência a partir das conversas que são geradas na reunião de que o material produzido, e os cursos ofertados, não estão compatíveis com o contexto em que

atuam. Esse momento pode ser caracterizado como **nível IIb de aprendizagem** a partir do ciclo expansivo, pois há o desenvolvimento de estratégias que acontece por meio da observação e reprodução da atividade e criação de novos objetos. Com base em experiências e atitudes experimentais, busca-se a solução do problema, porém essas soluções ainda se limitam ao nível das ações. (ENGESTRÖM, 1987).

Essas mudanças podem ser entendidas como **qualitativamente superiores**, pois o desenvolvimento surge da ressignificação do objeto por meio de uma ruptura gerada pela contradição primária. Marx e Engels (1968) afirmam que essas transformações resultam da passagem de um estado qualitativo das coisas a outro. E é por meio da superação das contradições que se chega a uma forma qualitativamente superior (LIÇÕES..., 1986). Ressalto que a contradição é força motriz para o desenvolvimento (CURY, 2011), e sua superação no interior da sociedade de classes pode levar à transformação dos sujeitos no movimento dialético que ocorre por meio da produção e reprodução dos sujeitos na totalidade da vida.

Ainda no exerto 63, Marcela menciona que é necessária a criação desses cursos a partir de janeiro. E, corroborando com Marcela, Luis relata as percepções de seus alunos quanto às aulas, afirmando que os cursos são considerados *acelerados* e que agora *eles (os alunos) querem mudança*:

Recorte 63: Reunião 9

L432 **MARCELA** – *Então, eu acho que, mas independente disso eu acho que é importante a gente pensar, uma das primeiras coisas de janeiro em curso A2*

L433 **LUIS** – *E curso A2 eu acho perigoso pelos parágrafos, porque*

L434 **COORDENADORA** - *Future me*

L435 **LUIZA** – *tem uma postagem escrita future me lá.*

L436 **LUIS** – *A partir de trinta e duas horas, assim. Eu acho que não dá de fazer um curso de dezesseis de parágrafo*

L437 **LUIZA** – *sim*

L438 **MARCELA** – *Eu acho que [ ]*

L439 **ANA** – *uhum*

L440 **COORDENADORA** - *Parágrafos é quanto?*

L441 **LUIS** – *Trinta e duas. E mesmo assim eles acham tudo aquilo. Eles falam "nossa, é acelerado o ritmo de vocês" e eu tipo "agora eles querem mudança"*

L442 **LUIZA** – *Gente*

No trecho acima, Larissa afirma que sua atuação como professora vai de acordo com a dificuldade do aluno, (em um ritmo mais devagar – *de boinha*). Esse recorte mostra que Larissa não percebe sua docência como problemática, uma vez que ela atua de maneira a ajudar os alunos, evidenciando a superação da **contradição primária**, resultado da reconfiguração do objeto do sistema. O problema

que conduz à expansão do objeto leva a uma ressignificação do **motivo** (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012) da produção do material.

Os professores IsF demonstravam uma dificuldade em lecionar para alunos com baixa proficiência, apesar deste ser o **motivo** pelo qual o Programa fora desenvolvido (ATHAYDE, 2016; EDMUNDO; LUNA, 2015; GIMENEZ; PASSONI, 2016; KOBAYASHI, 2016; PASSONI, 2018; CARVALHO, 2015). Porém, nesse momento da reunião, a comunidade se volta para o **problema central**, que assim como a coordenadora já mencionara na reunião 9, se trata da proficiência dos alunos, e que a adaptação-refacção do material, a oferta dos cursos, é voltada para esse propósito.

Uma vez que reconhecem a **contradição**, a comunidade discute a adaptação do material e iniciam a modelagem da solução. A coordenadora sugere criar um curso de Compreensão oral: palestras e aulas para alunos A2. A partir das reflexões geradas pelas falas da coordenadora, Larissa e Luiza concluem que é necessário produzir um curso de parágrafos para esses alunos, e Luiza sugere a inserção de exercícios de gramática ao longo das atividades de escrita:

*L511 LARISSA – Não, tinha que fazer uma adaptação que é quase que do zero*

*L512 COORDENADORA - Então, tem que [ ] vai ter que buscar aulas totalmente diferentes e aulas [ ]*

*L513 LUIZA – E exercícios também de discussão virar uma coisa mais tipo gramática.*

*L514 COORDENADORA - Então*

*L515 LARISSA – Não entendi*

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

Outro momento fundamental para a compreensão da **tomada de consciência** de Lucia e Larissa está em suas **ações**. Uma delas é no momento em que notificam a coordenadora que farão mudanças no curso de parágrafos, principalmente no exercício sobre *outline* mencionado na Reunião 3 (L1126). A **contradição** entre o que o aluno é capaz de fazer e o que o material sugere é reconhecido pelas professoras IsF. Ao tomarem consciência e propor ações de resolução por meio da negociação dos sentidos que cada uma dava ao problema, elas possibilitam a criação de novos significados para a produção do material didático, adaptando-os para o contexto em que atuam:

Recorte 65: Reunião 9

*L806 LARISSA – Tá, mas deixa a gente fazer as coisas das palestras que ela viu primeiro*

*[...]*

*L811 LUCIA – A gente senta um dia e faz, mas assim, ó? As que a gente apresenta, a gente apresentar outras formas de você organizar o texto, sem ser o outline, porque ela falava bastante disso, que não é a mesma forma, e tem aluno que não gosta de fazer, escrever direto e tal, e às vezes eles se sentem meio [ ] você limita muito quando você coloca, tipo, tem que ter um outline, sabe? E tinha uma outra coisa também, que no dia que a gente sentou pra fazer, tinham umas coisas que, tipo, não vai rolar de dar. É nossa realidade, mas de qualquer forma, tem que revisar por que [ ]*

O curso de palestras fora produzido inicialmente por Luis e Lucia (Reunião 3). Após as dificuldades relatadas por Larissa em como ensinar a escrita de parágrafos a partir dos *outlines*, a dificuldade em fazer com que os alunos produzissem em sala em um tempo hábil, fez com que ambos decidissem por refazer o material.

A **contradição secundária** é resultado das tensões entre os elementos do sistema. Nas situações descritas nos recortes dessa seção, vemos que a comunidade decide por mudanças, resultado do aprofundamento dos problemas do sistema. Ela é evidenciada pela reconfiguração do objeto (ENGESTRÖM; SANNINO, 2012). Esse movimento de expansão que gera a modelagem da situação pode ser percebido pelo ciclo expansivo de desenvolvimento (Figura 3) em que se propõe a solução para a situação-problema e há a construção de novo motivo para a realização das ações. (ENGESTRÖM, 1987).

Outro ponto levantado em L811 por Lucia, é a dualidade entre o que eles desejam fazer, e o que pode de fato se concretizar (L811- “é a nossa realidade”), pois a realidade que eles têm é diversa, evidenciando a natureza dupla do objeto da atividade e do pensamento. Assim, há uma reconfiguração no sistema de atividade no que se refere ao **objeto**, e o **sentido** e o **significado** das ações da comunidade se voltam para a produção de um material que se adeque às necessidades linguísticas dos alunos dos cursos presenciais.

O trabalho educativo aqui é interpretado como os **sentidos** que cada professor tem da ação de refacção do material, e o **significado** que estão construindo para atingir o objetivo. Nessa reunião, as **ações** ultrapassam a concepção de uma série de realizações para transformação da realidade, isto porque leva os professores-IsF à produção de ferramentas que também os transformam como professores. A partir da tomada de consciência de como a comunidade percebe o problema – proficiência dos

alunos – o objetivo se volta para a oferta de cursos A2 e produção de materiais que sejam capazes de auxiliar no ensino de inglês para esse público.

As **contradições primárias e secundárias** que emergem de maneira dialógica nessas reuniões de formação analisadas acima, são compreendidas como **potencial de mudança e desenvolvimento**, pois geram níveis de aprendizagem potencialmente expansivos (ENGESTRÖM, 1987). Por meio dessas contradições, os professores IsF refletem sobre sua atuação e sobre o material. Ao questionarem seu papel como professores durante a produção do material, eles ressignificam o objetivo do material e a si mesmos no processo, como pode ser evidenciado pelos níveis de aprendizagem que surge nesse processo.

Essa reunião se inicia com Marcela realizando uma avaliação positiva quanto às aulas de parágrafo e Toeic. Em seu relato, Marcela explica que em uma de suas turmas os alunos não compareceram na segunda aula da semana. Aqui é possível ver a mudança no modo como os professores IsF avaliam a ausência de alunos. Não mais como um problema com o professor, ou o material, mas relacionado a elementos externos. Nesse caso em específico, ela menciona que talvez os alunos não soubessem realmente o objetivo do curso de Toeic, e por isso desistiram após a primeira aula:

Recorte 91: Reunião 21

L1 **COORDENADORA** – *Quantas turmas Marcela?*

L2 **MARCELA** – *Foram 3*

L3 **COORDENADORA** – *E aí?*

L4 **MARCELA** – *Aí, é tão gostoso dar aula pra A2, eu nunca tinha dado e foi bem legal. E eu tava muito ansiosa, porque eu sempre fico muito ansiosa [LUCIA – eu também fico- parece que o céu vai cair, a ditadura militar vai acontecer, Eu fico muito nervosa, aí chega da aula e eu fico super suave COORDENADORA – é a ansiedade, sempre tem em qualquer profissão- Passa muito pela ansiedade, e a gente sempre pega aluno novo, né? A gente nunca sabe como vai ser, mas foi muito legal, eu tive quantos alunos? Na primeira eu tive 12, na segunda eu tive 8, aí na sexta veio dois, vieram duas que era a mesma turma, e aí me desfalcaram, né? No sábado eu tive 10, maravilhoso, muito fofos, todos eu fiz grupo do WhatsApp, aceitei]*

L5 **COORDENADORA** – *E esse de dois aí você vai mandar e-mail?*

L6 **MARCELA** – *Sim, porque é de quarta e sexta. Aí na quarta vieram, gostaram, foi tranquilo, e aí na sexta vieram só dois. Então, não sei se não gostaram do curso, de mim, eu acho que eles gostaram*

Assinalo ainda a superação da contradição primária e secundária, uma vez que é possível perceber, pelas falas de Larissa, que há uma tomada de consciência de como o sistema de atividade opera e do objeto da atividade (ENGESTRÖM, 1987).

Ela explica que os conflitos (internos: sou uma boa professora?) foram solucionados, uma vez que ela está conseguindo alcançar os objetivos da aula, e terminar os exercícios em sala. Em seguida, Larissa descreve como está sendo sua evolução a partir das aulas do curso de Produção escrita: parágrafos que foram revisadas por ela e Lucia (episódio descrito na reunião 9). Os modos de participação de Larissa, desde a primeira reunião, se diferenciam do restante da comunidade, uma vez que ela surge com os questionamentos iniciais do objetivo da própria produção do material. Ao longo das reuniões, Larissa é quem impulsiona a transformação do objeto.

No Recorte 92, ela também afirma que encontrou erros em seu trabalho e que agora consegue perceber esses problemas e avaliar a aprendizagem dos alunos de maneira mais clara. Após o exame do novo material de parágrafos e sua implementação, Larissa reflete sobre sua prática no e do processo de produção de material. A solução criada para o problema de incompatibilidade entre o que é exigido pelo material e o nível de proficiência dos alunos vai além das ações de criação e adaptação de materiais:

Recorte 92: Reunião 21

*L16 COORDENADORA – Tá você?*

*L17 LARISSA– Então gente tá ótimo tudo palestras e aulas né? Tiveram as postas palestras e aulas sempre tava redondo né? Agora é inacreditável esse eu falei pra Marcela esse início de projeto ele me mata eu não sei é uma evolução tão rápida que a gente fica meio perdido. Eu e a Lucia a gente revisou o Essay. No final do em novembro Dezembro por aí. Aí a primeira aula fui eu quem revisei né? Aí no meio da aula eu dando a aula e pensando: “Larissa onde tá o input disso Larissa?” Tipo eu achei vários erros mesmo eu mesma tendo feito a revisão de uma aula que eu criei a 1 ano atrás. Quer dizer? É um ciclo muito grande e eu vou mudar umas coisas desse primeiro handouts já fiz anotações e assim dá pra dar o curso o curso existe*

A ressignificação do objeto e do motivo levam à construção de novos sentidos e significados para as formas coletivas de atuação, pois a comunidade passa a realizar ações e operações guiadas por esse novo objeto. Essas mudanças evidenciam um **nível de aprendizagem III**, pois há a tomada de consciência das ações e principalmente do sistema de atividade. (ENGESTRÖM, 2010). Outro exemplo dessa mudança está no recorte abaixo. Assim como no material do curso de Produção escrita: parágrafos

A ressignificação que Larissa traz para a atividade está presente nos novos sentidos que ela cria para o objeto, bem como para a produção desse objeto. Assim,

a análise das contradições iniciais evidencia como ela ressignifica sua docência. A atividade agora tem uma nova forma que surge da reconfiguração e implementação do material. Essa nova forma, porém, não está imune de sofrer com as tensões, resquícios das atividades anteriores. Engeström e Sannino (2010) explicam que a contradição quaternária são essas tensões, e somente após sua superação é que há a consolidação da atividade. As contradições (desde a primária até a quaternária) levam à aprendizagem expansiva quando o novo objeto se transforma no motivo da atividade (LEONT'EV, 1978). Ou seja, todos os sujeitos da comunidade se engajam na atividade por meio das ações individuais e por uma necessidade social (LEONT'EV, 1977).

Um exemplo dessas tensões que pareciam estar solucionadas, mas que surgem novamente nesse momento é o problema da proficiência linguística dos alunos. No recorte abaixo, Luiza explica que tem dificuldades em lidar com o nível de compreensão oral de seus alunos Toefl: estratégias:

Recorte 95: Reunião 21

*L40 LUIZA – Então eu tenho duas turmas que a Ana e o Luis passaram pra mim as duas são de estratégias ITP e B1. **E uma dificuldade que eu tive tipo essa semana eu fui do inferno ao céu turma de terça e quinta das 11 a uma tem pouquíssimos alunos ela fechou com 10 mas não conseguiu então nunca ia vir todo mundo. No primeiro dia que eu mandei os e mails já veio: “não posso vir esse horário” já mandei 4 agora então a minha pauta já caiu pra 6 e veio 4 no primeiro dia. Eles não são B1 na fala e tipo eles são todos estudantes de doutorado então eles sabem ler muito bem em inglês sabe? Mas o listening e a fala eles travam bastante. Então dar a aula em inglês pra eles tem que falar assim bem devagar quase um slow motion pra eles entenderem. Então foi bem complicado esse dia da semana no segundo dia só vieram 2 vieram 4 e depois só 2 eu mandei e mail eles falaram que viriam amanhã então foi bem chatinha essa turma da semana, mas a de sábado também de estratégias foi melhor. Tem eu acho que uns 18 na pauta alguma coisa assim vieram 10 já é mais do que o esperado e eles a maioria é B1 tem um ou dois ali que têm um pouco de dificuldade, mas a pronúncia B1 e a aula foi bem melhor foi ruim na verdade tinha muito sotaque***

Esse problema não é compartilhado pela comunidade, que após tratar de questões administrativas retorna com o tema dos enunciados que se iniciou na reunião anterior. Outro problema, agora retomado por Luiza e Marcela no Recorte 96, trata da qualidade e extensão dos enunciados dos exercícios, o tamanho de cada atividade, e como isso pode interferir na compreensão dos alunos:

Recorte 96: Reunião 21

*L419 COORDENADORA – Não, esse é o input, ele é autêntico, a gente tá parafraseando o que é explicação. Que é metalinguagem. Então vou mandar, já tá liberado pra fazer [ ]*

L420 **LUIZA** – *A minha dúvida sobre o [ ] é se essas frases pra parafrasear não são muito grandes?*

L421 **MARCELA** – *Isso a gente já tinha discutido, né? Naquela reformulação [...], você fez?*

L422 **LUCIA** – *É, eu peguei, achei que ilustrasse página 6*

L423 **MARCELA** – *Eu parafraseei tudo que tá nesse arquivo*

L424 **COORDENADORA** – *Eu acho que podia deixar esse daí, faz dois então. Na hora de salvar na pasta, salva esse como B2 e depois salva um outro como B1, e daí [ ]*

L425 **LUIZA** – *Dá até pra pegar o mesmo e tirar uma sentença.*

L426 **MARCELA** – *Gente, o que dá pra fazer? Dá pra fazer choose two.*

L427 **LUIZA** – *É, diminuir*

L428 **MARCELA** – *Entendeu? Coloca ali choose one, choose, two be one student*

L429 **LARISSA** – *É, mas aí/*

L430 **MARCELA** – *Vocês acham que pro B2 tá bom os 3?*

O que vemos aqui é Marcela, Luiza e Larissa decidindo a melhor maneira de adaptar o enunciado do exercício para alunos B1. É possível perceber o desenvolvimento das professoras a partir do nível de socialização que é estabelecido, mostrando que elas buscam se encaixar em valores e atitudes coerentes com os modos de agir social a partir do papel de professores que se estabelece. O motivo de realização das ações está no trabalho de produção de um material que ensine a Língua Inglesa aos alunos com baixa proficiência linguística. As ações são marcadas por uma coletividade, em que as necessidades e os motivos são comuns entre os professores-IsF. Eles não estão apenas cumprindo a tarefa, mas envolvidos no processo de produção do material.

Como é possível perceber, o objeto se move de uma situação inicial (identificação do problema: que tipo de material devemos produzir) para a construção coletiva de um objeto (produção e refacção de materiais com o objetivo de ensinar inglês, de acordo com as necessidades do contexto de atuação, as exigências normativas e as concepções de ensino e aprendizagem compartilhadas pelo grupo) e a ressignificação desse objeto (produção e refacção de materiais com o objetivo de ensinar inglês de acordo com as necessidades do contexto de atuação).

Nessa reunião há a consolidação do novo objeto da aprendizagem, ainda com resquícios de tensões da atividade anterior. Engeström (1987) explica que a aprendizagem expansiva é esse processo de construção de soluções sucessivas para as contradições que surgem no sistema de atividade. Como é possível perceber pelas análises, as contradições emergem das ações individuais dos sujeitos da coletividade, que ao desestabilizarem o objeto, geram uma mudança nas ações da comunidade.

Esse processo dialético de transformações internas e externas é o que leva ao aprendizado III. Nesse aspecto, Cecchini (2005) argumenta que o conhecimento externo, fruto da aprendizagem, pode ser internalizado por meio da ação educativa que é realizada.

Pela mediação da atividade para produção dos materiais, das regras que são estabelecidas nessas interações, de como o trabalho é dividido e de como os membros da comunidade interagem, é o que leva ao surgimento desses problemas que geram conflitos e que, ao serem solucionados, geram desenvolvimento dos sujeitos da atividade.

Os dados mostram um movimento que busca a transformação da realidade dada a partir da adaptação, produção de materiais que de alguma forma respondessem aos imperativos dos cursos, mas também às necessidades dos sujeitos que buscavam os cursos presenciais. A transformação do real se dá por uma prática centrada na organização e reorganização das estruturas locais que envolvem o Programa. Essa práxis implica certa consciência de como tais estruturas e a superestrutura se engendram.

Assim, há uma tentativa de superação da alienação das relações sociais, uma vez que os professores IsF e a coordenadora buscavam tratar de processos que levam ao desenvolvimento dos sujeitos. Nos dados, é possível perceber o movimento dialético entre a mudança do objeto da atividade e a tomada de consciência do processo de aprendizagem dos professores. Quanto ao desenvolvimento, ele é o resultado de como **as contradições** são solucionadas e novos objetos surgem no sistema de atividade, levando ao ciclo expansivo de aprendizagem.

Nestas análises busquei evidenciar as contradições que surgem no sistema de atividade e se essas contradições foram capazes de gerar desenvolvimento. Assim, fiz a análise das reuniões com base na terceira geração da teoria da atividade e o MHD, demonstrando como ela é resignificada entre os sujeitos. A aprendizagem que surge nesse processo de produção e refacção dos materiais didáticos não pode ser considerada como resultado de uma consciência ingênua, mas de uma práxis educativa que busca repensar a realidade.

Apresentar os resultados, analisando e discutindo os diversos aspectos de interesse.

## 5 CONCLUSÃO

O conhecimento é essencial para o desenvolvimento da consciência. E compreender como o desenvolvimento ocorre no contexto analisado, requer um olhar para a coletividade do trabalho realizado no grupo IsF. O mapeamento das contradições que surgiram no sistema de atividade foram essenciais para entender como elas levaram a processos de ensino e de aprendizagem, que foram gerados por meio da produção e reprodução do material didático. Ao transformar o material, o grupo IsF também se transforma. Como resultado desse processo, tem-se indícios de aprendizagem expansiva, pois a comunidade tem consciência das ações que são realizadas, e o sentido e o significado de realização dessas ações são compartilhados pelo grupo. Porém, não foi possível a realização de uma práxis revolucionária que tem como finalidade a transformação social, ou seja, a formação de uma consciência crítica sobre todos os elementos que compõem as estruturas e superestruturas nas quais o Programa estava envolto; uma práxis que transformasse a realidade por meio do entendimento do trabalho como princípio educativo.

Essa afirmação parte do pressuposto de que, para a Teoria da Atividade, o desenvolvimento é sinônimo de aprendizagem expansiva. Ele é definido como o momento em que os sujeitos dessa comunidade têm consciência das ações e operações que realizam, e ao dominarem o sistema de atividade são capazes de realizar ações cada vez mais complexas. Por meio do questionamento da situação atual, o aparecimento e superação das tensões e contradições internas e externas há o surgimento de uma solução para o problema e, em seguida, a implementação de modelo que se consolida pela prática consciente. Nessa teoria, a superação do trabalho alienado se dá com a consolidação da atividade material e intelectual, em que o sentido e o significado de realização de uma ação são os mesmos, o que ocorre na comunidade IsF.

Porém, para o MHD a alienação é fruto da separação entre trabalho material e imaterial, que se manifesta na ausência de uma práxis. A superação dessa alienação acontece por meio da formação do homem omnilateral pela práxis educativa (revolucionária) que busque a transformação social como elemento central. Pelas lentes do MHD, no entanto, a alienação ainda é latente. Há uma estreita ligação entre a educação e seus determinantes, principalmente condicionantes econômicos e

políticos que agem tanto no nível das ideologias pedagógicas quanto nas estratégias que são adotadas para a manutenção das desigualdades.

Assim, para que haja aprendizagem, e que essa aprendizagem leve ao desenvolvimento, podemos pontuar alguns aspectos relevantes; tais como a formação de uma comunidade que se distancie de um formato tradicional de aula, e permita com que todos os sujeitos envolvidos tenham uma autonomia que se origine na e pela ação da própria práxis. Outro ponto se refere aos elementos mediadores, que devem ter como princípio a práxis educativa, que propicie aos professores em formação o debate de questões teórico-práticas com base no conhecimento acumulado na área de formação de professores de línguas.

Finalmente, essas análises me permitem afirmar que formação propiciada pelo Nucli tem potencial para desenvolvimento pois apresenta indícios de uma aprendizagem expansiva que opera em meio as contradições do sistema de atividade. Porém, não chega a possibilitar uma práxis revolucionária.

## REFERÊNCIAS

ATHAYDE, A. L. M. **Uma avaliação dos impactos do Programa Ciência sem Fronteiras na perspectiva dos beneficiários das instituições federais de ensino superior de Montes Claros**. 2016. 61 f. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.741, de 29 de março de 2019**. Altera o Decreto nº 9.711, de 15 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a programação orçamentária e financeira, estabelece o cronograma mensal de desembolso do Poder Executivo federal para o exercício de 2019 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9741.htm). Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 59/2017**. Edital de chamada pública para credenciamento de universidades estaduais e municipais para atuação como núcleo de línguas (NUCLIISF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59\\_ChamadaEstaduais.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital59_ChamadaEstaduais.pdf). Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016**. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 8 jan. 2018.

CALVO, L. **Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos.** 2013. 191 f. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CARVALHO, C. S. **Programa Ciência sem Fronteiras na UFV, Campus de Rio Paraíba: êxitos e desafios.** 2015, 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2015.

CECCHINI, M. I. Introdução. *In*: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; KOSTIUK, G. S.; BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** Tradução de Ruben Eduardo Bonfim. São Paulo: Centauro, 2005.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 2011.

EDMUNDO, E. S. G.; LUNA, J. M. F. Sobre o ensino da língua inglesa no currículo escolar por repercussões do Programa Ciência sem Fronteiras. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 2, p. 79-98, 2015.

ELLIS, V.; McNICHOLL, J.; BLAKE, A.; McNALLY, J. Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 40, p. 33-43, 2014.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** São Paulo: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1876.

ENGELS, F. Letters on historical materialism. To Joseph Bloch.[1890]. *In*: TUCKER, R. C. **The Marx-Engels reader.** 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 1978. p. 760-765.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research.** Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: the case of primary care medical practice. *In*: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Ed.). **Understanding practice: perspectives on activity and context.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 64-103.

ENGESTRÖM, Y. Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. **Nordisk Pedagogik**, [S. l.]. v. 16, n. 3, p. 131-143, 1996.

ESPURI, P. H.; ALMEIDA, D. English as a lingua Franca: from perceptions to teaching practices *In*: GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P.; BARCARO, C.; ESPURI, P. H. (Ed.). **Language issues in a global world: insights from Brazil.** Londrina, 2017.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** São

Paulo: Globo, 1975.

FINARDI, K. R. Internacionalização crítica: possibilidades para a inclusão e (in) formação superior. A educação docente em contextos de internacionalização/mundialização. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA, 2017. **Anais** [...]. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 600-626.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. English as a lingua franca and the internationalization of higher education in Brazil. *In*: FINARDI, K. R. **English in Brazil**: views, policies and programs. Londrina: EDUEL, 2016. p. 173-190.

KIRSCH, W. **Teacher development in a community of practice in southern Brazil**. 2017. 256 f. (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente: pílulas do dia-a-dia de dois NuLi. *In*: SARMENTO, S. (Org.). **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Fulbright english teaching assistants: joint preparation of classroom activities and codeswitching in a practice community of the Languages without Borders Program. **BELT**: brazilian english language teaching journal, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 209-219, 2017.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Stories of professional development in Brazilian Languages Without Borders Program. **BELT**: brazilian english language teaching journal. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 115-132, 2018.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIÇÕES de filosofia Marxista-Leninista: metodologia. Moscou: Edições Progresso, 1986.

LIMA, D. A. E.; FINARDI, K. R. Políticas linguísticas para internacionalização e o papel do Programa Idiomas sem Fronteiras. *In*: KYRIA, R. FINARDI, M. M. S.; VIDON, L. (Org.). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 13-28.

MARSON, M. Z. **Ensino de Inglês e a internacionalização do ensino superior**: percepções sobre o programa "Paraná fala Inglês" na UEL. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2006.

MARX, K. **Capital VI**: inédito de o capital. Tradução de Klauss Von Puchen. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, K. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2015a.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2015b.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015c.

MARX, K. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 255-256.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Karl Marx and Frederick Engels**: selected works in one volume. New York: International Publishers, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F.; DANGEVILLE, R. **Critique de l'éducation et de l'enseignement**. [S. l.]: F. Maspero, 1976.

PASSONI, T. P. Native-speakerism and English without Borders Program: investigating language ideologies through a language policy. **BELT**: brazilian english language teaching journal, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 40-59, 2017.

PASSONI, T. P. **O Programa Inglês sem Fronteiras como política linguística**: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANNINO, A., ENGESTRÖM, Y. Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. **Cultural-Historical Psychology**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 43-56, 2018.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês Sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, p. 47-59, 2015.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres: Oxford University Press, 1975.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Edital PROEX nº06/2019**. Processo de seleção simplificado para bolsista para o Núcleo de Línguas (NUCLI-IsF) de língua

inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Londrina: PROEX, 2019.

VYGOTSKI, L. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VYGOTSKI, L. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Icone, 2010. p.103-117.

VYGOTSKY, L. **Obras escogidas**. Tomo III, Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Editorial Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: The development of higher psychological processes. Harvard: Harvard University Press, 1978.

WALESKO, A. M. H.; KLUGE, D. C.; ALMEIDA, M. R. Formação de professores bolsistas para o programa inglês sem fronteiras (IsF)/núcleo de língua inglesa (NuLi) na Universidade Federal do Paraná (UFPR): experiências locais e desafios constantes. *In*: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. B. **Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016.