

## **Formação de professores de inglês e projetos sociais: uma proposta de experimento didático formativo**

Ana Carolina Guerreiro Piacentini<sup>1</sup>

Michele Salles El Kadri<sup>2</sup>

### **RESUMO:**

Os projetos sociais surgem como uma tentativa de minimizar as diferenças entre o setor público e privado, oferecendo atividades complementares multidisciplinares para a formação de seus participantes, entre elas, aulas de inglês. A partir da experiência de uma das pesquisadoras como professora de inglês voluntária em projetos sociais, foi identificada a falta de preparo dos professores para atuar neste contexto, bem como a ausência de pesquisas que se referem à formação de professores de inglês em contextos de vulnerabilidade social. A fim de suprir tais lacunas, foi criado um experimento didático formativo, com base em Sforzi (2015) e Aquino (2014), para professores de língua inglesa atuantes em projetos sociais, com o objetivo de preparar os professores para entender o contexto social em que estão inseridos e elencar os conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social. O referencial teórico que embasa esta pesquisa são estudos referentes ao papel dos projetos sociais (BONFIM, 2010; NASCIMENTO, 2011), a perspectiva de justiça social para a educação (BELL, 2016), os saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000) e o experimento didático formativo (AQUINO, 2014). Esta pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo apresentar a proposta de um experimento didático formativo para a formação de professores em contextos de vulnerabilidade social. Apontamos que o produto educacional tem potencial para iniciar a preparação dos professores para este contexto, porém ressaltamos a necessidade de estudos longitudinais para avaliar o desenvolvimento de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores de inglês. Projetos sociais. Vulnerabilidade social. Experimento didático formativo.

### **1. INTRODUÇÃO**

Sabe-se que no Brasil há grande desigualdade social entre o setor público e privado no sistema educacional. A disparidade existente entre as camadas sociais é intensificada quando a educação não promove o conhecimento necessário para que as classes mais baixas participem ativamente da vida social e tenham oportunidades igualitárias (ABRANCHES, 2009). Neste contexto, os projetos sociais surgem como uma resposta para minimizar as diferenças, ao capacitar o aprendiz em suas potencialidades individuais. Amplia sua

---

<sup>1</sup> Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [ana.carolina.guerreiro@uel.br](mailto:ana.carolina.guerreiro@uel.br).

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: [misalles@uel.br](mailto:misalles@uel.br).

perspectiva acerca do mundo, principalmente, ao inserir o ensino de uma língua estrangeira, como no caso do inglês, que tem o status de uma língua franca (BRASIL, 2018), e é hoje um dos instrumentos com capacidade de manter ou transformar o *status quo* (EL KADRI, 2010).

Percebemos, diante das experiências vivenciadas, da primeira autora enquanto participante de projeto social e da segunda autora, enquanto formadora de professores, que profissionais da educação enfrentam ao trabalhar em um projeto social, tanto pela precariedade da estrutura, quanto pela falta de formação específica para trabalhar neste recorte social em que os participantes estão inseridos. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2002), as licenciaturas no Brasil formam professores para atuarem em contextos de educação básica formal, seja ele público ou privado, inexistindo formação para atuação em contextos não formais, como os projetos sociais. Ademais, observou-se a carência de materiais didáticos que tornem tangível o ensino da língua inglesa para alunos em situação de vulnerabilidade social, com potencial para atender as necessidades e particularidades dos projetos sociais e seus participantes.

Um mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por meio das palavras-chave “formação de professores”, “inglês”, “projetos sociais”, “vulnerabilidade social” e “professor de inglês”, resultou em 7 trabalhos, sendo 1 tese e 6 dissertações. Os resultados apontaram que os trabalhos trazem relatos de experiências reais dos participantes em forma de narrativas e que há grande número de pesquisas sobre esses termos gerais, mas específico sobre formação de professores de inglês em projetos sociais não foram encontrados resultados. Entretanto, entre os trabalhos encontrados, algumas características sobre o que professores de inglês precisam saber para lecionar em projetos sociais foram evidenciadas, tais como conhecer o contexto em que está inserido, entender o que é vulnerabilidade social e o papel dos projetos sociais, bem como repensar em atividades a serem desenvolvidas neste contexto. Constatamos, assim, uma lacuna no que se refere à formação de professores de inglês em contextos de vulnerabilidade social. Diante destas problemáticas, mediante a realização da pesquisa, desenvolvemos um experimento didático formativo (SFORNI, 2015) – apresentado aqui em formato de *e-book* – que é uma metodologia de organização de ensino e modo de fazer pesquisa que nos possibilita olhar para o desenvolvimento do aprendiz.

Buscamos com essa proposta responder à pergunta: “o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber?”. Portanto, o objetivo do produto educacional proposto foi possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social. Assim, neste artigo, temos como objetivo geral apresentar

a proposta de um experimento didático formativo para a formação de professores em contextos de vulnerabilidade social.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos o referencial teórico, no qual discutimos o papel dos projetos sociais, a perspectiva de justiça social, os saberes docentes e o experimento didático formativo. Em seguida, apresentamos a metodologia da pesquisa e o experimento didático formativo produzido.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO: O PAPEL DOS PROJETOS SOCIAIS**

No âmbito do desenvolvimento social, a educação se faz presente sendo parte integrante do rol de direitos fundamentais de segunda dimensão previstos na Constituição Federal do Brasil, consignada nos direitos sociais, econômicos e culturais, devendo o Estado ser responsável pela efetivação dos mesmos (BRASIL, 1988). A escola é compreendida como uma instituição de ensino que possui diferentes papéis e, de acordo com Freire (1996), deve ser um espaço de formação crítica e política. O autor define que o papel da escola é criar consciência crítica e formar cidadãos, e para Santos (2018), tem o dever de oportunizar a efetivação da educação como um direito a ser assegurado a todos. Por outro lado, na prática, o sistema escolar “não contempla as necessidades de formação humana, solidária e conscientizadora” (NASCIMENTO, 2011, p. 106) promovendo a reprodução das desigualdades sociais, ao invés de seu enfrentamento.

O conjunto dessas injustiças e desigualdades sejam elas econômica, regional, racial e/ou de gênero, é chamada de questão social (IAMAMOTO, 1999; TELLES, 2006; DAMÁSIO, 2016). Nas últimas décadas, foram criadas políticas públicas a fim de propiciar o enfrentamento da questão social. No Brasil, estas políticas passaram por diferentes momentos, sendo que o ápice das políticas de enfrentamento foi a criação e publicação da Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) em 1993, elencando como objetivo da assistência social o de amparar os direitos do cidadão em situação mais vulnerável (PEREIRA, 2002).

Uma dessas políticas criadas são os projetos sociais que, assim como as Organizações Não-Governamentais (ONGs), buscam a inclusão social. Damásio (2016) define projeto social como uma ação voltada para a tentativa de mudança da realidade social, enquanto Bonfim (2010, p. 3) o caracteriza como “ação que visa melhorar a vida das pessoas”. Estas ações têm como objetivo impactar um grupo específico de sujeitos que, de acordo com

Nascimento (2011) demandam por políticas públicas que os incluam para serem partes integrantes da sociedade.

Os projetos sociais, em sua grande maioria, oferecem oficinas de artes, esportes, cultura, aumento do rendimento escolar, formação moral, sociabilização e também línguas estrangeiras. Dentro desse contexto é necessário o trabalho de uma equipe multidisciplinar, ou seja, um conjunto de especialistas de diversas áreas, trabalhando em busca de um objetivo comum. O assistente social mostra-se presente nessa equipe, intervindo para que a formação política e social aconteça (ABRANCHES, 2009). Outro papel fundamental neste processo é desenvolvido pelo professor que, muitas vezes dedica seu tempo ao projeto de forma voluntária, pois de acordo com Silva (2017) o trabalho voluntário é o que sustenta grande parte das ONGs.

É evidente que os projetos sociais possuem um papel significativo na sociedade, pois trazem benefícios para todos aqueles que o frequentam, uma vez que, suas oficinas visam o estreitamento da relação das famílias vulneráveis com a sociedade, fazendo com que a participação seja “um exercício democrático, por meio do qual aprendemos a eleger o poder” (ABRANCHES, 2009, p. 2), além de desenvolver o empoderamento e autonomia dos participantes. Estas iniciativas têm como escopo principal assegurar o direito social da educação das pessoas que vivenciam a desigualdade, orientando e subsidiando o enfrentamento da questão social e minimizando seus impactos. Acreditamos que a perspectiva de justiça social pode trazer contribuições significativas para o ensino de línguas em projetos sociais. É dela que tratamos na próxima seção.

## 2.2. PERSPECTIVA DE JUSTIÇA SOCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS EM PROJETOS SOCIAIS

Com a promulgação da Nova Constituição Brasileira em 1988, o cuidado com o ser humano é colocado em evidência, instituindo condições melhores para a proteção dos homens e das mulheres, por meio de adoções de medidas inclusivas com a intenção de diminuir as desigualdades sociais. Para que isso de fato aconteça é preciso pensar em uma educação emancipatória que, de acordo com Freire (1974), critica a realidade vivida, lutando por sua transformação. Nesse sentido, é necessário pensar no conceito de justiça social que ultrapassa a ideia de distribuição de recursos, mas entende que todos os integrantes da sociedade devem estar “física e psicologicamente seguros e protegidos, reconhecidos e tratados com respeito” (BELL, 2016, p. 26), além de emancipados por meio de uma educação de qualidade para todos.

A perspectiva de justiça social é trazida por autores como Freire (1974), Bell (2016) e Adams (2016), e possui a intenção de transformar positivamente a sociedade. Assim, surge a ideia de uma pedagogia para justiça social que apresenta mudanças ao currículo tradicional. As práticas pedagógicas de uma educação em justiça social “incorporam as experiências diárias dos participantes que vem de diferentes contextos sociais e culturais” (ADAMS, 2016, p. 59). A autora apresenta que ensinar com base em justiça social, deve contemplar a equidade, justiça, inclusão, reciprocidade, bem como a empatia e a colaboração. Estes princípios vão ao encontro da importância de um professor reflexivo, que tenha consciência da “importância de atos, vozes [...] e de relações de abertura para com o mundo” (NASCIMENTO, 2011, p. 85). Por meio da reflexão de sua prática, o professor consegue “fortalecer os grupos, mediar conflitos, criar um espaço de escuta, diálogo e reflexão” (LEVISKY, 2008, p. 22). Este grupo é visto como o sujeito de toda prática pedagógica que constrói o conhecimento a partir da “interação que estabelece com o outro” (LEVISKY, 2008, p. 32), havendo assim, “produção de saberes e aprendizagem tanto para quem ensina como para quem aprende” (GANDOLFO, 2005, p. 28), ou seja, constroem o conhecimento juntos.

Os conceitos aqui apresentados se fazem necessário para instrumentalizar o ensino em projetos sociais, uma vez que os participantes integram grupos marginalizados da sociedade, necessitados de enfrentar e transformar sua realidade. A pedagogia para justiça social neste contexto torna-se a melhor ferramenta de combate às mazelas vividas, sendo considerada uma “prática focada em cidadãos que podem mudar a sociedade em um lugar mais justo, por meio do questionamento de sistemas opressores e desumanizadores” (SANTOS, 2018, p. 44).

Considerando que “a aprendizagem de uma nova língua contribui para a formação crítica e ação transformadora do aluno em cidadão atuante na sociedade” (PIACENTINI; FEDERISSIS; ALMEIDA; APOLINÁRIO, 2020, p. 59), importa aqui destacar que o ensino de língua inglesa nos projetos sociais é de extrema importância. Pensar em uma educação que inclua a todos os sujeitos neste processo é pensar em uma educação que contemple os ideais da justiça social que de acordo com Zancopé (2020) é:

[...] o reconhecimento e tomada de consciência dos sistemas opressores para com os grupos marginalizados, a tomada de decisões que objetivam transformar a sociedade desigual em que vivemos, a identificação das consequências das diferentes escolhas que realizamos todos os dias. (ZANCOPÉ, 2020, p. 17)

Pautando-se nestes conceitos, entendemos a necessidade de reforçar que a educação deve ser engajadora e empoderadora, corroborando para a transformação e inclusão social

para uma sociedade mais justa e igualitária. Professores, portanto, tem responsabilidade neste processo, o que exige o desenvolvimento de saberes específicos. Na próxima seção, abordamos esses saberes.

### 2.3. OS SABERES DA DOCÊNCIA PARA O TRABALHO EM PROJETOS SOCIAIS

A profissão-professor possui saberes específicos, próprios da docência (GAUTHIER; MARTINEAU; DESBIENS; MALO; SIMARD, 2013). Estes saberes podem ser entendidos como aquilo que “engloba conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212), ou seja, saber sobre determinado tema, significa conhecer os aspectos que o envolvem.

Entende-se que os saberes docentes são “temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Os autores mostram que os saberes docentes abrangem os conteúdos específicos de cada profissão, bem como os problemas relacionados ao trabalho prático, devendo-se considerar as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Neto e Costa (2016) em seu estudo, fazem uma categorização dos saberes docentes apresentados pelos autores que versam sobre esta temática, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 1** – Tipos de categorias dos saberes docentes por autor

Autores	Tipo de Categoria	Categorias utilizadas
Tardif	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional (saberes das ciências da educação, saberes pedagógicos)
Gauthier	Saberes docentes	Saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica
Shulman	Conhecimentos docentes	Conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento curricular
Pimenta	Saberes docentes	Saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos
Saviani	Saberes docentes	Saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular
Nóvoa	Saberes	Saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade), saber-ser (atitudes)
Altet	Saberes docentes	Saberes teóricos (saberes disciplinares, saberes da cultura do professor, saberes didáticos, saberes pedagógicos) e saberes práticos ou saberes da experiência e saberes racionais

**Fonte:** (NETO; COSTA, 2016, p. 89).

Para este trabalho, foram considerados os saberes docentes apresentados por Tardif (2014), pois o autor define estes saberes como aqueles que os professores adquirem em sua formação acadêmica, ao longo de sua carreira e provindos de suas experiências profissionais no exercício prático de sua profissão. Segundo o pesquisador, o saber do professor está estritamente relacionado com o seu trabalho na escola e em sala de aula, englobando toda a experiência do profissional na constituição do seu saber.

Especificamente no contexto de ensino de inglês em projetos sociais, os saberes docentes necessários ao professor foram encontrados<sup>3</sup> nos estudos dos autores Bonfim (2010), Gandolfo (2005), Levysky (2008), Nascimento (2011), Santos (2018), Silva (2015) e Silva (2017). Estes estudos apontam que há a necessidade do professor entender o que é um projeto social e qual trabalho é desenvolvido (BONFIM, 2010); repensar atividades a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes (GANDOLFO, 2005); entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim (LEVYSKY, 2008); conhecer o contexto em que está inserido (NASCIMENTO, 2011); entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social, apresentando a língua inglesa de forma inclusiva (SANTOS, 2018); entender o que é vulnerabilidade (SILVA, 2015). Estes saberes embasaram o produto educacional criado (experimento didático formativo), conforme detalharemos na seção do processo de elaboração do produto. Na próxima subseção, apresentamos o referencial teórico-metodológico do experimento didático formativo.

#### 2.4. O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Um dos maiores desafios da educação, de acordo com Sforni (2015), é tornar o ensino significativo para o desenvolvimento do aluno, de forma que o conhecimento seja acessível a todos. Autores como Freire (1996) e Saviani (2012) propõem uma pedagogia ativa, centrada no aluno com o objetivo de “diminuir a distância que separa o professor da vida dos alunos” (FREIRE, 1996, p. 138). Neste processo, tanto professor quanto os alunos, assumem papéis de “agentes sociais” (SAVIANI, 2012, p. 70) em que o professor deve mediar o conhecimento (SFORNI, 2015). A autora ainda afirma que há uma dupla mediação, uma entre professor e aluno, e outra entre aluno e o contexto escolar, devendo o professor ter domínio dos instrumentos necessários para que esta mediação de fato ocorra.

Para que o ensino de conhecimentos esteja centrado sobre o sujeito da aprendizagem,

---

<sup>3</sup> Estudos encontrados no mapeamento da pesquisa relatado na introdução deste trabalho que serão descritos no processo de elaboração do produto educacional.

Sforni (2015) propõe, com base em Lev Vigotski e seus coautores, uma ação educativa, chamada de experimento didático. Essa prática consiste em atividades de ensino “cuja intenção é intervir para colocar em movimento os processos que visa investigar” (SFORNI, 2015, p. 380). Aquino (2014), por sua vez, se utiliza do termo “Experimento didático formativo”<sup>4</sup> para tratar das propostas na formação de professores. Desde a década de 50, o experimento didático formativo vem sendo usado para “o estudo da organização do ensino experimental e sua influência no desenvolvimento mental dos alunos” (AQUINO, 2014, p. 2). Diz respeito à aplicação de um plano de ensino organizado para que os alunos se apropriem de conceitos essenciais. Sforni (2015) organiza a ação docente em cinco princípios: ensino que desenvolve; caráter ativo da aprendizagem; caráter consciente; unidade entre o plano material e o verbal; ação mediada pelo conceito.

Para a autora, a fim de investigar o desenvolvimento na relação dos estudantes com os conhecimentos, esta prática teoricamente embasada propõe ações docentes específicas em cada princípio. No primeiro princípio, o ensino que desenvolve, o objetivo é que haja uma avaliação diagnóstica dos alunos, de forma que eles expressem o que estão pensando e comece a aproximação dos mesmos com o conhecimento. Em seguida, no segundo princípio, atividades de situação-problema são sugeridas para que o aluno tente resolver, discutindo e debatendo com seus pares e ao final elabore uma síntese conceitual. O terceiro princípio, chamado de caráter consciente, é focado na consciência do aluno, de modo que ele faça a relação entre o particular e o geral, direcionando a atenção do aluno para o objeto de aprendizagem. Já no quarto princípio, chega o momento em que o aluno terá contato com textos científicos para que haja interação entre o plano material e o verbal. Por fim, no último princípio acontece a contextualização do conceito em que o professor avaliará se o aluno consegue operar o conceito, podendo ser criados novos problemas a serem dialogados.

O experimento didático formativo é uma forma de pensar o ensino que nos permite observar o desenvolvimento do aluno por uma diferente perspectiva, avaliando de que maneira os “sistemas didáticos experimentais facilitam a apropriação dos conhecimentos ao mesmo tempo em que conduzem ao desenvolvimento mental e integral da personalidade dos alunos” (AQUINO, 2014, p. 3). Nesta proposta, ele foi utilizado tanto como referencial organizador do ensino quanto como modo de fazer pesquisa. Exploramos essa questão, na próxima seção.

---

<sup>4</sup> Neste texto, nos utilizamos do termo “Experimento didático formativo”, conforme utilizado por Aquino (2014), mas que foi elaborado com base nos pressupostos do Experimento didático trazido por Sforni (2015).



### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo buscou desenvolver um experimento didático formativo (SFORNI, 2015; AQUINO, 2014) para professores de língua inglesa que atuam em projetos sociais. O experimento didático formativo é um método de pesquisa e também uma metodologia de ensino com o objetivo de reestruturar conteúdos, potencializando o desenvolvimento dos estudantes (AQUINO, 2014). Para Sforni (2015, p. 380) essa metodologia organiza o ensino de forma a “acompanhar o seu impacto na aprendizagem”, pois, ao submeter os dados para análise, o pesquisador volta seu olhar tanto para os dados de ensino quanto para a aprendizagem.

Como mencionado no referencial teórico deste trabalho, o experimento didático formativo é organizado com base em cinco princípios: 1) Princípio do ensino que desenvolve; 2) Princípio do caráter ativo da aprendizagem; 3) Princípio do caráter consciente; 4) Princípio da unidade entre o plano material e o verbal; 5) Princípio da ação mediada pelo conceito (SFORNI, 2015). Assim, as atividades são criadas com base nas ações docentes que nos permite alcançar os princípios delineados.

O experimento desenvolvido foi criado com base nas vivências e conhecimentos adquiridos pelos participantes em suas experiências profissionais em projetos sociais, pelo mapeamento das necessidades com base na literatura e pelo viés do experimento didático formativo como metodologia de pesquisa e ensino, com base em Sforni (2015) e Aquino (2014). Dessa forma, o objetivo do produto educacional desenvolvido é possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social, enquanto o objetivo da pesquisa é apresentar a proposta de um experimento didático formativo para a formação de professores em contextos de vulnerabilidade social.

O produto educacional foi produzido para ser pilotado com professores de inglês que atuam em um projeto social que oferta uma oficina semanal de apoio escolar ao conhecimento sistêmico/gramatical, leitura, produção escrita e oralidade da língua inglesa. Esta oficina faz parte de um projeto de extensão da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), que é foco de outra produção.

### 4. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL “TEACHING AT SOCIAL PROJECTS”

O produto educacional desenvolvido é um experimento didático formativo (SFORNI, 2015; AQUINO, 2014) materializado em formato de *Portable Document Format* (PDF)

editável, que tem como objetivo possibilitar a aprendizagem dos conhecimentos necessários para atuação em contextos de vulnerabilidade social. Está dividido em material do aluno e material do professor, sendo que este contém instruções ao professor de como aplicar as atividades, bem como possíveis respostas que os alunos podem dar em cada atividade.

A elaboração do produto educacional iniciou-se com o mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme relatado na introdução deste trabalho. A partir do mapeamento começa-se a reflexão sobre o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber. Assim, com base no referencial teórico explicitado sobre os saberes docentes, foram elencados princípios apresentados pelos teóricos do mapeamento e deles extraídos saberes necessários ao professor, mostrados pelo quadro a seguir.

**Quadro 2** – Princípios do mapeamento e Saberes Docentes

Princípios do mapeamento realizado	Saberes Docentes a serem desenvolvidos no Material
Privilegiar exercícios de autoralidade <sup>5</sup> na (auto) formação do educador (NASCIMENTO, 2011).	Conhecer o contexto em que está inserido e o tipo de atividade a ser desenvolvido. Desenvolver o conceito de autoralidade.
Construir um olhar clínico e uma escuta sensível. (LEVYSKY, 2008).	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.
Compreender os custos de troca e o altruísmo <sup>6</sup> , pois influenciam positivamente no engajamento dos indivíduos (SILVA, 2017).	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.
Repensar a participação dos jovens no espaço escolar (GANDOLFO, 2005)	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.

<sup>5</sup> Autoralidade significa fazer-se autor, se reconhecer como produtor de seu próprio saber. É um exercício que implica criticidade nos processos criativos de própria autoria (NASCIMENTO, 2011).

<sup>6</sup> Os custos de troca são benefícios os quais os indivíduos se identificam. Isso quer dizer que os participantes se comprometem em permanecer nos projetos sociais dependendo dos benefícios que receberão em troca (SILVA, 2017).

Compreender a expressão projeto social (BONFIM, 2010)	Entender o que é um projeto social e qual trabalho a ser desenvolvido.
Reconhecer a importância do projeto social na constituição das identidades (SILVA, 2015)	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.
Complexidades existentes no processo de ensino de inglês no Brasil (SANTOS, 2017)	Entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social. Compreender e propor intervenções sobre o papel da língua inglesa na inclusão.

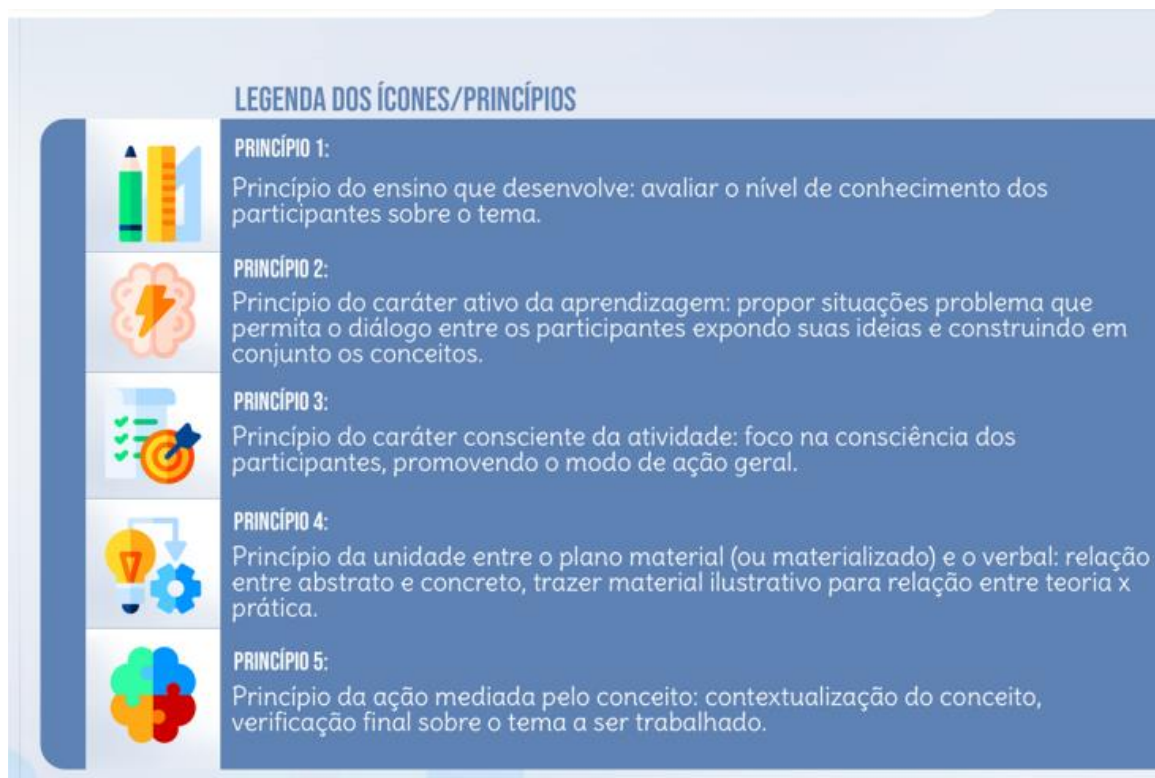
**Fonte:** Elaboração própria.

De acordo com os conceitos elencados, foram elaboradas quatro unidades do produto educacional (*Unit 1: Social Vulnerability; Unit 2: Volunteer Work, Social Project and Context; Unit 3: Sensitive Listening; Unit 4: English Language and Social Inclusion*), que possuem como finalidade desenvolver os saberes docentes para este contexto, por meio dos princípios do experimento didático formativo. Tomamos a decisão de que, em cada unidade do material, tentaríamos desenvolver os 5 princípios elencados por Sforzi (2015). Após a elaboração das atividades, feitas pela primeira autora, sob a supervisão e orientação da segunda autora, todas foram pilotadas no projeto social. Na próxima seção, apresentamos as unidades criadas.

#### 4.1. O PRODUTO EDUCACIONAL CRIADO

No início do produto educacional há uma legenda explicativa, mostrando ao leitor os cinco princípios do experimento didático formativo (SFORZI, 2015; AQUINO, 2014), metodologia de ensino utilizada para elaboração do material, com seus ícones ilustrativos que se repetem ao longo do material. Dessa forma, o leitor consegue acompanhar qual princípio está sendo aplicado em cada atividade, conforme figura a seguir.

**Figura 1** - Legenda dos ícones/princípios do material



**Fonte:** Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy\\_LJCvQx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)> . Acesso em: 04. mai. 2021.

A primeira unidade do material teve como objetivo entender o que é vulnerabilidade, identificar momentos de vulnerabilidade em nossas vidas e em nossas aulas e entender a definição do termo vulnerabilidade social. A unidade se inicia buscando avaliar o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema vulnerabilidade por meio de um *Google Forms*. Em seguida, o conceito de vulnerabilidade social é apresentado e discutido por meio da análise e reflexão de uma tirinha e a visualização de um vídeo (situação-problema), para que os alunos possam compreender um pouco mais sobre o termo vulnerabilidade. Logo após essa discussão, há uma definição do dicionário do termo vulnerabilidade e um vídeo do *TED talk* para identificar momentos de vulnerabilidade em nossas vidas. Buscou-se entender mais sobre o termo vulnerabilidade social no jogo *Kahoot* e com a leitura de excertos científicos, além de buscar por iniciativas de ensino de inglês no contexto de vulnerabilidade social. Ao final da unidade é avaliado se os conceitos foram aprendidos por meio da plataforma *Mentimeter* e de uma autoavaliação.

**Figura 2 - Unit 1 – Social Vulnerability**



**Fonte:** Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy\\_LJCvQx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)> . Acesso em: 04. mai. 2021

Na segunda unidade buscou-se entender o contexto em que os participantes estão inseridos, identificar ações realizadas em projetos sociais existentes, identificar a diferença entre os conceitos trabalho voluntário e projeto social e refletir em ações para serem desenvolvidas no plano de aula final. Primeiramente, o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema trabalho voluntário e projeto social é avaliado por meio da plataforma *Quizlet*. Em seguida, há uma atividade de *Find Someone Who* para verificar se os participantes já haviam trabalhado e/ou participado de projetos sociais. Após essa atividade, propomos a leitura e síntese de depoimentos de voluntários em projetos sociais no Brasil na plataforma *Jamboard*. Ainda nesta unidade os participantes podem identificar características do contexto em que estão inseridos por meio de leitura e investigação em sites de projetos sociais do Brasil. Após essa leitura, há uma discussão de excertos científicos acerca do tema trabalho voluntário e projeto social para ao final pensarem em um tópico a ser trabalhado na aula de inglês em um projeto social. Para avaliar se os conceitos foram aprendidos, há uma autoavaliação ao final.

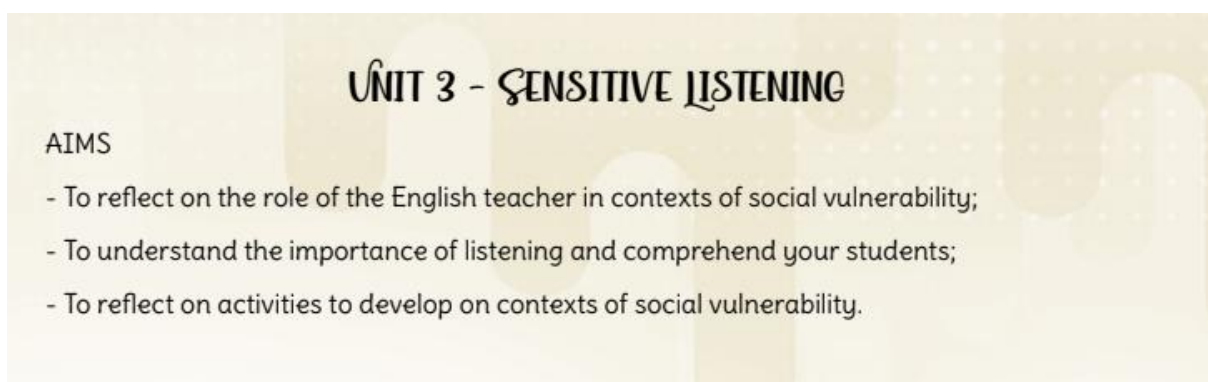
**Figura 3 - Unit 2 – Volunteer Work, Social Project and Context**



**Fonte:** Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy\\_LJCvQx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)> . Acesso em: 04. mai. 2021

Os objetivos da unidade três foram refletir sobre o papel do professor em contextos de vulnerabilidade social, entender a importância de ouvir e compreender os alunos e refletir em atividades a serem desenvolvidas em contextos vulneráveis. Inicialmente avaliamos o conhecimento prévio dos participantes sobre o papel do professor em contextos de vulnerabilidade social por meio da plataforma *Jamboard*. Em seguida, há um *podcast* e excertos científicos acerca do tema escuta sensível, em que objetivou-se a compreensão da importância de escutar os alunos. O foco dessa unidade foi na análise de planos de aula e identificação de características referentes à escuta sensível e como trazer esta abordagem para a sala de aula. Assim como nas unidades anteriores, buscou-se avaliar se os conceitos foram aprendidos por meio de criação de uma atividade e uma autoavaliação.

**Figura 4 - Unit 3 – Sensitive Listening**



**Fonte:** Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy\\_LJCvQx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJCIWYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)> . Acesso em: 04. mai. 2021

Por fim, a quarta e última unidade traz como objetivos refletir sobre as crenças dos alunos sobre a importância de aprender inglês, entender a relação entre língua inglesa e inclusão/exclusão social e desenvolver um plano de aula final a ser aplicado em um projeto social que englobe todos os conteúdos trabalhados nas unidades anteriores. Inicialmente, os participantes são convidados a refletir sobre quais crenças os alunos possuem quanto à aprendizagem de língua inglesa.

A partir da plataforma *Mentimeter*, onde postam palavras-chaves acerca deste tema, os participantes analisam uma nuvem de palavras formada a partir de suas postagens. Em seguida, é apresentado um trecho da BNCC que fala sobre a aprendizagem de língua inglesa e um *meme* retirado da internet que retrata o que alunos pensam sobre aprender inglês para que os participantes continuem refletindo sobre essas crenças, baseado na perspectiva de ensino de

inglês como formação cidadã e ferramenta de acesso a novos discursos e novas narrativas (BRASIL, 2020), em oposição à sua visão instrumental de ensino. Depois começa-se a discussão sobre ensinar inglês para inclusão social, a partir de um vídeo e de excertos da literatura para identificar características do ensino de inglês em contextos vulneráveis com foco na inclusão social. Ao final da unidade, os participantes analisam um plano de aula como modelo para criação do seu próprio plano pensando em todas as unidades trabalhadas até então.

Para o planejamento dessa aula, adotamos a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012) como metodologia, pois além dos participantes já estarem familiarizados com a mesma, uma vez que o projeto social em que atuam utiliza este referencial, a Pedagogia Histórico-Crítica é apropriada e coerente com a nossa proposta pois a mesma está organizada em cinco momentos com objetivos específicos que “apresenta uma nova forma de pensar a educação através de um novo jeito de ensinar em que a contextualização é um dos momentos mais importantes” (PIACENTINI; FEDERISSIS; ALMEIDA; APOLINÁRIO, 2020, p. 63).

**Figura 5 - Unit 4 – English Language and Social Inclusion**



**Fonte:** Disponível em: <[https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy\\_LJCvQx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1L-CbqHGOJC1WYDoUeLvFuehSy_LJCvQx?usp=sharing)>. Acesso em: dia. 04. mai. 2021

No quadro a seguir, apresentamos os princípios do Experimento Didático Formativo, as unidades do produto educacional e as atividades propostas. Tentamos também demonstrar quais os saberes foram desenvolvidos nessas atividades de acordo com a categoria apresentada por Tardif (2014), apresentada no referencial teórico deste trabalho. Notamos que o experimento didático formativo tem potencial para desenvolver saberes de ordem experiencial, disciplinar, curricular e de formação profissional.

**Quadro 3 - Unidades do produto educacional**

Princípios do experimento didático formativo	Unidades do produto	Atividades desenvolvidas	Saberes docentes	Categoria de saberes (TARDIF, 2014)
1. Princípio do ensino que desenvolve: avaliar o nível de conhecimento dos participantes sobre o tema e também as previsões sobre o que os participantes esperam desenvolver.	Unidade 1	Avaliação do conhecimento prévio dos participantes sobre o tema Vulnerabilidade por meio de um <i>Google Forms</i> .	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Avaliação do conhecimento prévio dos participantes sobre o tema Trabalho Voluntário e Projeto Social com uma definição de termos por meio da plataforma <i>Quizlet</i> .	Entender o que é um projeto social e qual trabalho a ser desenvolvido.	Saber experiencial.
	Unidade 3	Avaliação do conhecimento prévio dos participantes sobre o papel do professor em contextos de vulnerabilidade social por meio da plataforma <i>Jamboard</i> .	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Avaliação do conhecimento prévio dos participantes sobre o que os alunos pensam sobre aprender inglês.	Entender a importância de ouvir os alunos.	Saber de formação profissional.
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem: propor situações problema que permita o diálogo entre os participantes expondo suas ideias e	Unidade 1	Discussão sobre o conceito de Vulnerabilidade Social.	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Leitura e síntese de depoimentos de voluntários em projetos sociais no Brasil na plataforma	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos	Saber curricular e de formação profissional.



construindo em conjunto os conceitos.		<i>Jamboard.</i>	sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.	
	Unidade 3	Análise e interpretação de uma tirinha.	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.	Saber curricular e de formação profissional.
	Unidade 4	Leitura de trecho da BNCC e análise de <i>meme</i> <sup>7</sup> da internet para discussão sobre crenças do aprendizado de língua inglesa.	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes.	Saber curricular e de formação profissional.
3. Princípio do caráter consciente da atividade: foco na consciência dos participantes, promovendo o modo de ação geral.	Unidade 1	Leitura da definição do termo de um dicionário e vídeo do <i>TED talk</i> .	Identificar o que é vulnerabilidade e o papel dos projetos sociais.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Identificação das características do contexto em que está inserido por meio de leitura e investigação em sites de projetos sociais do Brasil.	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.	Saber experiencial e disciplinar.
	Unidade 3	Escuta de um <i>podcast</i> sobre o tema da Unidade.	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Identificação do termo inclusão	Compreender e propor	Saber de formação

<sup>7</sup> “A palavra meme provém do termo grego e significa imitação. O gênero é bastante conhecido e utilizado no “mundo” da internet, propagando-se rapidamente entre os usuários e alcançando popularidade através dos diversos canais de comunicação” (LUCENA; PONTES, 2018, p. 100).

		social através da leitura de excertos e vídeo da internet.	intervenções sobre o papel da língua inglesa na inclusão.	profissional.
4. Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal: relação entre abstrato e concreto, trazer material ilustrativo para relação entre teoria x prática.	Unidade 1	Compreender o termo Vulnerabilidade Social no jogo <i>Kahoot</i> e fazer leitura de excertos científicos.	Entender o que é vulnerabilidade.	Saber experiencial.
	Unidade 2	Leitura e discussão de excertos científicos acerca do tema Trabalho Voluntário e Projeto Social.	Conhecer o contexto em que está inserido e o que influencia seus participantes a permanecerem nele.	Saber experiencial e disciplinar.
	Unidade 3	Leitura e discussão de excertos científicos acerca do tema Escuta Sensível.	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Leitura e discussão de excertos científicos para identificação de características do ensino de inglês para inclusão social em contextos de vulnerabilidade social.	Repensar atividades a serem desenvolvidas em projetos sociais a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes, compreendendo o papel do professor pela perspectiva da justiça social.	Saber curricular e de formação profissional.
5. Princípio da ação mediada pelo	Unidade 1	Avaliação dos conceitos foram	Desenvolver o conceito de	Saber de formação

conceito: contextualização do conceito, verificação final sobre o tema a ser trabalhado.		aprendidos por meio da plataforma <i>Mentimeter</i> e de uma autoavaliação.	autoralidade.	profissional.
	Unidade 2	Reflexão e delineamento de tópico a ser trabalhado na aula de inglês em um projeto social e postar na plataforma <i>Google Classroom</i> . Avaliação dos conceitos aprendidos por meio de uma autoavaliação.	Desenvolver o conceito de autoralidade e preparar propostas didáticas para este fim.	Saber curricular e de formação profissional.
	Unidade 3	Análise de planos de aula e identificação de características referentes à Escuta Sensível. Avaliação dos conceitos aprendidos por meio de criação de uma atividade e uma autoavaliação.	Reconhecer e levar em consideração o aluno e seu contexto no ato do planejamento. Entender a importância de ouvir os alunos e preparar propostas didáticas para este fim.	Saber disciplinar e de formação profissional.
	Unidade 4	Análise de um plano de aula e produção de seu próprio plano englobando todos os conteúdos trabalhados nas unidades anteriores. Avaliação dos conceitos aprendidos por meio de criação de uma atividade e uma autoavaliação.	Entender o papel do professor pela perspectiva da justiça social. Compreender e propor intervenções sobre o papel da língua inglesa na inclusão. Desenvolver o conceito de autoralidade.	Saber de formação profissional.

**Fonte:** Elaboração própria.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o crescimento das desigualdades sociais, os projetos sociais surgem como uma tentativa de minimizar as diferenças entre o setor público e privado. Com esse artigo, objetivamos apresentar uma proposta de um Experimento Didático Formativo que visou colaborar na proposta de entendermos “o que um professor que vai trabalhar em um projeto social precisa saber?”. O referencial teórico que embasou esta pesquisa são estudos referentes ao papel dos projetos sociais (BONFIM, 2010; NASCIMENTO, 2011), a perspectiva de justiça social para a educação (BELL, 2016), os saberes docentes (TARDIF; RAYMOND, 2000) e o experimento didático formativo (AQUINO, 2014; SFORNI, 2015).

Primeiramente, observa-se que o produto coloca o aluno como centro da aprendizagem, promovendo oportunidades para que coloque em prática os conceitos abordados. O produto educacional possibilita a discussão sobre vulnerabilidade e prepara os professores para enfrentar as adversidades do ensino de inglês em projetos sociais. Outro potencial do produto é o desenvolvimento dos saberes docentes necessários ao professor de um projeto social.

Foi possível conhecer o contexto em que está inserido, bem como conhecer e ouvir o seu aluno para preparar propostas didáticas específicas para este contexto a fim de favorecer a aprendizagem ativa dos participantes. Durante o processo de elaboração do produto educacional, iniciamos uma proposta que nos permite entender a importância da formação de profissionais com saberes específicos para a atuação em contextos de vulnerabilidade sociais.

### **English Teacher Training and Social Projects: A Proposal for a Didactic Formative Experiment**

#### **ABSTRACT:**

Social projects emerge as an attempt to minimize the differences between the public and private sectors, offering complementary multidisciplinary activities for the training of their participants, including English classes. Based on one of the researcher's experiences as a volunteer English teacher in social projects, the lack of teachers' preparation to work in this context was identified, as well as the absence of research that refers to the training of English teachers in contexts of social vulnerability. In order to fill these gaps, a Didactic Formative Experiment (SFORNI, 2015) was created for English language teachers working in social projects with the aim of preparing teachers to understand the social context in which they are inserted and to list the necessary knowledge to act in contexts of social vulnerability. The theoretical framework that supports this research are studies referring to the role of social

projects (NASCIMENTO, 2011) (BONFIM, 2010), the perspective of social justice for education (BELL, 2016), teaching knowledge (TARDIF; RAYMOND, 2000) and the Didactic Formative Experiment based on Sforni (2015) and Aquino (2014). This qualitative research aims to present the proposal of a Didactic Formative Experiment for the formation of teachers in contexts of social vulnerability. We point out that the educational product has the potential to start the preparation of teachers for this context, but we emphasize the need for longitudinal studies to evaluate the development of teachers.

**KEYWORDS:** English teacher training. Social projects. Social vulnerability. Didactic formative experiment.

### REFERÊNCIAS:

ABRANCHES, M. O trabalho do Serviço Social na Educação. In: CRESS-MG 6ª Região. (Org). Nas Trilhas dos Direitos Humanos para Combater Desigualdades., 2. SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTE SOCIAIS, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte: CRESS-MG, 2009, p. 149 – 168.

ADAMS, M. Pedagogical Foundations for Social Justice Education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (org.). **Teaching for diversity and social justice**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 57 – 94.

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. In: **EdUECE. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores**. Ceará, 2014. p. 4645 – 4657.

BELL, L. A. Theoretical Foundations for social justice education. In: ADAMS, M.; BELL, L. A.; GOODMAN, D. J.; JOSHI, K. Y. (org.). **Teaching for diversity and social justice**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2016, p. 25 – 55.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. Lei nº 8.742. **Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)**. Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002a.

BONFIM, L. A. **Projeto Social: um objeto de estudo construído na teia de suas significações sociais**. 119 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Social e do Trabalho, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2010.

DAMASIO, A. M. O projeto social como resposta à questão social. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTE SOCIAIS, 4., 2016, Minas Gerais. **Anais...** Belo Horizonte: CRESS-MG,

2016.

EGIDO, A. A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Paraná. **Anais...** Paraná: PUC, 2015, p. 34168-34179.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, v. 10, n. 2, p. 64-91, 2010. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/7966>. Acesso em: 01 mar. 2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1996.

GANDOLFO, M. A. P. **Formação de professores de ensino médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. 249 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. Ed. Revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GAUTHIER, C. MARTINEU, S. DESBIENS, J. MALO, A. SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: Editora INJUI, 2013.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

LEVISKY, F. B. **Contribuições da Psicanálise para a Educação: o grupo como sujeito da criação**. 156 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LUCENA, H. M. A.; PONTES, V. M. A. O meme no ensino de língua portuguesa do ensino médio. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 4, n. especial, p. 95-109, nov. 2018.

MOITA LOPES, L.P. – Da Aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

NASCIMENTO, I. C. C. do. **Autoformação como exercício de tornar-se educador: uma reflexão sobre autoralidade e microestética do cotidiano**. 208 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n. 2, p. 76-99, jul/dez. 2016.

PEREIRA, P. A. **Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 2. ed. São

Paulo: Editora Cortez, 2002.

PIACENTINI, A. C. G.; FEDERISSIS, I. da S.; ALMEIDA, R. S.; APOLINÁRIO, R. N. N. Formação de professores, sociabilização e empoderamento de adolescentes no ensino-aprendizagem de língua inglesa à luz da pedagogia histórico-crítica. In: PEIXOTO, R. (org.) **Formação inicial e continuada de professores: políticas e desafios**. Paraná: Editora Bagai, 2020.

SANTOS, A. G. **Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social: um estudo de caso**. 2017. 100 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

SANTOS, B. **Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no projeto casas de cultura no campus da UFAL**. 2018. Dissertação (Mestrado em letras e linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SFORNI, M. S. de F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-2362015000200375&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-2362015000200375&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 mai. 2020

SILVA, A. R. da. **Antecedentes do engajamento e da intenção em permanecerem projetos sociais: um estudo em instituições de ensino superior de São Paulo**. 2017. Dissertação (mestrado) – Escola de Gestão e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

SILVA, S. G. **Juventudes: o projeto social como um dos espaços para a construção da sociedade juvenil**. 2015. 107 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Formação de Profissionais da Educação. **Educação e Sociedade**, n 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2021

TELLES, V. da S. Questão Social: afinal do que se trata? **São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 4, p. 85-95, out-dez. 2006.

ZANCOPE, T. C. **Teaching English to Teachers: uma proposta de protótipo para a formação inicial de professores de pela perspectiva da Justiça Social**. 2020. 80 p. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.