UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR

FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO

Vitória da Conquista — BA
2023

GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR

FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO

Texto de defesa dissertativa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na Linha 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação do PPGEd/UESB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientação: Profª. Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.

Vitória da Conquista — BA

2023

S581f

Silva Júnior, Germínio José da.

Formação inicial e as suas implicações na profissão docente: representações sociais de professores de língua inglesa e as interconexões com a profissionalização.\ Germínio José da Silva Júnior, 2023.
196f.
Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 165 – 171.
1. Formação inicial no curso de letras modernas. 2. Formação inicial e carreira docente. 3. Professor de língua inglesa - Representações sociais - Desenvolvimento docente. 4. Profissionalização docente do professor de língua estrangeira. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II.

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR

FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na Linha 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação do PPGEd/UESB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Supervisão e orientação da Profª. Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.

Vitória da Conquista, Bahia, na data de 27/02/2023.

Apresentada à Banca Examinadora composta pelos professores:

Profª Drª Denise Aparecida Brito Barreto

Orientadora

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim

Membro Externo

Profª Drª Marilete Calegari Cardoso

Membro Interno

Vitória da Conquista — BA

2023

"O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética... O que me preocupa é o silêncio dos bons..."

Martin Luther King, 1963.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido vida, capacidade e sabedoria para não aceitar as realidades opressoras, machistas e preconceituosas que me foram impostas, bem como as conjunturas déspotas do capital que me foram tirânicas. Agradeço por, em função da oportunidade de acesso ao conhecimento científico, modificá-las pela Graça Divina, fato que me possibilitou transpor várias barreiras...

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto, por guiar-me e confrontar-me, à luz do saber, da experiência e da *expertise* no bem administrar uma pesquisa científica, sempre orientando-me quanto aos melhores caminhos a seguir; por incentivar-me e acreditar em minhas competências e capacidades; por conduzir-me por conhecimentos e sabedorias desconhecidos; por esses e outros episódios, fico imensamente agradecido à benevolência de minha orientadora, grandiosa professora doutora que acreditou e apostou em meu projeto de pesquisa...

Agradeço à *Mãinha* que vendia bolo com café na feira para me sustentar, que me proporcionou educação sólida, base moral e ética, que se sacrificou por mim, inúmeras vezes, para que assim, eu pudesse estar hoje aqui... Muito obrigado, Iranisa Alves de Brito, minha *Mãinha*...

Ao *My Luv*, Claudio Pinto Nunes, que comigo esteve nos momentos bons e ruins, que escolheu prosseguir na caminhada da vida ao meu lado, inclusive quando alguns, prontamente, já haviam desistido de seguir junto a mim... A esse "ariano torto" que na oratória tem "*todas as palavras certas*" e a completa "*certeza das últimas palavras*" porque "*a razão lhe é devotada subordinada*"; a esse companheiro leal que continua comprando as minhas batalhas, lutando-as como se suas fossem, que sempre demostrou amor, carinho e afeto mesmo em instantes que eu não era tão merecedor assim... Enfim, ao *Meu Cau*, ao *Amor da Minha Vida*, eu quero deixar aqui o registro dos meus mais apaixonados agradecimentos, amo-te um *tantão* assim *Meu Nego*.

Agradeço ao PPGEd/UESB, programa que por se fazer presente no interior do Estado da Bahia, assim, proporcionou-me trilhar por caminhos e conhecimentos mais elevados na pós-graduação. Agradeço ao meu grupo do WhatsApp, "RESENHAS – PPGEd, 2021", local de terapia mútua e ajuda simultânea que deixou o enfrentamento pandêmico mais leve e os profundos estudos, na pós-graduação, mais profícuos e palatáveis de se administrar naquele *lockdown*; grupo que sempre encarou nossas adversidades universitárias rindo de tudo e de todos; "é claro! Resguardando o devido decoro que a academia exige, por conseguinte!" deixo aqui o meu muito obrigado a todos os meus coleguinhas.

SILVA JUNIOR, Germinio José. **Formação Inicial e as suas implicações na profissão docente:** Representações Sociais de professores de língua inglesa e as interconexões com a profissionalização. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), Vitória da Conquista, p. 196. 2023.

RESUMO

Essa pesquisa objetivou investigar as Representações Sociais sobre a Formação Inicial, construídas por professores egressos do Curso de Letras Modernas, e suas implicações na profissionalização e carreira docente. De modo específico, o estudo buscou *apreender*, *analisar* e *compreender* os saberes teórico-conteudistas, as destrezas didático-pedagógicos e as habilidades técnico-práticas que alicerçam o professor de inglês como educador possuidor de competências fundamentais e capacidades imprescindíveis para o exercício pleno de sua profissão na Educação, bem como o pleno desenvolvimento de sua profissionalização como professor de língua estrangeira. Compreendendo um universo pesquisado de 12 escolas do Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, legitimando um universo de pesquisa de 29 professores de inglês, essa investigação se sustentou, teórico-metodologicamente, como pesquisa ***Exploratório-Qualitativa***, assim, segmentada em 3 fases: **FASE 1**: aplicação dos questionários *online* com a adesão de 21 docentes, com as quais buscou-se *apreender*, *analisar* e *compreender* as Representações Sociais, pela apreensão do *senso comum* adquiridas pelo *processo* representativo, catalogando, assim, o conteúdo adquirido no campo por uma *inspiração bardiniana* de ***Análise de Conteúdo***; por meio do desvelar o conteúdo representado, essa etapa fundamentou a elaboração da fase seguinte; **FASE 2**: *inspirado* nos procedimentos **PNADc/IBGE**, foram selecionado 5 amostras para aplicação das metodologias das ***Conversas Interativo-Provocativas***, conforme Nunes (2010; 2011; 2020), as quais buscaram, guiadas por roteiro-pautas e tópicos de conversa, *apreender*, *analisar* e *compreender* as Representações Sociais, representações essas que foram analisadas e compreendidas pela Abordagem ***Sociogênico/Processual*** (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001); **FASE 3**: síntese analítica das fases anteriores que, amparando-se em literaturas como as de Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012), Alves-Mazzotti (2008), Garcia (2013), entre outros, buscou *apreender*, *analisar* e, principalmente, *compreender*, holisticamente, os achados de campo. Assim, os resultados evidenciaram que mais da metade das professoras de inglês representa a sua Formação Inicial em desacordo com a realidade laboral; com omissões e carências formadoras, persistentes e preocupantes; com lacunas na eficiência, na eficácia e na efetividade formativa. Conclui-se, portanto, que se faz necessário reivindicar da Formação Inicial de professores de língua inglesa, que ela proporcione não apenas uma certificação para o mundo do trabalho, mas uma profissionalização teórico-prática e de conteúdo; fornecendo, dessa maneira, suporte e aprendizagem, promovendo meios de desenvolver e de evoluir no exercício da profissionalização como educador de língua inglesa; fortalecendo, também, os conteúdo-fundamentos imprescindíveis ao desempenho docente, bem como as técnicas e habilidades necessárias ao progressivo avanço como professor de inglês; fomentando, sobretudo, as capacidades didático-pedagógicas, essas imprescindíveis ao exercício docente. Enfim, espera-se que a Formação Inicial do professor de inglês seja uma formação eficiente, efetiva e eficaz, ou seja, formação qualificada e de qualidade.

Palavras-chave: formação inicial no curso de letras modernas; formação inicial e carreira docente; representações sociais do professor de língua inglesa; desenvolvimento docente do professor de inglês; profissionalização docente do professor de língua estrangeira.

Silva Junior, G. J. (2023). ***Frist formation in the teaching career:*** *Social Representations of English teachers and the interconnections with professionalism*. [Master's thesis degree]. Graduate Program in Education at State University of Southwest Bahia. ([Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd/UESB). http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao

ABSTRACT

This research wanted to investigate the Social Representations on Initial Education, constructed by teachers who graduated from the Modern Letters Course, and their implications in professionality and teaching career. In a specific way, the study sought to ***apprehend***, ***analyze,*** and ***understand*** the theoretical-subjects knowledge, didactic-pedagogical skills, and technical-practical expertise that under up the professional as an educator possessing fundamental competencies and abilities essential for the full exercise of his professional in Education, as well as the development of his professionality as an English teacher. Analyzing a researched universe of 12 high schools in the city of Vitória da Conquista, Bahia, legitimizing a universe of 29 English teachers, this research was supported, theoretically-methodologically, as ***Exploratory-Qualitative*** research, segmented into 3 phases: **PHASE 1**: application of online questionnaires with the participation of 21 teachers, we sought to *apprehend*, *analyze* and *understand* social representations, by the apprehension of *common sense* acquired by the representative *process*, catalogued them by an *inspiration* from the Bardan's ***Content Analysis*** to the next phase; **PHASE 2**: *Inspired* by the **PNADc/IBGE** procedures, 5 samples were selected to apply the methodologies of ***Interactive-Provocative Conversations*** (NUNES, 2010; 2011; 2020), which sought, guided by script-guidelines and topics of conversation, to *apprehend*, *analyze* and *understand* social representations, representations that form analyzed and understood by the ***Sociogenic/Procedural*** Approach (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001); **PHASE 3**: analytical synthesis of the previous phases that, based on literatures such as those of Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012), Alves-Mazzotti (2008), Garcia (2013), among others, sought to apprehend, analyze and, mainly, understand, holistically, the field findings topics. Therefore, the results showed that more than half of the English teachers represent their Initial Training in disagreement with the work reality; with persistent and worrying omissions and deficiencies; with gaps in efficiency, effectiveness, and formative effectiveness. It is concluded, therefore, that it is necessary to claim from the Initial Formation of English-speaking teachers, that it provide not only a certification for the world of work, but a theoretical-practical and content professionalization; it is providing support and learning, promoting ways to develop and evolve in the exercise of professionality as an English language educator; also strengthening the fundamental contents essential to teacher performance, as well as the techniques and skills necessary for progressive advancement as an English teacher; fostering, above all, the didactic-pedagogical capacities, which are essential to the teaching exercise; and finally, it is expected that the Initial Formation of the English teacher will be a qualified and quality training, Initial Formation efficient, effective and effectual course.

Keywords: initial training during modern letters course; initial formation and teaching career; social representations of the english language teacher; teacher development of the english teacher; teaching professionality of the foreign language teacher.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Representações Individuais e Representações Coletivas 33
Quadro 2 — Estrutura de esquemas conceituais da objetivação 41
Quadro 3 — Modelos de Pesquisa em Representações Sociais 45
Quadro 4 — Princípios da formação de professores 63
Quadro 5 — Saberes, competências, conhecimentos e habilidades 69
Quadro 6 — Universo das escolas de pesquisa em Vitória da Conquista 78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Rendimento médio mensal em Vitória da Conquista ($) 80
Gráfico 2 — Alfabetizados em Vitória da Conquista (%) 81
Gráfico 3 — A.1: gênero 91
Gráfico 4 — A.2: faixa etária 92
Gráfico 5 — A.4: escolaridade 93
Gráfico 6 — A.5: faixa salarial 94
Gráfico 7 — A.6: jornada de trabalho 96
Gráfico 8 — B.3: a teoria na prática cotidiana 99
Gráfico 9 — B.4: os diferentes saberes e conhecimentos na língua inglesa 100
Gráfico 10 — C.1: os primeiros contatos do professor com a profissionalização docente ... 104
Gráfico 11 — D.1: as quatro proficiências basilares no início docente 111
Gráfico 12 — D.2: o domínio das quatro proficiências bailares 112
Gráfico 13 — D.3: proficiência técnico-basilar 113
Gráfico 14 — D.4: sociodemanda das competências basilares 115

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIP	Conversa(s) Interativo-Provocativa(s)
CF	Constituição Federal de 1988
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
NTE-20	Núcleo de Tecnologia Educacional - 20
PNADc	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
TIC/TDIC	Tecnologia(s) (Digitais) da(s) Informação(ões) e Comunicação(ões)
TQM	*Total Quality Management*
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 23
2.1 A sociedade, o senso comum e o poder dos discursos: constituição das Representações Sociais perante o coletivo 24
2.2 Representações, bases e primórdios: Representações Coletivas e Representações Sociais 32
2.2.1 Conceituando o universo das Representações Sociais: a objetivação e a ancoragem 37
2.2.2 Representações Sociais e a sua maleável metodologia e multifacetada abordagem: processual, estrutural, sociodinâmica e dialógica 44
2.2.3 Representações Sociais como metodologia para estudar a educação 48
2.3 Formação, bases e primórdios: Formação de Professores, instituições formadoras, e a formação profissional na modernidade 51
2.3.1 Conceituando a Formação de Professores 58
2.3.2 Instituições formadoras e a formação de profissionais docentes 60
2.3.3 Princípios da formação de professores 62
2.3.4 Formação Inicial e suas orientações formativas 65
3 METODOLOGIA 73
3.1 Caracterização da pesquisa 74
3.2 Universo, população e amostra de pesquisa 77
3.3 Explicando a pesquisa: instrumentos de coleta, tratamento e análise dos dados .. 81
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 89
4.1 Análise do Questionário *online* 89
4.1.1 Bloco A — Perfil do Professor 90
4.1.2 Bloco B — Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso formativo 97
4.1.3 Bloco C — Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolver da profissionalização docente 103
4.1.4 Bloco D — Representações Sociais da Formação Inicial quanto as quatro proficiências basilares da língua inglesa 110
4.2 Conversas Interativo-Provocativas (CIP) 116
4.2.1 Bloco a: perfil dos participantes da CIP 118
4.2.2 Bloco b.1: Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso formativo 121

4.2.3 Bloco b.2: Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolver da profissionalização docente 127
4.2.4 Bloco b.3: Representações Sociais da Formação Inicial quanto às quatro proficiências basilares da língua inglesa 132
4.2.5 Bloco b.4: Representações Sociais da Formação Inicial em uma (auto)avaliação... 136
4.2.6 As Conversas Interativo-Provocativas analisadas pelo Modelo Sociogênico-Processual 141
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 154
REFERÊNCIAS 165
APÊNDICES 172
Apêndice A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos questionários hospedados no *Google Forms* 172
Apêndice B — Modelo dos questionários *on-line* hospedados no Google Forms..... 175
Apêndice C — TCLA da Conversa Interativo Provocativa (CIP) disponibilizada por e-mail aos participantes pesquisados 183
Apêndice D — Pauta/Roteiro da CIP com os Professores de língua inglesa..... 187
ANEXOS 191
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)..... 191
Anexo B – Declaração de revisão do manuscrito..... 196

1 INTRODUÇÃO

Saudações, caro leitor.

Com o intuito de apresentar este texto acadêmico-dissertativo, e ao mesmo tempo ser direto, quanto ao conteúdo, preciso, quanto aos objetivos, e, sucinto, quanto à necessária exposição da pesquisa-estudo, começa-se, a seguir, minudenciando sinopticamente o título dessa pesquisa. **Formação Inicial** — como condição/autorização para se ingressar na profissão professor e como fase inaugural no/do trilhar/desenvolver uma carreira profissional na docência — **e as suas implicações** — causas, efeitos e repercussões — **na profissão docente** — foco nos egressos do Curso de Letras Modernas, agora professor habilitado pela instituição formadora que o afiança, socialmente, como um educador profissional, capacitado e com as necessárias habilidades para ensino de uma língua estrangeira. **Representações Sociais de professores** egressos do curso **de língua inglesa**, sobre a sua Formação Inicial; assim, essa pesquisa se desenvolverá objetivando *apreender*, *analisar* e *compreender* **as suas interconexões** dessa Formação Inicial **com a profissionalização docente** — construção de saberes, de práticas pedagógicas/educativas e de atitudes grupo-sociais, *et al* — em especial, a desenvolvida nos anos de início, dos primeiros contatos com a profissão docente e desenvolver docente.

Desse modo, pós exposição do título e sinopse investigativa, se você prossegue na leitura deste estudo, é porque algum aspecto do seu interesse, presente na temática, nas palavras-chave, ou na síntese dessa dissertação – a respeito das possíveis Representações Sociais, que os Professores de Inglês constroem/proferem sobre a sua Formação Inicial – ela o afeta, o instiga, o compele no prosseguimento da leitura e ciência dessa pesquisa científica. Por isso, com o intuito de preservar a atração que inicialmente lhe impeliu para o desvelar do "enredo dessa história", bem como, mantê-la instigante e continuar aguçando a sua curiosidade pelo conhecimento, de prontidão, expõe-se a **questão de pesquisa**: **como as Representações Sociais sobre a Formação Inicial, construídas por professores egressos do curso de Letras Modernas, implicam no processo de construção de saberes e de práticas pedagógico-educativas?** Sendo essa a pergunta problematizada que permeará todo esse estudo cientificado, constituindo-se no questionamento *mor* que desencadeou essa pesquisa e processo investigativo empírico, e, por consequente, que transpassará toda a redação dessa pesquisa científica.

Contudo, antes de continuar com a apresentação dessa pesquisa, adverte-se que o pesquisador, como egresso do Curso de Letras Modernas, encontra-se nela implicado. Participa ao leitor que o pesquisador possui as suas próprias representações, como um conhecimento

tacitamente vivenciado, quanto ao Curso de Letras Modernas; representações essas que foram adquiridas e desenvolvidas, por meio da própria Formação Inicial do pesquisador no curso de Letras Modernas, portanto, *a priori* desta investigação. À vista disso, afirma-se que a graduação do pesquisador apresentou lacunas e incongruências quanto à aquisição de habilidade e competências em língua inglesa, as quais careciam ser dirimidas na formação, inconsistências essas que precisariam ter sido sanadas durante o curso formativo inicial. No entanto, para esse professor de língua inglesa, não se processou dessa maneira.

Ainda, afirma-se que mesmo com boas notas, logrando êxito na formação e, concluindo, com louvor o Curso de Letras Modernas — atestado tanto pelo histórico acadêmico/estudantil como pelo documentado diploma emitido e legitimado pela Instituição Formadora — o professor de inglês que propõe essa pesquisa, não se sentia confiante o suficiente, quanto à aplicabilidade didático-pedagógica pertinentes aos saberes e conteúdo, conhecimentos e habilidades relacionados ao desempenho, desenvolvimento e desenvoltura quanto ao "ser professor de língua inglesa".

Anuncia-se que algumas habilidades-chave e competências basais serão denominadas pelo pesquisador, neste texto, como "competências basilares", quais sejam: 1 — conseguir ***ler*** em inglês; 2 — conseguir ***escrever*** em inglês; 3 — conseguir ***falar*** em inglês; 4 — conseguir ouvir e ***compreender*** em inglês. Descrito e explicado isso, afirma-se que no desenvolver do magistério, durante os seus primeiros contatos com profissão professor e a sala de aula, o professor de inglês, não estando completamente seguro quanto ao necessário domínio das "competências basilares" — principalmente quanto ao falar e conseguir compreender um falante na língua inglesa — tendo em vista que a sua habilitação profissional em língua inglesa não ter sido concluída a contento, performou insegurança, inaptidão e mediocridade. Antes de continuar esta discussão, para que não fique nublado ou se suscite equívocos quanto ao que este pesquisador pensa e defende sobre a Formação de Professores, anuncia-se por testemunho próprio, que o desenvolvimento didático-pedagógico é tão importante e imperativo quanto o domínio das quatro competências (aqui denominadas de competências basilares). Isso é fato! Porém, dentro do desenvolvimento didático-pedagógico proposto pelo curso formativo encontra-se a aquisição e o domínio das competências basilares. Isso também é fato!

É senso comum que a profissão docente se desenvolva no ato professoral do ensino-aprendizado. Uma Formação de Professores focada somente nos conteúdos técnicos, dificilmente, propicia esquematizações de saberes teórico-prático/didático-pedagógico, ou mesmo que o professor aprendente esboce reflexões sobre a ação pedagógica (após a ação), na ação (durante a ação) e para a ação (planejamento da ação seguinte), sintropia essa, essencial,

ao fazer pedagógico. Quando os conteúdos basilares não são adquiridos e dominados na formação primeira, o risco do professor performar "insegurança, inaptidão e mediocridade" e não conseguir agir, refletir, criar e reagir perante o caso concreto é muito grande. Freire (1992; 2005) já nos alertava que essas sequências de atos ativos são essenciais à docência. No campo do ensino-aprendizagem, o professor carece de estar confortável com a "beca" usada em sala de aula, o docente necessita saber para si, e com esse fim, conseguir ensinar a outrem. Para tanto, esse professor precisa estar em sintonia com os conhecimentos aprendidos na Formação Inicial, ao passo que se desenvolve e, paulatinamente, evolui com esses saberes.

O que se alude aqui é, tão somente, que para o pleno exercício da profissão docente é condição *sine qua non*, o domínio dos conteúdos inerente à área do conhecimento a ser ensinada; sem perder de vista, ou relegar a um segundo plano, o desenvolvimento de métodos e técnicas didático-pedagógicos, esses, também, imprescindíveis ao ensino-aprendizado. Assim, sendo capaz de desenvolver, como professor, ensino-aprendizagem efetivos, eficiente e eficaz na profissão docente. É sabido que a ação docente se transmuta em um ato de "eterna discência"; ação de esquematização de aprendizagem consciente, programada e estruturada; de modo que é vital que esse crescimento professoral ocorra. Contudo, não foi esse o caso citado pelo pesquisador. Em virtude do relatado, o mencionado professor de inglês se demandou voltar aos estudos da língua inglesa, por mais quatro anos como discente, em escola idiomática particular, para assim, conseguir dominar tais conhecimentos bailares. Estudos esses que, supostamente, deveriam ter sido assimilados e desenvolvidos na Formação Inicial.

Intuía-se, naquele instante, voltar aos estudos para adquirir maior segurança, principalmente quanto às tais competências mencionadas, às quatro proficiências técnico-basais em língua inglesa; bem como, estabilizar conhecimentos e saberes, estabelecer maior confiança e melhor desenvoltura na língua inglesa. Aprendizados aqueles que deixaram esse professor de inglês mais resoluto enquanto profissional docente de língua inglesa, que o melhor qualificou para se comunicar, ouvir e conseguir compreender — enquanto habilidade técnica e competência necessária ao exercício da docência na língua inglesa — proporcionando, também, aprimoramentos da leitura e escrita no referido idioma. Por consequência do exposto, e para resumir, o pesquisador acredita no seguinte esquema: primeiramente I) aprende-se para depois II) ensinar; ou seja, como etapa lógica para desenvolvimento do processo: i) aquisição e domínio dos saberes e conteúdos necessários para, em seguida, e, subsequentemente, performar e desenvolver ii) a habilidade e o traquejo didático-pedagógico imprescindível para o ensino de conteúdos, esses já assimilados e dominados, anteriormente.

Ainda discutindo o Curso de Letras Modernas, a compreensão que o pesquisador vinha construindo na Formação Inicial, sobre o ser professor, sobre Educação, sobre a docência, sobre o fazer pedagógico, sobre a relação homem e sociedade, entre outros aspectos implicados a essas questões educacionais, pautava-se no princípio de que a escola deveria ser um agente de transformação do *ser*[1], agente de colaboração mútua e confluente entre os participantes imbricados no processo educativo, direto e indiretamente. A educação, então, seria a responsável pela tríade: i) desenvolvimento de subjetividades do "eu" identitário, ii) para ser inserido no "nosso" coletivo-social em pleno exercício da cidadania, também, por meio da segmentação e organização social e trabalhista referendando pela iii) aquisição de conhecimentos técnico-profissional (BIESTA, 2012). Assim, a Educação, assumindo o papel de agente do Estado, a mando da sociedade — Políticas Públicas, Formação de Professores, Instituições Formadoras, escolas, professores e todo e qualquer o agente envolvido no processo educacional — estaria imbuída da formação de um cidadão conhecedor de seus direitos/deveres; com isso, ela proporcionaria desenvolvimento social por meio do exercício integral da cidadania e, principalmente, aperfeiçoamento do *ser* humano. Como há tempos já afirmava Freire, investimentos em educação provoca *mudança nas pessoas* e as *pessoas transformadas* mudariam a realidade ao seu redor e o mundo.

Deste modo, a Educação imaginada pelo pesquisador se ocuparia em desenvolver, primordialmente, o indivíduo-social, isto é, um cidadão capaz de desempenhar atos político-crítico-sociais, como parte de um ciclo virtuoso de aperfeiçoamento contínuo da sociedade, por meio da cidadania, a qual seria retroalimentada pelos agentes sociais e pela sociedade constituída (SILVA JUNIOR; BARRETO, 2021). Dessa maneira, a educação se desarticularia da alienação — própria do capital — que não promove mudança social, nem fortalece nas pessoas a sua subjetividade enquanto indivíduo. A educação pensada por Freire contrapõe-se, ainda, ao "protótipo maquinal" da educação, modelo de formação em massa demandado pelo mercado trabalhista — o da mera preparação do indivíduo para a emprego. Modelo esse que não promove o respeito mútuo entre os seres, não fomenta a socialização, e que não provoca o *Bem-Estar* individual/societal, enfraquecendo todo o ecossistema social.

Como se pode notar, enquanto estudante na Formação Inicial o objetivo de ser um educador era para, realmente, abalar as estruturas sociais e mudar o *status quo* vigente no

[1] Ver mais sobre esse tema em *Talking about human formation at the interface with identity and difference* de Silva Junior e Barreto (2021), artigo que discute o propósito da formação educacional mercadológica, como um treino para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que proporcione socialização e subjetivação dos indivíduos.

mundo. Contudo, e infelizmente, a prática docente, principalmente a do início da profissão professor não se desvelou a materialidade, para este pesquisador, daquela romantizada compreensão sobre o magistério e a sociedade. Fato que fez o professor-pesquisador se questionar: será que os discentes, então egressos, e agora professores, também, constroem/construíram Representações Sociais sobre a sua Formação Inicial? Será que os professores, no início da profissão docente, individual e coletivamente, em sua *práxis* didático pedagógica, professam Representações Sociais sobre a sua Formação Inicial? E estas representações exercem e/ou sofrem influências antes de se tornarem o objeto socialmente representado pelo agrupamento constituído? Como será que se processa o contínuo de aprendizagens ligados à profissionalização docente? Como será que ocorreram/ocorrem as experiências vividas, acadêmico/estudantil, pessoal e profissional, nas mais diversas etapas experimentadas pelo discente/docente? Como será que se desenvolve/desenvolveu a dinâmica educacional provocada pelo próprio indivíduo ou imputada a ele pelo ambiente social, quanto à profissionalização docente?

Ao passo que o pesquisador tem seus conhecimentos prévios e Representações Sociais sobre a sua própria Formação Inicial, existem indagações, as quais ainda são respondidas com ideias e opiniões nubladas pelas experiências empíricas do *senso comum*[2], portanto, carecem ser elucidadas por essa pesquisa, sendo assim, afirmadas ou refutadas pelo microscópio científico, de modo que reifiquem o empirismo em hipóteses científicas e se sustentem com cientificadas afirmações sobre esse processo fluido e dinâmico que é o de ser/se tornar um professor-educador de inglês.

Logo, busca-se em pesquisa de campo saber dos professores de inglês se os quatro anos da Formação Inicial para docência foram suficientes para que, os então discentes, agora egressos deste curso, conseguissem assimilar os conteúdos ministrados e desenvolver as habilidades necessárias para o "ser professor de língua inglesa". E, coadunando com as inquietação expostas pelo pesquisador, bem como com intuito de pacificar estas mencionadas aflições advindas de seus próprios processos formativos como profissional docente, expõe-se ao leitor, o **objetivo geral** dessa pesquisa: **investigar as Representações Sociais sobre a**

---

[2] *Senso Comum* aqui se refere a todo discurso circulante entre os indivíduos, nos grupos, na sociedade, sobre um dado objeto social; que não tome, efetivamente, como referência, elementos propriamente metódicos científicos para verificá-los, que possa abalizá-los com rigorosidade, quanto aos seus detalhes, verificabilidade e exatidão; sem, necessariamente, e/ou efetivamente, preocupar-se com a formulação de hipóteses refutáveis, provenientes de pesquisas; e/ou que tomem como referência elementos teórico-acadêmico; e/ou o rigor metódico-científico necessários ao conhecimento cientificado; entretanto, apesar de tudo isso, são concebidos pelos sujeitos como verdades empíricas e algumas vezes irrefutáveis, posto que tais informações/conhecimentos/saberes apresentam conclusões sociocognitivas e socioafetivas para os indivíduos agrupados.

Formação Inicial, construídas por professores egressos do Curso de Letras Modernas, e suas implicações na profissionalização e carreira docente — esta etapa é um dos estágios de existência e/ou conhecimento relativo ao objeto de pesquisa. Desdobrando-se em seguida nos **objetivos específicos**, os quais também incluem esclarecer aspectos alusivos às quatro competências basilares em língua inglesa, bem como, o desvelar de práticas, exitosas ou não, relativas à profissionalização docente. Tais objetivos estão distribuídos na sequência lógica, a seguir:

1º — ***Apreender as possíveis Representações Sociais, construídas por professores de língua inglesa, sobre Formação Inicial***, depois de apreendê-las, sabendo que existem e se manifestam, caminha-se para analisá-las, constituindo-se no segundo objetivo específico nesta investigação;

2º — ***Analisar, em face das imagens socioafetivas e sociocognitivas das Representações Sociais, as implicações na profissionalização e na carreira docente desses profissionais***. Esse objetivo se agrega à pesquisa como estágio de exame/análise para diagnóstico de aspectos como saberes, exercício de práticas pedagógicas/educativas, atitudes nas interações e socialização nos grupos sociais, elementos de identidade profissional, entre outras singularidades imbricados nas Representações Sociais sobre Formação Inicial;

3º — ***Compreender a importância da Formação Inicial, do saber/fazer, do domínio de habilidade e competências em língua inglesa e as suas implicações na profissionalização e carreira docente***. O terceiro objetivo desta investigação, apresenta-se como um estágio de síntese, achegando-se à pesquisa depois da uma análise do objeto pesquisado, por meio do qual busca-se fechar raciocínios, fazer inferências, apoiar aplicações e entendimentos; assim, propondo ao pesquisador compreensão sobre o objeto pesquisado.

A questão de pesquisa junto com o objetivo geral e objetivos específicos dessa investigação focalizam a Formação Inicial dos professores de inglês como parte da profissionalização docente; investigando quais são as representações produzidas e disseminadas destes professores de inglês, diante do contato inicial, com a sala de aula, alunos, escola, colegas de trabalho *et al*. De tal modo que se busca, por estes mencionados objetivos, traçar um panorama associativo entre as Representações Sociais, socialização de professores, associação de conhecimentos teóricos e práticas didático-pedagógicas; analisando, ainda, entre outros aspectos: *modus operandi* do/no ambiente educacional/trabalhista, relações implícitas e explícitas de poder, hierarquia, gestão, aquisição, transmissão e subordinação por meio das sociorrepresentações existentes. Em síntese, busca-se investigar, e propor reflexões, sobre o fazer docente de professores de língua inglesa, para assim promover ponderações e apoiar

considerações sobre a autonomia docente, os problemas profissionais da prática, os conhecimentos específicos exigidos ao professor, a sua profissionalização docente, a socialização de novos professores com seus pares, o desenvolvimento progressivo do professor em sua prática pedagógica, entre outros pontos, vieses e parâmetros embricados nesta seara educacional.

Como sustentáculo para assunção e análise das mencionadas representações utilizar-se-á as teorias e métodos das Representações Sociais, iniciados com Moscovici (1978) e outros teóricos que versam sobre a temática. É claro, sabendo que cada vertente das teorias e métodos das Representações Sociais tem seus propósitos específicos de representação e interpretação da realidade — pormenores metodológicos, vieses, adequações e detalhamentos de abordagens teórico-procedimentais distintas; alguns, às vezes, diferentes entre si, posto que se dispuseram a trilhar caminhos metodológicos distintos, contudo, conservando a essência da teoria e método das Representações Sociais como o principal arquétipo teórico de pesquisa e interpretação do objeto de representação. Assim, foi eleita apenas uma abordagem como leme investigativo para essa pesquisa, ou seja, o estudo das "imagens socioafetivas e sociocognitivas dos indivíduos agrupados", nessa pesquisa, organiza-se pela abordagem **Sociogênico/Processual** (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001). O foco procedimental de análise representativa ancorado no processo busca saber como estas representações afetam a profissionalização docente dos professores de inglês, isto é, como as representações sobre um dado objeto social são criadas, assimiladas, desenvolvidas e, socialmente representadas, pelos sujeitos agrupados (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001). Ainda, anuncia-se que essas imagens, socioafetivas e sociocognitivas, que têm como base as conjecturas iniciais *moscovicianas* — inspirado, incialmente, nas Representações Coletivas de Durkheim, assentado nas Ciências Humanas e Sociais e que foram amalgamadas, por Moscovici, na Psicologia Social – trata-se de uma **Pesquisa Qualitativa**.

A Abordagem Sociogênico-Processual de Jodelet (2001) se fez adequada pelo casamento entre o *senso comum*, exposto pelo pesquisador sobre a sua Formação Inicial, e o seu desejo de reificação científica. Este argumento é tomando emprestado de Moscovici (1978) quando ele afirma que *o ser psicossocial*, ao mesmo tempo que se questiona, em busca de respostas, processa informação e se porta/comporta de acordo com as circunstâncias comunicativas e processuais — neste caso, o mencionado autor está se referindo à **objetivação** e a **ancoragem.** Destarte, esse *approach* investigativo, que é A) **Sociogênico-Processual** apreende, analisa e compreende a Representação Social pelo processo de aquisição representativa, da seguinte maneira: estudo/pesquisa da a) **objetivação**, que é a transformação

de ideias figuradas em coisas concretas adequadas à transmissão pela linguagem e comunicação, mediante apreensão/compreensão do I) **núcleo figurativo** da sociorrepresentação, que é socioafetivo e sociocognitivo, e que foi transmitido/adquirido pelo indivíduo por meio de uma i) **construção seletiva** de "novas/distintas ideias", ii) **esquematizado**/adaptado pelo indivíduo as suas ideias preexistentes e já arraigadas e, finalmente, iii) **naturalizadas** pelo indivíduo, dentro do agrupamento social como **Representação Social**.

Moscovici (1978), quando se enveredou na criação da Teoria das Representações Sociais, a propôs flexível, maleável, aberta e não engessada ou rígida — desde que o pesquisador não confundisse rigidez metodológica com rigor metodológico — para que as Representações Sociais pudessem, realmente, captar a simbologia do objeto socialmente representado pelos indivíduos que as professam em grupo. Isso permite ao pesquisador uma flexibilidade metodológica e um leque de organização e possibilidade quanto ao método que sejam capazes de decompor o objeto de pesquisa em partes, esquadrinhar o objetivo geral, em etapas, para assim melhor sistematizar informações buscadas pelos objetivos específicos. Assim sendo, nesta pesquisa, adotou-se o seguinte planejamento e organização, que foi segmentando-a em três fases subsequentes, cujo propósito foi melhor apreender, analisar e compreender o objeto de pesquisa. Ei-las a seguir.

Fase 1: aplicação do questionário hospedado no *Google Forms* que investiga as possíveis Representações Sociais por meio de um universo da pesquisa, buscando aspectos como i) a Formação Inicial, ii) os primeiros contatos com a docência, iii) as quatro competências basilares. Desse primeiro contato com o campo, utilizou-se a Análise de Conteúdo de *inspiração* em Bardin (1977) *apud* Crusoé (2014) para tabulação e análise dos dados, com o intuito de que a investigação aponte meios de implementação do roteiro/pauta para as **Conversa Interativo-Provocativas** (CIP) postuladas por Nunes (2011; 2020). Fase essa que é apoiada em metodologia própria de captação/tabulação/análise de dados. A **Fase 2**, constituiu-se na aplicação amostral da CIP com 5 (cinco) professores de inglês na cidade de Vitória da Conquista na Bahia. Esse segundo contato com campo proporcionou compreensão gestáltica do objeto pesquisa. Após análise da CIP e questionários, em que a junção das partes que precisaram ser segmentadas, em momento anterior, para melhor análise, pôde ser reagrupada, proporcionou uma visão de todo do objeto pesquisado. Em sentido holístico do termo, por conseguinte, esse reagrupamento — maior que a mera junção das partes — propiciou a chegada da fase subsequente, a fase da compreensão e conhecimento do objeto. Na **Fase 3** o objeto de pesquisa foi percebido, analisado, entendido e compreendido pelas representativas

informações, conhecimentos e saberes resultante da pesquisa de campo; permitindo, assim, nesta etapa, conjecturar afirmações, provocar inferências, apor conclusões, bem como propor aplicações e/aos resultados.

Ao convencimento deste pesquisador, tal estratégia fornece melhores e maiores subsídios para análise e interpretação dos dados coletados pela pesquisa *in locus*. Com essas fases/etapas de pesquisa foi possível deixar a teoria das Representações Sociais com maior capilaridade para análise do objeto proposto; bem como investigação mais potente, que melhor esmiuçou o objeto de pesquisa em questão — professores de língua inglesa e/em suas possíveis representatividades sociogrupais. Com o método/metodologia proposto promoveu-se, assim, uma confluência de conceitos/métodos/ideias que complementaram uns aos outros; como também, concebeu relevância e significância ao objeto de pesquisa, ajudando o pesquisador em sua investigação: apreender os fenômenos ligados ao objeto de pesquisa, discerni-los em meio a hipóteses e interpretá-los por meio de uma possível compreensão, na FASE 3. Ainda, em lista não exaustiva, anuncia-se que além dos já citados autores, contribuem para estes estudos Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012), Alves-Mazzotti (2008), Bomfim (2017), Sá (2002), bem como Garcia (2013), Freire (1992; 2005), Marková (2006), Silva (2001; 2014) entre outros expoentes do conhecimento que serão estudados e citados em momento oportuno.

Conforme ao exposto, anuncia-se que esta dissertação se estrutura, da seguinte forma, a começar pela introdução, onde se apresenta um pesquisador implicado na pesquisa, suas marcas pessoais e profissionais, seus questionamentos, seus anseios, motivações e objetivos nesta investigação. Ainda nesta parte e, apesar de focalizar toda esta incursão na pesquisa, como pesquisador implicado no processo, este cientista assegura à comunidade acadêmico/científica, o distanciamento necessário do objeto analisado, a lisura metodológica imperiosa das ciências, bem como o rigor científico/metodológico indispensável à pesquisa, os quais são fundamentais a esta e a qualquer outra pesquisa científica; sem os quais voltar-se-ia aos mitos, ou se descambaria na infestação epidêmica, presenciada na atualidade, do “eu afirmo” fundado na “acho-logia”.

Na segunda seção, a Fundamentação teórica, discute-se sobre os caminhos teórico-metodológicos, a teoria e método das Representações Sociais a suas multifacetadas metodologias e abordagens, assim como vieses processual, estrutural, societal e dialógica. Ainda neste tópico, apresentam-se os estudos e os fundamentos acerca da Formação de Professores — envolvendo as Instituições Formadoras, Formação Inicial, Profissionalização entre outros tópicos.

Na Metodologia desta dissertação discute-se sobre as Representações Sociais focalizando a educação; expõe-se métodos e procedimentos utilizados na pesquisa, delineia e delimita ações e procedimentos metodológicos — esquematização e estrutura da FASE 1 e FASE 2; discute-se, ainda, nesta parte a apuração, a amostra e os instrumentos de coleta de dados. Chegando, então, à Apresentação e análise dos resultados que, por excelência, culmina na FASE 3 dessa pesquisa, evidenciando que: i) mais da metade das professoras de inglês representa a sua Formação Inicial em desacordo com a realidade laboral; ii) omissões e carências formadoras, persistentes e preocupantes; iii) lacunas na eficiência, na eficácia e na efetividade formativa. Afirma-se que foram previstas 3 fases investigativas com seus respectivos objetivos a serem investigados — apreender, analisar e compreender — contudo, a apreensão, a análise e a compreensão transpassaram os ciclos investigativos e, simultaneamente, permearam a pesquisa como um todo, não se limitando a uma etapa específica de investigação.

Ainda, ressalta-se que as avaliações, os exames e as reflexões alvitradas pelo pesquisador nas Considerações finalísticas dessa pesquisa sobre Formação Inicial, adquiridas e analisadas por meio da apreensão das Representações Sociais de professores de inglês, respeitaram as conclusões e fechamentos possíveis para o momento, levando-se em conta as informações e saberes que foram adquiridos na pesquisa de campo; ou seja, podem variar de acordo com o tempo/espaço de realização investigativa, assim, de fato, não exaurem a discussão na respectiva temática. Nessa sessão, conclui-se que se faz-se necessário reivindicar da Formação Inicial de professores de língua inglesa, que ela proporcione não apenas uma certificação para o mundo do trabalho, mas uma i) profissionalização teórico-prática e de conteúdo; ii) fornecendo, dessa maneira, suporte e aprendizagem, promovendo meios de desenvolver e de evoluir no exercício da profissionalização como educador de língua inglesa; iii) fortalecer, também, os conteúdo-fundamentos imprescindíveis ao desempenho docente, bem como as iv) técnicas e habilidades necessárias ao progressivo avanço como professor de inglês; fomentando, sobretudo, v) as capacidades didático-pedagógicas, essas imprescindíveis ao exercício docente. Enfim, espera-se que a Formação Inicial do professor de inglês seja uma formação qualificada e de qualidade, formação eficiente, efetiva e eficaz.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Porque esta pesquisa investiga a Formação de Professores — especificamente a Formação Inicial do professor de língua inglesa e sua incursão iniciante na profissão docente, em face das possíveis Representações Sociais sobre o Curso de Letras Modernas e suas repercussões na profissionalização docente — é que se faz necessário estudos que fundamentem e conceituem, teórico-metodologicamente, estas mencionadas compreensões. Assim, nessa seção se discute as teorias e métodos das Representações Sociais e sua gênesis: as representações, as Representações Coletivas de Durkheim, bem como suas inspirações para as Representações Sociais de Moscovici; bases e primórdios das Representações Socias como teoria Psicossocial; o universo das Representações Sociais e sua multifacetada metodologia, com focos distintos, mas, não diferentes: Moscovici/Jodelet (abordagem Sociogênico/Processual), Abric/Flament (abordagem Estrutural), Doise/Guimelli (abordagem Societal) e Marcová (abordagem Dialógica).

Ainda, nessa seção, apresentam-se as concepções acerca de profissionalização e suas interconectadas relações com a modernidade, contextualizando a profissão professor, a profissionalização docente e a Formação Inicial como parte da formação de professores: as instituições formadoras e a formação de profissionais docentes; os princípios da formação de professores e sua contextualização; Formação Inicial, bases e conceitos que a direcionam: orientação para a formação acadêmica, para a formação tecnológica, para a formação personalista, para a formação prática e para a formação sociorreconstrutiva.

Para começar debatendo, introdutoriamente, sobre o objeto de pesquisa, inferindo-se e conjecturando-o como parte da sociedade, em discussão maior, apresentam-se confabulações discursivas sobre o senso comum que é parte constituinte das Representações Sociais como conhecimento não teorizado/saber empírico; a linguagem e os discursos representativos que sofrem influência, persuasão e significações diversas; elementos estes que se amalgamam nas Representações Sociais e a contextualizam, socialmente. Desse modo, no tópico a seguir, começa-se por uma discrição de conjuntura contextualizando a sociedade, o senso comum e os discursos circulantes como parte das representações existentes na sociocontemporaneidade.

2.1 A sociedade, o senso comum e o poder dos discursos: constituição das Representações Sociais perante o coletivo

Os seres humanos que, inicialmente, agremiaram-se em torno de um pacto animalesco e instintivo, com o intuito de assegurar a sobrevivência da coletividade, evoluíram e ampliaram o termo *societas* — do latim, associação com outros — para algo mais complexo que um mero agrupamento de animais de uma mesma espécie. Apesar de nos primórdios este termo ainda estivesse muito imbuído de instinto natural, foi evoluindo, paulatinamente, e passou a referir as mais multifacetadas configurações sociais e plurais sociedades que se amoldam e se apresentam atualmente.

Acredita-se que a *comunitate* — do latim, compartilhamento ou pessoas que comungam semelhanças, dividem espaços, ideias, linguagem e cultura — foi o elemento gerador das grandes sociedades modernas, como também, o inverso pode ser verdade. Deste paradigma, fica evidente que a cultura desempenha papel fundamental na sociedade, de sedimentar os grupos e cimentar os indivíduos, pois ela é mecanismo de coesão e organização social (DURKHEIN, 1893 *apud* SELL, 2017).

O advento da sociologia como ciência, com o intuito de compreender estas associações de indivíduos e seus pares, tencionou interpretar e tentar explicar as multíplices configurações e reconfigurações sociais que foram se formando ao longo da biografia humana. Sociedades com culturas diversificadas e complexas, com vários sistemas institucionais de organização, de influência, de poder, de controle dos grupos sobre os indivíduos e das manifestações persuasivas dos indivíduos sobre estes agrupamentos de pessoas, formando, assim, uma simbiose de confluências sugestionáveis que se tornou essa nossa sociedade moderna.

Assim, Durkheim (1893) *apud* Sell (2017), em seus estudos sociológicos, separa as sociedades em dois grandes períodos/grupos, ei-los: a pré-capitalista i) *Sociedade de Solidariedade Mecânica*, primitiva, com maior igualdade entre os membros, menor complexidade de funções e desempenho de tarefas; e a pós-capitalista ii) *Sociedade de Solidariedade Orgânica*, divisão do trabalho, desempenho de funções complexas e membros interdependentes.

Focar-se-á os esforços deste tópico para compreender e desvelar os funcionamentos e desdobramentos da sociedade “fim-de-século” — de solidariedade orgânica — com suas diferentes comunidades e grupos categorizados, muito mais complexos e extensos que qualquer outro agrupamento social visto na história humana. A macro sociedade(s) é definida, de acordo com algumas autoridades no assunto, como liquefeitas pela contemporaneidade, de acordo

Bauman (2001), filtradas pelo espectro do tempo e de contextos sociais diversos (DURKHEIN, 1893 *apud* SELL, 2017). Inclusive permeadas pelas lutas de classes, conforme Marx (2011), e de poder e influência, na visão de Foucault (2010); sociedades essas que são multifacetadas, complexas e plurais (DURKHEIN, 1893 *apud* SELL, 2017).

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as macros sociedades se caracterizam, intimamente, por numerosos e distintos sistemas de pensamentos filosóficos, culturais, religiosos, políticos etc. Isto é fato. Elas encontram na linguagem/comunicação um poderoso amálgama de todas estas massas identitárias, organizada como identificação e influências da cultura, da identidade/diferença, de suas representações e dos meios de se propagarem estas Representações Sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Ainda, afirma-se que a linguagem na sociedade performa profundo controle articulador perante as Representações Sociais concebidas e proferidas por seu povo, pelos indivíduos assujeitados ao e pelos grupos em suas micro comunidades sociocoletivamente construídas (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008). Isso porque é a "a linguagem que nomeia, que recorta, que combina, que articula e desarticula as coisas, tornando-as visíveis na transparência das palavras" (FOUCAULT, 2005 p. 428, *apud* OLIVEIRA, 2016).

Sabe-se que, para Jodelet (2001), as Representações Sociais são transmitidas pela linguagem e a linguagem não é desinteressada, imparcial ou indiferente, ela é constantemente enodada por poderosos, específicos e influentes discursos dominantes (FREIRE, 1992; 2005). O *Senso Comum*[3], termo reificado, moscovicianamente, com base nas Representações Sociais, justifica-se nos grupos pelo poder socioafetivo e sociocognitivo que ele exerce sobre as pessoas agrupadas (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Desse modo, busca-se problematizar, para se compreender: como esses discursos são confeccionados e distribuídos nos grupos sociais? Como se disseminam as informações entre os membros destas sociedades? Como os conteúdos culturais são produzidos, reproduzidos e repassados? Como os discursos são criados e sustentados como as verdades "absolutas" para um grupo? De onde e como estas incondicionais verdades surgem e se sustentam, coletivamente? Em síntese, como

[3] *Senso Comum* aqui se refere ao discurso da "experiência", do saber circulante pela oralidade, abalizada pela afetividade dos indivíduos que os professa e os propaga, genericamente, como suas verdades e/ou verdades de um grupo constituído e agremiado em ideologias síncronas; pode convergir com o pensamento científico, entretanto, existem aqueles que propaga "o saber do grupo" como verossímil ainda que esse contrarie o já consolidado saber científico; posto que tal informação/"conhecimento"/saber foi compartilhado por um de seus pares agrupados e, portanto, tem respaldo para ser replicado como verdade legitimas porque a informação está carregada de emoção e afetos (irracionalidades), tornando-se, assim, verdades absolutas para aquele agrupados; como exemplo temos as teorias terraplanistas sobre a circunferência do planeta Terra *versus* as teorias copernico-galilalistas acerca do mesmo objeto socialmente representado, aqui, não julgando o mérito factual, ou não, do saber representativo, mas a aceitação sociogrupal respaldada como verdade fundamentada, independentemente dos fatos (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

as influências contidas nos discursos circulantes são construídos, impostos, disseminados nos discursos dominantes — circulantes e periféricos — proferidos nos agrupamentos de pessoas?

Diante destas problematizações apresentadas, que foram impostas a este pesquisador para se estudar as Representações Sociais, carece-se, então, de algumas definições constitutivas referente ao objeto de pesquisa a ser examinado. Dessa maneira, em um agrupamento social, o senso comum pode se constituir pelo conglomerado de informações, de conhecimentos e de saberes, estabelecidos afetivamente e propagados pelas pessoas agrupadas. Assim sendo, e para delimitar contornos, afirma-se: a informação é qualquer mensagem comunicativa que confirma e propaga um anunciado; já o conhecimento está fundamentado na prática cultural e social dos grupos organizados (OLIVEIRA, 2016). É interessante ressaltar que o conhecimento não depende de escrita para sua transmissão, mas de signos para torná-lo significativo, isto é, apenas a comunicação pode ser suficiente para transmiti-lo. Oliveira (2016) afirma que estes argumentos sobre o conhecimento são fatos consumados, posto eles serem visíveis a qualquer indivíduo que possa enxergá-los.

O conhecimento, logo, converte-se em um conjunto de elementos formados por uma prática discursiva, que é indispensável à constituição do “saber”. Recorrendo a Foucault (1986, 2010) para definir conhecimento, ele o esquematiza como o resultado das relações de poder nos diversos segmentos da sociedade. É claro, sempre passando pelo crivo dos interesses — individuais e/ou de uma coletividade — no tempo, nos contextos culturais e sociais que os produzem e os reproduzem naquele e para aquele dado momento (OLIVEIRA, 2016). Por sua vez, assim que o conhecimento se transformar em saber do senso comum, ele será legitimado pelo agrupamento constituído, sendo assim, grupo-socialmente aceito pelos indivíduos, com isso, o saber do senso comum será copiado, imitado e repassado por/pela coletividade de indivíduos agremiados como ideia uníssona (OLIVEIRA, 2016). Desse modo, consubstanciando-se, socialmente, em verdades grupo-sociais (MOSCOVICI, 1978).

Ainda discutindo com base nas ideias de Foucault (1986, 2010), ele afirma que o conhecimento advém do contexto das sociedades e que este conhecimento pode ser mutável ao bel-prazer dos seres que detêm o poder e se refestelam em mandos e desmandos nas esferas sociais superiores. É interessante ressaltar que a informação/conhecimento quando vem de esferas superiores, nesta perspectiva, já se torna sinônimo do saber grupo-social, atuando assim como ferramenta cultural de massificação deste entendimento, pois conhecimento e saber são considerados como “verdade” para o grupo que o dissemina como verdade e o perpetua como senso comum (OLIVEIRA, 2016). Neste sentido, o discurso, portanto, torna-se o saber, ou seja, o conhecimento sistematizado por seu próprio discurso em si, e não, pelo objeto de seu

conhecimento. É aquela máxima do pensamento comum: quando todos pensam iguais, só um sujeito pensou com antecedência, fato.

Desse modo, o pesquisado chega à seguinte *gestalt*, com a ajuda de, entre outros autores, Foucault (1986, 2010), ao afirmar que as informações são transmitidas pela linguagem e comunicação, que foram transformadas em conhecimento social e se equiparam ao saber do *senso comum*; infere-se que o conhecimento/saber está imbricado no discurso e todo discurso é considerado mecanismo de perpetuação de poder e influências sobre as pessoas e outros discursos; conclui-se que esse *senso comum* é tido como verdade aceita e fundamentada grupo-socialmente. Sendo assim, uma forma de manipulação advinda das teias que aprisionam e influenciam o pensamento alheio; algumas vezes, alienando e alijando o indivíduo do próprio pensar individual, posto que um de seus confiáveis pares e comparsas já teve "o trabalho de pensar para todos". Freire (2005) complementa esse axioma gestáltico afirmando que em nossas sociedades os discursos não são neutros, eles estão sempre encharcados dos juízos e ideologias de seus falantes e são imbuídos de ideias que propositam influenciar para dominar e convencer seus ouvintes.

Engrossa o caldo dessas discussões sobre representações e senso comum como verdade, Foucault (2014) *apud* Oliveira (2016) ao reafirmar que a linguagem social se torna o próprio discurso e o discurso se transfigura na própria representação do conhecimento. Este mesmo conhecimento que foi construído coletivamente — ou não —, mas que se torna a representação de uma coletividade, de uma sociedade micro, de um grupo, de uma tribo (FOUCAUT, 1986; 2010). Afirma-se, ainda, que as práticas discursivas do saber, que se consubstanciam no senso comum, carregam em si os enunciados característicos dos indivíduos e grupos (MOSCOVICI, 1978). Estas práticas são percebidas nas estruturas linguísticas que são proferidas por estes indivíduos e contêm os significados, culturalmente aceitos pelos pares deste indivíduo e pelo grupo a que este indivíduo se sujeita.

Além disso, Foucault (2014; 2010) *apud* Oliveira (2016), ao afiançar em seus escritos que o poder é exercido por meio do controle, da vigilância, das proibições e das coerções, conclui afirmando que o poder é elemento constitutivo e de formação de discurso, seja ele econômico, científico, cultural ou educacional. Destarte, o pesquisador consegue afirmar que o poder pode se ramificar para as relações sociais dos indivíduos, bem como, para as diversas camadas dos grupos construídos coletivamente e sedimentados pelas Representações Sociais, as quais são/foram propagadas pela linguagem e comunicação sobre um objeto socialmente representado indivíduo/coletivamente dentro de agrupamento constituído em Representações Sociais (FOUCAULT, 2014; 2010 *apud* OLIVEIRA, 2016).

Pelo que foi discutido até o momento, é notório que o senso comum é parte integrante das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Já as Representações Sociais se constituem em um processo psíquico em que o sujeito desenvolve uma série de conexões e interações uns com os outros e com os objetos da representação. Estes objetos representados podem já fazerem-se presentes no grupo ou podem ser trazidos de fora do universo para dentro do agrupamento, por um indivíduo influente, por exemplo. Nestes grupos/universos, os sujeitos adquirem opiniões, juízos, princípios e deixam opiniões, juízos e princípios próprios que são assumidos pelo grupo. Desta forma, um objeto socialmente representado deixa de ser o objeto original, o do início da sociointeração, e se converte em um novo objeto, "produto" das combinações, das interações e interrelações com o universo social constituído e os membros deste agrupamento (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Por conseguinte, seguindo esta linha de raciocínio, as Representações Sociais se apresentam como: i) uma construção mental, criada por imagens, pelo sujeito, com o intuito de compreender o real; ii) um "etiquetar" o objeto da representação social ainda "sem etiqueta", e assim se comunicar na realidade grupal, por estas etiquetas representativas, com os outros sujeitos; iii) logo, as Representações Socias são conhecimento adquirido sociocognitivamente pelas interações sociais, orientando para a prática social, compressão de contextos sociais e para a comunicação (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008). Ainda, pode-se afirmar que as Representações Sociais são significações individuais e/ou constructos grupais sobre o objeto; ou seja, elas se inserem nos grupos pelas relações socioafetivas de prestígio e influência entre os seus membros agrupados, pela interação da pessoalidade do indivíduo singular com a comunidade em que se está inserido, podendo resultar em uma individualidade indenitária; esta identidade de semelhança representativa, que por sua vez, influencia e/ou é influenciada pelas representações/significações pré-existentes no grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Aqui, antes de continuar discutindo a sociedade, os discursos e o senso comum como base para a Representação Social, cabe fazer um destaque especial enfatizando a sociedade na atualidade, principalmente por ela possuir uma especificidade que a diferencia das outras. Destaca-se que esta era, de plena e imediata informação e comunicação, não tem precedentes na história vivenciada pela humanidade desde que foi constituída socialmente. A sociedade atual é marcada por suas interrelações permeadas pelos céleres intercâmbios comunicativos, promovidos pelas Tecnologias (Digitais) da Informação e Comunicação (TIC/TDIC) de rápidas conexões em redes as quais experienciadas no "fim-de-século" (SILVA JUNIOR 2018; 2021b; 2022). Nesse contingente sociedade, as comunicações se tornaram céleres, de propagação em

massa, de simplificada transmissão e de acessos imediatos — e/ou armazenadas em bancos de dados acessíveis a todos, síncrona e/ou assincronamente. Diz ainda que a revolução comunicativa, integrada e responsiva promovida pela *internet*, nesse tempo, é incomensurável (SILVA JUNIOR, 2021c).

Esmiuçando os achados em pesquisa de Ramos, Silva Junior e Barreto (2022) percebe-se que, pelo célere trânsito de dados, opiniões e informações, entre os sujeitos nos meios de comunicação e informação tecnológicos — (redes sociais, aplicações digitais, conteúdos virtuais, telefones móveis e *smarts et al*), pelas práticas sociais modernas da atualidade, distintas e diversas, pela contínua e exacerbada dependência de exposição constante, nas redes sociais, destarte, por todo este elencados *modus operandi* tecnológico — tem-se entusiasmado práticas dialógicas novas e distintas formas de interlocução. As Representações Sociais, também, nesse mundo virtual, são como o exato "visco" que une as pessoas, que modula comportamentos, ideias, além de definirem as suas pertinências e afinidades grupo-sociais de participação e pertencimentos. Não obstante, essas comunicações, embevecidas de discursos diversos, buscam influenciar e formatar pensamentos.

Corroborando o pensamento de Foucaut (1986; 2010) e incrementado com as frescas provocações suscitadas por Ramos, Silva Junior e Barreto (2022) e por Silva Junior (2021c), reafirma-se que os discursos, influências, propagação e perpetuação do poder foram exponenciados pelo novíssimo fenômeno das redes de comunicação em massa, de interação digitalizada, proveniente das TIC/TDIC. Tecnologias Digitais essas que estão presentes na maioria dos *smartphones*, que proporcionam imediata e responsiva comunicação: *WhatsApp*, *Facebook*, *Telegram*, *Twitter*, *Instagram*, *TikTok* entre outros. As redes sociais, legitimadas pelas Representações Sociais, tornam-se um verdadeiro celeiro de influência, poder e até alienação de "uns" sobre os "outros". De certo modo, as Representações Sociais propagadas nos grupos virtuais, refletem diretamente sobre os agrupamentos sociais do mundo real, provocando a materialização destes discursos na realidade concreta vivenciada por todos.

Assim como no mundo real, no mundo virtual, também, as Representações Sociais são formadas pelos discursos do senso comum circulante nas redes de relacionamento; inclusive, tornando ideias que são antagônicas entre por si — e às vezes até "*no sense*" — como hegemônicas para um grupo. Para ilustrar, exemplifica-se as representações do senso comum proferidas pela "família tradicional reacionária" que pede menos direitos humanos, o fim do Poder Judiciário em favor de "mais direitos", a dissolução do Congresso Nacional em "nome da democracia", sem mencionar a petição da volta da Ditadura Militar em nome da "liberdade de expressão"; ainda tem o exemplo da "religiosidade cristã fundamentalista" que clama e

defende o armamento de seus fiéis contra “os seus irmãos”; além dos diversos discursos, legitimados pelos grupos virtuais de pertencimentos, como os discursos percebidos nos grupos negacionistas, nos anti-vacinas, nos anti-ciências, nos terraplanistas[4], que pregam a subjugação, o aniquilamento, o linchamento dos Movimentos Sociais minoritários e dos diferentes[5] em pensamentos.

A linguagem e a comunicação, nesta atualidade contígua, incentivada pelo “urgentismo” intrínseco à psiquê social deste sujeito liquefeito pelo imediatismo, imprimiu uma maior participação e responsabilização das Representações Sociais nas criações e disseminação de posicionamentos e ideologias vinculadas ao senso comum. Assim, nestes encontros e influências de um agrupamento a outros, virtuais ou não, vão se formando as “opiniões” do senso comum que podem se converter em Representações Sociais sociogrupais — produzidas e socializadas, dentro de um nicho comunitário, linguístico e cultural. Algumas, como mencionadas aqui, contraditórias, vazias de valores democráticos, do respeito mútuo, da moderação e temperança entre outros aspectos importantes à convivência e harmonia social, as quais são premissas essenciais em sociedades progressistas e que se dizem guiadas pela liberdade, igualdade e fraternidade. Axiomas importantes para qualquer sociedade que se autointitula democrática.

A exemplificar o poder pernicioso das Representações Sociais propagado nas redes virtuais e seus impactos nefastos na sociedade concreta, tem-se o caso das *fakenews*[6] nos USA que, em 2016, influenciou a eleição do então candidato Trump. Ou mesmo o intenso trânsito de informações inverídicas, aqui no Brasil, provenientes do *pseudo* discurso anticorrupção “messiânicos”, do “messias” pró-família tradicional, do salvador da pátria contra os “petralhas” e esquerdistas subversivos; discursos esse que impactaram, com inúmeras *fakenews*, as eleições presidenciais, no Brasil, em 2018. Esses mencionados acontecimentos culminaram na trágica eleição democrática, ou seja, legitimada pelo voto popular, de um representante para o poder executivo, na esfera federal, que adotou práticas antidemocráticas[7] em vários momentos durante o seu (des)governo.

---

[4] 11 milhões de brasileiros acreditam que a Terra é plana, diz Datafolha. Conferir em: IstoÉ. Disponível em: https://istoe.com.br/para-milhoes-de-brasileiros-a-terra-e-plana/. Acesso em: fev. de 2022.

[5] Aprofundar sobre a temática no artigo “*Discutindo a formação humana na interface com a identidade e a diferença”* publicado na Revista (ainda em avaliação), de autoria de Silva Junior e Barreto (2021).

[6] Ver mais sobre a temática no *Site* Oficial do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) em informativos específicos sobre o assunto: Fake News – o impacto nas eleições no mundo e em TSE faz campanha contra a desinformação: “Se for fake *news*, não transmita”.

[7] Ver mais, em notícias vinculadas pela impressa nacional: Bolsonaro diz que entende atos antidemocráticos como liberdade de opinião; Renan Calheiros sobre Bolsonaro: 'Ameaça ministros e testa o golpe'; Ameaças de impeachment de ministros do STF por Bolsonaro são 'inconsequentes', diz Celso de Mello; Saiba como ofensiva de Bolsonaro contra a imprensa fere Constituição e democracia.

Todos os exemplos virtuais mencionados repercutem e se concretizam na realidade vivenciada pelo indivíduo — inclusive os discursos que minimizam a luta histórica da população negra por direitos e igualdades, disseminados pelo então presidente colonizado, à frente da Fundação dos Palmares, que propagava nas redes sociovirtuais ojeriza a seus pares e auto aversão a sua cor de pele. Tudo isso só conseguiu alçar voos e tomar as proporções catastróficas em que se encontram hoje — mulheres machistas e misóginas, homossexuais homofôbicos, negros racistas, pessoas contra os direitos humanos etc. — pela capacidade e competência das Representações Sociais em sedimentar discursos do senso comum e influenciar os mais diversos indivíduos e agrupamentos. Como pano de fundo deste cenário apoteótico, apresenta-se o poderio do senso comum em perpetrar como verdades as suas falas influentes e suas ideias homogeneizadoras pelo sentimento de pertencimento e identidade das Representações Sociais. Conectando-se, assim, de volta ao pensamento de Foucault (2010) para nos apaziguar o juízo deste trágico e apocalíptico cenário, panorama esse que se tornou a nossa realidade, afirma-se que a resistência ao poder é uma forma de enfrentamento do próprio poder, ou seja, uma transgressão ao *status quo* que é proveniente dos poderosos que imperam na sociedade nos extratos sociais superiores.

Com isso, fecha-se este parêntese sobre a nossa atual sociedade, (in)precedente na história da humanidade, a qual é marcada por suas ligações virtuais de verdades absolutas baseadas no *senso comum* e sedimentadas pelas socioafetivas e sociocognitivas Representações Sociais. Retornando à discussão sobre a linguagem, comunicação e os discursos, o pesquisador afirma que é que nesse emaranhado social que as Representações Sociais podem ser criadas, contestadas, recriadas e resinificadas pelos indivíduos, cotidianamente — em conjunturas diversas e distintas, dentro dos grupos e nas práticas sociais. Portanto, faz-se cogente e significativo pesquisas que se debrucem a estudar para dirimir entendimentos sobre essas sociorrepresentações presentes em nosso tempo social.

Assim, trazendo o poder das Representações Sociais, do senso comum e dos discursos, para a área de estudos desta pesquisa, busca-se em Stephen J. Ball (1994) *apud* Oliveira (2016), para afirmar que os discursos das políticas educacionais são resultantes de lutas e conflitos no interior de segmentos presentes no Estado e que estas lutas são responsáveis por definir as diretrizes — e os discursos — das políticas educacionais presentes na sociedade; bem como as falas e comunicações que emergem nas publicizações de ideias e imagens sobre a Formação de Professores, Formação Inicial, profissionalização docente, e sobre a educação como um todo.

Aqui nos compete propor reflexões sobre: a quem interessa as ideias de uma escola sem partido, de implementação e operacionalização do *homeschooling*, ou das políticas reformistas

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu Novo Ensino Médio? Como pesquisadores educacionais, compete-nos pensar porque nos jornais televisivos, de transmissão em massa, quem debatem sobre educação são as grandes *holdings* educacionais como a Fundação Itaú, Grupo Lemann, todos pela Educação etc., ao invés das universidades representadas pelos seus respectivos pesquisadores?

Destes dilemas ora apresentados, o que se sabe é que na microcomunidade constituída em nicho escolar, as Representações Sociais preponderantes e predominantes são influenciadores dos discursos circulantes, os quais constroem-se e disseminam-se em outras Representações Sociais acerca deste mesmo objeto. Nesta polifonia de Representações Sociais iniciais sobre a Educação e afins, o que se observa é que as representações que prevalecem são as representações mais persuasivas; as sociorrepresentações dos mais poderosos.

Ressaltando-se, ainda, a complexidade de vieses e vertentes em que o objeto de pesquisa, proposto por esta investigação se insere — a sociedade contemporânea, os discursos influentes, o senso comum, as Representações Sociais e a educação, esta como agente do Estado a mando da sociedade — é que se chamou ao debate reflexivo, esses embaraçados elementos que, por hora, apresentam-se inconclusivos, mas que não podem passar despercebidos ou alheados a este estudo sobre as possíveis Representações Sociais da Formação Inicial dos Professores de Inglês.

Destarte, o pesquisador acredita que as teorias e métodos da Representações Sociais, nesta pesquisa de incursão psicossocial, torna-se o método e metodologia mais adequado para fotografar estas representativas imagens socioafetivas e sociocognitivas propagadas pela sociedade. Credita-se, ainda, e assegura as teorias e métodos da Representações Sociais capacidades de apreender, analisar e compreender o objeto de pesquisa em suas nuances e expô-lo da maneira inteligível ao pesquisador. Dito isso, e com o intuito de se aprofundar nos conhecimentos sobre as Representações Sociais constituídas indivíduo/coletivamente pelos sujeitos agrupados, que se achegue a esse estudo as discussões do próximo tópico.

2.2 Representações, bases e primórdios: Representações Coletivas e Representações Sociais

Weber (1921) *apud* Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012, p. 480) compreendia a representação como meio de referência que determinava o modo de agir do indivíduo, como um arquétipo capaz de antecipar e prescrever o comportamento dos sujeitos. Moscovici (1978) busca compreender a sociedade contemporâneo-moderna analisando-a pela ótica da psicologia

clássica, em que a representação é caracterizada como "percepção", fundamentalmente sensorial — cujo "conceito" seria algo essencialmente intelectual, em que se procura entender como o indivíduo consegue dialogar, dialeticamente, com a coletividade constituída (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Durkheim compreendia a representação como uma percepção, recorte e seleção da realidade, realizada pela mente do indivíduo, com o propósito de descrever sua estrutura e repassá-la a seus pares pela linguagem/comunicação (LOPES, 2017). Durkheim *apud* Moscovici (1978) segmentava a representação em duas vertentes, ei-las:

Quadro 1 — Representações Individuais e Representações Coletivas

Representações Individuais	Representações que são únicas, particulares e individuais; estão enraizadas na consciência dos indivíduos; são de curta duração, de ciclo de vida breve; são criações de fluxo contínuo que, por ser representações concebidas por cada pessoa, se tornam voláteis e variáveis, permanentemente recriadas e ressignificadas.
Representações Coletivas	Representações entendidas como globais, universais e de abrangência generalizada; uniformiza conhecimentos transmitidos de gerações a gerações ao logo dos anos. são inatingíveis pelo decurso do tempo; são sustentadas, coletivamente, por toda uma sociedade; tendo a principal função de preserva a concepção e o entendimento sobre um dado objeto socialmente representado entre os indivíduos comungados em agrupamento social.

Fonte: elaboração própria com base em Durkheim (1893; 1895; 1898) *apud* Moscovici (1978).

Durkheim *apud* Moscovici (1978) separa as representações coletivas — as quais são estáveis e transmissíveis — das representações individuais — as quais são instáveis e provisórias. Elas são entendidas como forma simbólica de produção mental que garante homogeneidade e preservação sociogrupal. Utiliza-se, também, quando necessário, de regras — sensações/coerção do grupo sobre o sujeito — com o intuito de modelar e preservar o agrupamento em sua homogeneidade de ideias e ideologias conservadas pelas religiões, pelos mitos, pelos tabus, pelo tempo/espaço, pelos paradigmas coexistentes no grupo, pela filosofia disseminada no aglomerado constituído, pelos totens *et al*.

A Representação Coletiva pode ser compreendida como: fenômeno psíquico que designa e sobrepuja o pensamento individual ao pensamento social; primado/superação do social sobre o individual; relações sociais de interação da singularidade do sujeito particular com a sociedade macro em que se está inserido, o que poderá resultar, por meio de "pressão ecossistêmica" exercida no sujeito individual pelo sujeito social, em uma subjetividade identitária e individual, mas de abrangência e aceitação macro (DURKHEIN, 1947 *apud* MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Das ideias durkheimianas se depreende um processo fagocitário da representação, em que uma representação canibalizaria a outra representação e assumiria o seu lugar na mente dos

indivíduos, aniquilando, portanto, a possibilidade de existência de mais de uma representação conviver no mesmo tempo e espaço sociogrupal sobre um objeto. Essa concepção de representação, por si só, a determinística representação *per se*, que delimita a realidade e demarca o que é saber — conhecimento científico positivista — e o que não é saber — senso comum — é ressignificada por Moscovici quando da criação de seus teoremas sobre Representação Social (LOPES, 2017).

E aqui vai um *spoiler* acerca das representações *moscovicianas* ao afirmar que elas I) focam nas relações sociais travadas no cotidiano, II) são entidades autônomas, ii) podendo conviver entre si sem que haja estratificação ou superação de uma sobre a outra, III) podem ser utilizadas, a depender do caso concreto que se apresenta ao indivíduo, para atender interesses pontuais no tempo/espaço (JOVCHELOVITCH, 2011 p. 125 *apud* LOPES, 2017 p. 9):

> [...] formas diferentes são capazes de coexistir no mesmo contexto, no mesmo grupo social ou no mesmo indivíduo. Sujeitos fazem uso de uma forma ou outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar. A polifasia cognitiva refere-se, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes tipos de racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo.

A "polifasia cognitiva" se torna um dos diferenciais da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, bem como uma releitura/ressignificação e ruptura com as Representação Coletiva *durkheimianas*. É interessante notar que mesmo antes do declínio das ideias behavioristas, nos anos 1970, como estímulo externo ao qual o indivíduo responde, Moscovici (1969, p. 9) *apud* Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012, p. 482) já afirmava que "*there is no line between the external and internal universes of individuals or a group*", ou seja, não havia diferença entre o universo interno e externo dos indivíduos comungados em agrupamento.

Assim, na França, as teorias durkheimianas, que sobrevivem como certa hegemônia, até a metade de século XX, sofrem duras críticas entre os anos de 1950 e 1960, momento em que são resgatadas e ressignificadas pela Psicologia Social *moscoviciana* em sua primeira publicação: *La psychanalyse – son image son public*, no ano de 1976. Serge Moscovici, em sua tese de doutorado descreve uma representação psicossocial, com base na representação imagética da Psicanálise entre os parisienses. Serge Moscovici, por não conseguir inserir os "novos" fenômenos psíquico-sociais emergentes na sociedade parisiense — senso comum propagado pela impressa de massa e "cientificado" pelos grupos — nas ideias sobre representação pré-existentes, repensando-as, as refaz em nova teoria. As Representação Sociais,

então, focam no cotidiano e nas relações, fazem-se de arquétipos interpretativos do objeto social que conecta o indivíduo a um dado grupo.

Moscovici (1978) destaca que as Representações Coletivas de Durkheim tratam os fenômenos psíquicos e os fenômenos sociais de maneira genérica, invariável e inerte. As Representações Sociais adotam como fundamento a indissociabilidade entre o indivíduo e o universo externo com o qual ele interage, diferente das ideias behavioristas. Por conseguinte, para Moscovici, as Representações Coletivas não conseguem explicar de maneira plural — psíquico-socialmente — a sequência e a organização do pensamento elaborado pelo sujeito moderno, dotado de pensamento volátil, múltiplo e fluido.

Moscovici, ainda atendo-se às considerações acerca das Representações Coletivas de Durkheim *apud* Moscovici (1978) e influenciado pelas ideias sobre a psicologia e cognição infantil de Piaget (1932) *apud* Moscovici (1978), bem como ao poder da inconsciência preconizado pela psicanálise de Freud (1908; 1922) *apud* Moscovici (1978), afirma que as Representações Coletivas não conseguem abarcar a complexidade do axioma homem/sociedade deixando lacunas na tentativa de explicá-los. Esse conceito é brilhantemente sintetizado por Alves-Mazzotti (2008, p. 62), em manuscrito em que compila a ideia original de Moscovici sobre as representações e Representações Sociais:

> [...] em sua atividade representativa, ele (o sujeito) não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo se constrói como sujeito, pois, ao apresentá-lo de uma dada maneira, ele próprio (o sujeito) se situa no universo social e material. [...] as representações sociais [...] as opiniões e atitudes são [...] orientam o comportamento do sujeito.

As Representações Sociais influenciam e norteiam o comportamento do sujeito, na mesma medida em que influencia e norteiam o comportamento do grupo sobre o objeto, tornando-se, assim, uma simbiose de forças e influências que envolvem **o sujeito**, **o grupo** e o **objeto representado**. Ao passo que o objeto é construído, desconstruído e reconstruído no imaginário dos indivíduos — os elementos do ambiente, os costumes do/no grupo, os quais, dentro da microssociedade constituída, ditarão o comportamento aceitável ou não — legitimará se o indivíduo é pertencente ao grupo ou não. Nesta perspectiva, inicialmente, Moscovici (1978) forja o conceito dos mitos, da ciência e da ideologia voltados para as representações do social, tendo, em seguida, tecido o termo *natureza psicológico* que é embevecido de ideias, de opiniões, de atitudes e imagens (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Ainda interessado pelos fenômenos do domínio do simbólico — noção de consciência e imaginário — Moscovici (1978) teoriza, dentro da Psicologia Social, cunhando os seus

próprios conceitos de representação baseados nas dicotomias sujeito/objeto e indivíduo/sociedade. Moscovici (1978) afirma que as Representações Sociais são sistemas que têm lógica, linguagem particular, valoração e conceitos que regem as condutas desejáveis e admissíveis pelos sujeitos dentro de um grupo. Moscovici (1978) reitera os pensamentos anteriores ao afirmar que as Representações Sociais não são apenas "opiniões sobre" ou meras "imagens de" mas, uma doutrina comunitária sobre o real, com face figurativa e face simbólica, em que, cada figura corresponde a um sentido e cada sentido a uma figura (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Assim nascem as Representações Sociais nos grupos os quais serão o totem que selarão o pertencimento dos indivíduos aos agrupamentos constituídos, por meio da identidade e da identificação ou mesmo pela negação/distinção de "não pertencimento". Desse modo, as Representações Sociais são criadas e integradas às redes de relações, as quais estão vinculadas ao objeto da representação, ao indivíduo que deseja ser representado e ao grupo de identidade.

> [...] as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm (JODELET, 2001, p. 41).

Conclui-se destas ideias expostas por Jodelet que as Representações Sociais trabalham em dupla via, articulando saberes cognitivos e afetivos em um processo socio-histórico construído. É interessante mencionar que quando se fala do afeto e da emoção, incondicionalmente, toca-se o irracional, remetendo-nos aos estudos Nietzsche *apud* Veiga-Neto (2004) e do inocente Freud *apud* Chaui (2000). Na concepção e aquisição do objeto social novo, ele é etiquetado em função de um objeto social antigo e análogo, já desenhado e compreendido racional e afetivamente pelas representações dos indivíduos agrupados. Disso se conclui que as oposições entre o **cognitivo racional** e **afetivo irracional** são apaziguadas nas Teorias das Representações Sociais, do mesmo modo que as ideias sobre o **inocente** são convidadas à mesa deste debate, sendo todos estes elementos estudados em conjunto com a perspectiva **social**, nesta que é uma teoria **psicossocial**.

Ressalta-se que não se faz objetivo deste tópico expor, exaltadamente, as convergências e divergências entre as Representação Coletiva e as Representações Sociais, pois, necessitar-se-ia de dissertação à parte; mas, versar sobre a temática e tentar massificar, o máximo possível, que houve ruptura conceitual entre as ideias *durkheimianas* e a nova teoria *moscoviciana*, essas que se tornaram as Representações Sociais, teoricamente independentes ao afirmar que

diferentes representações, sobre um mesmo objeto, **podem coexistir em uma mesma sociedade/agrupamento** (MOSCOVICI, 1978).

Observa-se, ainda, os limites que Moscovici (1978) impôs à generalização dos resultados obtidos pelas pesquisas em Representações Sociais. Na medida em que uma Representação Social é uma representação de uma igreja, de um partido, de uma escola, enfim, de um grupo, deve-se ter cuidado com generalizações, posto que, Moscovici (1978) considera que as Representações Sociais são constructos grupo-sociais e não da sociedade como um todo — o que preconiza a concepção de uma mentalidade socio-grupal pormenorizada (micro) e não de uma representação sociedade generalizada (macro). Sendo esse um dos pontos que difere Moscovici, em suas teorias das Representações Sociais, se comparadas às Representações Coletivas de Durkheim.

Resume-se que as teorias das Representações Sociais, formuladas por Moscovici (1978), na perspectiva da Psicologia Social, focam dois aspectos essenciais: i) formatação do sistema afetivo-cognitivo e desenvolvimento do próprio ii) sistema de Representação Social. A junção destes dois aspectos busca dar conta de entender e explicar as estruturas psicológicas e construções sociais — formação, execução, funcionamento e atribuição — possibilitando catalogar interações sociais, processos simbólicos e comportamentos dos indivíduos. Desse modo, as Representações Sociais seriam, então, o processo de influência, normatização e conformidade — perpetrado pela linguagem e pela comunicação — dentro do grupo.

2.2.1 Conceituando o universo das Representações Sociais: a objetivação e a ancoragem

Moscovici (1978), como primeiro e principal expoente das teorias e métodos das Representações Sociais, também bebe da fonte de clássicos da Sociologia — Karl Marx, Émile Durkheim, Max Weber *et al* — para, assim, desenvolver o seu próprio teorema sobre o senso comum. Dentre tantas influências, como já mencionado, o psicólogo social embasa-se, principalmente, nas Representações Coletivas pensadas por Durkheim ao temperá-las com os fenômenos psicossociais emergentes das pesquisas empíricas na França — entre os quais, também se encontram a ciência, o mito e a ideologia — nascendo as teorias e métodos das Representações Sociais. Ao passo que as compreensões das Representações Sociais estudam o psicossocial, mais se afastavam, conceitualmente, da representação *per se* e da teoria de inspiração — que estuda a comunidade — estabelecendo-se e se fortalecendo ainda mais como teoria original (LOPES, 2017).

Aprofundando-se, teórico-conceitualmente, Moscovici (1961) *apud* Alves-Mazzotti (2008) afirma que as Representações Sociais apresentam três dimensões, ei-las: a i) **atitude**, origem global, favorável ou não, ao objeto de representação; ii) **informação,** refere-se à articulação dos conhecimentos que os grupos trazem a respeito do objeto; iii) **imagem,** ideias que delimitam o objeto concreto, implicando uma hierarquização de elementos, referente a aspectos precisos do objeto. Sendo a atitude a mais frequente das três dimensões, pois uma pessoa se informa e se representa de alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição em função da posição tomada (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici (1978) afirma que esses mencionados fenômenos convergem na ancoragem e na objetivação. O termo i) **ancoragem** está relacionado a valores e a práticas sociais e se refere ao esquema de significações do objeto em que as novas informações se juntam a um sistema de categorias antigas e pré-existentes na memória do indivíduo, resultando na aglutinação do estranho pela familiarização; já a ii) **objetivação** se refere à passagem de conceitos e ideias para o mundo real, transformação do abstrato em objeto palpável, processo em que o abstrato se consubstancia em algo concreto "coisificado", palpável e tangível. Em suma, a ancoragem é a **rotulagem de ideias novas em função das etiquetas prévias e antigas**, e a objetivação é a **materialização da ideia etiquetada em objeto recente e desconhecido** (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001).

Quando um indivíduo/grupo começa a ancorar um objeto novo ele precisa de figuras antigas, para a generalização, caracterizá-lo como figura diferente e individuá-lo como nova Representação Social. Por isso, etiquetar um objeto novo, dando-lhe características próximas aos objetos antigos é processo elementar para a existência e funcionamento das representações e do grupo, pois, só se consegue comunicar o objeto "coisificado", agora tangível e compreensível ao grupo. A **ancoragem/etiquetagem** e **objetivação/coisificação** possibilita atribuir, ao objeto social, propósito, qualidade e valor. Por isso, Moscovici (1978) compreende que o sistema cognitivo interfere no social e que o social afeta o cognitivo, bem como busca compreender de que forma se processam as relações do sujeito com o objeto, do objeto com universo que o circunda e os vínculos gerados de e por essas interações relacionais.

Mesclando discussão sobre social e psiquê, sujeito, grupo e objeto, linguagem e comunicação, Moscovici (1976) mostra como se articula a "situação social" e o "sistema cognitivo", utilizando-se de clichês — lugar-comum, pré-estabelecido e definido dentro do grupo — para valorar, avaliar e formar juízos e conceitos. Assim, o indivíduo, cognitivamente, produz/reproduz estas Representações Sociais cheias de pertencimento. É bom lembrar que todo este processo independe do nível intelecto-cultural do sujeito pertencente ao grupo.

Moscovici (1978) ainda analisa o “pensamento natural” o qual, segundo o autor, é o lugar que se inscrevem/registram as Representações Sociais. Moscovici (1978) separa o sistema operatório — associação, inclusão, discriminação e dedução — de um subsistema que ele denomina de subsistema normativo, este é quem controla, seleciona e reelabora os conhecimentos advindos do sistema operatório e os reescreve, de acordo com as normas e fundamentos, os quais foram balizados pelos códigos e valores da “panela” que congrega em Representações Sociais.

Destes pressupostos aqui exposto, afirma-se que a produção das representações se faz útil socialmente, porque permite familiaridade com o misterioso, além de interpretação do ambiente social, bem como entendimentos convergentes acerca do objeto socialmente representado, provocando coesão grupal. Reafirma-se, além disso, que as relações de influência, dependência e poder, dentro de uma mesma comunidade, são consequências de interações em torno do objeto social e/ou das representações e interpretações criadas para afirmar ou negar comportamentos ligados ao objeto. Corrobora Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012, p. 479):

> Complementarity and differentiation are two interdependent operations that are fully active within representations. Furthermore, social representations provide criteria for evaluating the social environment that enable determination, justification, or legitimization of certain behaviors. Taken together, that is how *Serge Moscovici (1961)* defines the *notion* of *social representation* in his first work devoted to the image and the dissemination *of the psychoanalytic theory* in France in the middle of the twentieth century. Whilst studying the way in which a scientific *theory is transformed into a common sense theory*, Moscovici traced the first outlines of what would henceforth be called the theory of social representations […] whose success has not wavered since (grifos nossos).

Cabe, também, destacar os saberes e conhecimentos do senso comum impressos na teoria *moscoviciana*.

> Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981 *apud* SÁ, 2002, p. 31).

Sabe-se que o senso comum se contrapõe ao conhecimento científico que é organizadamente formal. Observação, experimentação, interpretação, previsão, hipótese, resultado, validação ou refutação. O conhecimento científico objetiva conhecer e/ou dominar o objeto estudado. De acordo Moscovici (1978), o conhecimento do senso comum se sustenta

pelos processos de ancoragem/etiquetagem e de objetivação/coisificação, os quais ficam encarregados da função de orientar comportamentos, garantir comunicação no grupo e, principalmente, compreender e explicar a realidade diante de condutas adotadas pelos sujeitos. O senso comum permite, ainda, decalcar identidades e salvaguardar o imaginário do grupo com sua ideologia que será reafirmada pelos integrantes veteranos e repassada aos *noobs* que se interessarem em adentrar e fazer parte desta coletividade constituída (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

O senso comum é cultivado e desenvolvido pelo cotidiano do sujeito que, pelas corriqueiras interações sociais e debates proporcionados pela *práxis* diária, nos grupos, formam, em face do rotineiro, do dia a dia, do cotidiano a "razão do cotidiano" para o sujeito que a professa, individual e coletivamente. Assim, o senso comum nas Representações Sociais serve para i) conhecer mundo e a realidade, ii) massificar consultas guiadas por uma ideologia e iii) sedimentar identidades socio/grupais (MOSCOVICI, 1978). Os vínculos que se formam em torno do objeto socialmente representado são fruto de escolhas norteadas pelas práticas, pelas vivências e pelos valores do sujeito. Cabe lembrar que julgamentos, concepções, juízos, posicionamentos, ações e reações se manifestam, diferentemente, em distintas classes sociais, em grupos diversos, em culturas distintas. Assim, são constituídos universos de "representadas opiniões", variadamente diversificada, sobre um mesmo objeto socialmente concebido, (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Os grupos do WhatsApp, o Quarto Poder — mais conhecido pela alcunha d'A Grande Mídia —, a família, as instituições, o Estado *et al* vão se apropriando dessas rotinas de vida, que formam um saber comum a todos para incutir juízos, moldar concepções e dirigir condutas por meio de aproximações e afastamentos a uma dada representatividade. Algumas vezes, determinados comportamentos são conduzidos e reproduzidos de maneira *(in)*consciente, sem que haja uma reflexão sobre a ação. O sujeito o faz, conscientemente, pela prescrição do saber comum grupo-social, que o alicerça em sua ação, sem conhecer a origem, sentido e propósito. A exemplo da Representação Social dos "malefícios" provocados pela mistura da fruta manga com o leite. Destarte, faz-se significativo, portanto, compreender como se processam as Representações Sociais, as práticas grupo-sociais, o senso comum que se propaga nas falas, absortas de representatividades, perpassada por prestígios e influências socioafetivas.

Nas interações, nos intercâmbios socioculturais, nos encontros do "eu" com os "outros" vão se formatando os princípios do senso comum, os quais serão fortalecidos, sedimentados e disseminados pela linguagem, pelas comunicações, assim como, legitimadas, entre outros aspectos, pelo sentimento de pertencimento dos indivíduos, de determinado grupo, ao grupo

determinado. Estes princípios se tornam verdadeiros arquétipos de vida, exemplos de conduta, de *modus operandi* destes indivíduos que são inseridos, ou que querem se inserir em alguma coletividade agrupada que o assujeitará à identidade socio-grupal.

Ressalta-se que o sujeito, em contexto social, quando legitima uma representação social, também a profere com o intuito de não querer/poder ser o único do grupo a pensar dessemelhante (MOSCOVICI, 1978, p. 114). Formam, assim, as imagens socioafetivas e sociocognitivas das Representações Sociais sobre uma dada imagem/identidade, acerca do objeto socialmente concebido para estes sujeitos agrupados. Arquétipo parecido e exemplificado, bem à grosso modo, do "movimento de manada", muito visto na atualidade nas redes sociais digitalizadas, como nos relembra Silva Junior (2022) em seu artigo.

Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008) traz imensas contribuições à teoria das Representações Sociais quando esta estudiosa da temática baliza e alicerça os conceitos de Representações Sociais com suas colaborações de natureza teórica. Ela define Representações Sociais como uma i) forma de conhecimento social, um ii) conhecimento pragmático do senso comum, norteado para o iii) entendimento e o controle do conhecimento social, marcados pelos iv) processos funcionais cognoscentes que designam a forma de pensamento social (JODELET, 2001). Pode-se afirmar, deste modo, que as Representações Sociais interferem e influenciam no desenvolvimento e nas concepções das representações psicológicas que, por sua vez, interferem e influenciam afetando as interações sociais dos indivíduos. Uma das grandes contribuições de Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzote (2008) à teoria e método das Representações Sociais é que ela organiza a fase de objetivação — iniciada por Moscovici, em 1961 — como uma estrutura de esquemas conceituais segmentadas com três fases, a saber:

Quadro 2 — Estrutura de esquemas conceituais da objetivação

1	**Construção Seletiva**	Busca para assimilar, apreender e compreender as novas figuras que atendam aos interesses indivíduo/grupais; as novas figuras que entram em choque com as antigas podem ser lidimadas, adaptadas ou esquecidas; permite ao grupo/indivíduo selecionar, incorporar e compreender essas selecionadas figuras em suas relações sociais, apropriando-se delas.
2	**Esquematização Estruturante**	Organização coerente dos conceitos ligados ao objeto que o estrutura na realidade; adaptação, de fácil identificação e compreensão à realidade social dos indivíduos; esquematização, pelo grupo/sujeito do *núcleo figurativo* ou esquema *figurativo*.
3	**Naturalização**	Naturalização da representação; adequação à realidade concreta; procedimento que orienta e ajuíza percepções sobre a realidade; manipulações do inconsciente/consciente que permitem consolidar elementos figurativos que se tornarão, logo, elementos naturais da realidade.

Fonte: elaboração própria com base em Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzote (2008).

Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008) se torna a principal expoente do Modelo Sociogênico/Processual em que estuda e estrutura o processo de objetivação em etapas — transformação das ideias figuradas em coisa concreta que possam ser manejadas — para poderem ser disseminadas pela linguagem/comunicação. Toda ação que se proponha a alterar uma Representação Social já concebida, estruturada e consolidada no grupo, somente logrará êxito se for direcionada, antes de tudo, ao núcleo figurativo da representação — que é socioafetivo e sociocognitivo — uma vez que esse não somente é o componente mais estável das Representações Sociais, mas o cerne da própria Representação Social em si (IBANEZ, 1988 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008). Ainda afirma que as estruturas de esquemas conceituais, com seus métodos e procedimentos, acima descritos, estendem-se, genericamente, à composição construtiva de toda Representação Social concebida pelo indivíduo agrupado (JODELT, 2001)

Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008) afirma que as Representações Sociais — gestadas em grupos sociais, disseminadas por sujeitos pertencentes a um grupo social — são oriundas das conjunturas e contextos comunitários experimentados por estes indivíduos que propagam um determinado pensamento. Observam-se traços de pertencimento a grupos, tanto na comunicação do indivíduo quanto nos ambientes em que ele circula. As Representações Sociais surgem, então, segundo Jodelet (2001), da interação do sujeito com o mundo e com os outros indivíduos. Dessas intenções se propagam tal comunicação/informação/conhecimento que são utilizados para circulação destas comunicações. As Representações Sociais podem ser conexas ao social ou simplesmente ter um caráter imagético simbólico, fundamentado pela psicologia social, como afirma Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008, p. 61),

> [...] caráter simbólico [...] sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência de mundo social, servindo-se do sistema de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais.

As Representações Sociais “custeiam” a visão grupo-particular de um dado objeto socialmente representado. Molda e generaliza a percepção de entorno, da realidade concreta, das falas proferidas pelo indivíduo, que foi/é socialmente aglutinado pelo grupo. Estas Representações Sociais estão tão impregnadas no subconsciente e estão tão saturadas de afeto pelos indivíduos agrupados que, algumas vezes, fazem com o que foi pensado pelo grupo — ou por um indivíduo de maior destaque, influência e poder discursivo dentro do grupo — seja

idealizado como pensamento originalmente concebido pelo indivíduo, que é assujeitado às ideias da maioria, dentro dessa coletividade agremiada.

Segundo Moscovici (1978), o nascimento de uma representação social só é possível quando o indivíduo se depara com uma situação, um objeto, um fenômeno incomum, sem precedentes anteriores que se possa rotulá-lo. Com isso, o indivíduo acessa informações limitadas sobre o objeto, o que o confunde e o perturba na sua atividade cognitiva; isso o motiva a tentar compreender e controlar a incógnita que se apresenta, a fim de defender-se da incerteza, do desconhecido e da ignorância provocados pelo novo objeto social. Moscovici (1978) chama de "polifonia cognitiva" a coexistência de vários pensamentos distintos em uma mesma pessoa/grupo (MOSCOVICI, 1978, p. 287).

A exemplificar a pandemia do vírus Sars-Cov-2, objeto socialmente desconhecido até o início do ano de 2020, o qual gerou representações socio-grupais orientadas para a prática, tais como: "a vacina tem eficácia cientificamente comprovada, vou tomar" e "pouquíssimo tempo de pesquisa, essa vacina pode me transformar em jacaré, não vou tomar". O indivíduo se questiona com a pergunta: qual a finalidade de se "quebrar a cabeça" etiquetando um objeto social desconhecido se o meu grupo já o fez, é valido, aceito e seguido por todo mundo? O argumento exposto também se explica porque, de forma lógica e racional, para este sujeito agrupado, a confiança socioafetiva em seus pares agremiados, conjuntamente, já fizeram uma análise prévia sobre o objeto novo, ou sobre o evento que se apresenta, estabelecem conclusões válidas para si. Tais conclusões foram avaliadas, validadas e socializadas para os outros, portanto, poderá/deverá ser convalidado e aprovado pelo indivíduo aglomerado em grupo.

Para concluir, afirma-se que esta construção/reelaboração, que gera uma representação da realidade, é sobretudo social e só é compartilhada se estiver de acordo com os *scripts* da cultura, das crenças, das opiniões, dos conhecimentos, das características dos indivíduos que foram unificados ao grupo e doutrinados por este ajuntamento de pessoas (DOISE, 2001 *apud* REATEU *et al.*, 2012). Também, dentro dos grupos, as opiniões se tornam verdadeiras tomadas de posição, experienciadas pelas convictas crenças que deslocam o "eu penso" para o "eu sei" e o "eu imagino" para o "eu tenho certeza" (DOISE, 2001 *apud* REATEU *et al.*, 2012). Neste caso, opiniões particulares são transmutadas em consenso[8] ou são apagadas, porque o grupo depende de homogeneidade sobre o objeto social exposto, a fim de resistir e coexistir,

[8] Existem estudiosos de renome, dentro dos estudos das Representações Sociais, a citar Doise *apud* Reateu *et al.* (2012) que não comungam com o termo consenso, advogando que o consenso seria apenas uma fase da ancoragem — termo que se apresentará mais à frente.

perpetuando-se na sociedade macro, quando se afirmam ideologicamente divergente de outros agrupamentos (RATEAU; MOLINER; GUIMELLI; ABRIC, 2012).

Assim, processa-se a Representação Social sobre este novo objeto, então desconhecido para o sujeito, mas que já foi "etiquetado" pelo grupo do qual se faz parte, foi repassado para o indivíduo pela linguagem/comunicação como um conhecimento/saber do senso comum o qual não será isento de ideologias indivíduo-grupal e manifestações de poder e influências (MOSCOVICI, 1978). Esses procedimentos "simples" de representatividade se processam pela informalidade comum da oralidade e das comunicações entre os membros (JODELT, 2001). Salienta-se, ainda, a importância que estas mesmas intercomunicações possuem como barganha de pertencimento grupal, posto que, são elas que recortam e selecionam os comportamentos destes indivíduos assujeitados dentro dos grupos pertencidos.

2.2.2 Representações Sociais e a sua maleável metodologia e multifacetada abordagem: processual, estrutural, sociodinâmica e dialógica

As teorias e métodos das Representações Sociais são, naturalmente, interdisciplinares, por conta de sua aliança com a psicologia social, a psicologia cognitiva, a filosofia e as ciências sociais, áreas que se arvoram por boa parte das ciências humanas. As teorias e métodos das Representações Sociais, ao longo de seus mais de 50 anos de criação e existência, já foram utilizadas como método principal de pesquisa pela antropologia, história, geografia, economia, linguística, educação, entre outras transversalidades e áreas. Por sua multifacetada abordagem e versátil metodologia que atravessa, remexe e reconecta diferentes espaços, até então estanques e absortos em seu próprio objeto de pesquisa e investigação (REATEU *et al*, 2012).

Para a teoria comportamentalista o social está dado, é fenômeno responsivo a uma estrutura pronta, já as teorias psicanalíticas não se ocupam tanto dos aspectos sociais e concebem o indivíduo como ser guiado e regido pelo inconsciente. Nas teorias e métodos das Representações Sociais une-se as duas vertentes e acrescenta-se uma outra perspectiva. Assim, as teorias e métodos das Representações Sociais se distinguem da habitual psicologia, da tradicional sociologia ou, até mesmo, a psicologia social — a de cunho positivista — arvorando-se com teoria singular ao precingir e preceituar o ser humano e suas interações sociais, como sendo o cerne *mor* das questões a serem pesquisadas; além disso, preconizam que o social é edificado coletivamente e nele o sujeito se constrói como indivíduo.

As Representações Sociais dão ênfase à psiquê humana em atividade sociointerativa em seus grupos sociais de participação e pertencimento. Sendo assim, as teorias e métodos das

Representações Sociais podem ser de interesse e usufruto de toda e qualquer área científica que se proponha a estudar a sociedade, os comportamentos dos sujeitos sociáveis, os sistemas simbólicos, as atitudes dos indivíduos e a sua interface com as ideologias, entre outros pontos e vertentes sociais e psiquismo humano (REATEU *et al*, 2012).

Com o passar do tempo e o debruçar de vários teóricos sobre a teoria e método das Representações Sociais, cada estudioso foi acrescentando novos conhecimentos, alargando e consolidando a teoria como um todo; isso gerou um *corpus* teórico robusto que dilatou a teoria primogênita sobre outros aspectos e temáticas diferentes dos concebidos, originalmente, com o intuito de melhor apreender o objeto/fenômeno socialmente representado. Inicialmente, três áreas/abordagens se consolidaram em Representações Sociais, ei-las.

Uma pesquisando acerca I) do papel regulatório das Representações Sociais nas interações sociais, pelo processo, a outra estudando II) os impactos das relações sociais nas elaborações das Representações Sociais com foco no conteúdo, e a última investigando III) as atividades representacionais ligadas às condutas, processos e dinâmica socio-grupal (BOMFIM, 2017). Cabe destacar que, atualmente, foi acrescentada uma quarta perspectiva nesta ainda pueril teoria e método das Representações Sociais — aqui concebida e exposta por Marková (2006) — vertente a qual IV) estuda a linguagem e a dinâmica dos processos mentais com base na tríade *Alter*-Ego/Ego/Objeto.

Quadro 3 — Modelos de Pesquisa em Representações Sociais

Metodologia	**Pesquisador**	**Método**
Abordagem Sociogênico (Processual)	Principal expoente: Denise **Jodelet** (1989)	Linha de pesquisa que investiga as Representações Sociais como sistemas significativos que expressam as relações que os indivíduos e grupos travam/têm com o ambiente. Foca-se no processo de *objetivação* e criação do *núcleo figurativo*. Aborda os *discursos* e os *comportamentos* provocados pelos discursos. As Representações Sociais nascem na a) linguagem e na b) *fala*, como faces de uma mesma moeda, complementar, baseada nas engrenagens do discurso circulantes. As Representações Sociais são estudadas e abordadas no processo da linguagem/comunicação e se travestem, elas próprias, de linguagem — com seu valor simbólico e estrutural que fornecem codificação/decodificação categorização ao ambiente para os indivíduos.
Abordagem Estrutural	Principais expoentes: Jean-Claud **Abric** (1993; 2001) Claud **Flament** (1989)	Expande a ideia puramente genética do *núcleo figurativo*, ao reconhecer o seu papel primordial em todas as Representações Sociais concebidas. Aborda, então, as lógicas sociocognitivas e cunha, como proposição, a *Teoria do Núcleo Central*. Nesta abordagem, a imagem é composta de um núcleo central com duas funções essenciais: a) gerar significado e valor específico aos indivíduos e b) organizar os outros elementos periféricos das Representações Sociais. No *sistema central*, o consenso das

Metodologia	Pesquisador	Método
		Representações Sociais é encontrado se tornando uma base comum partilhada coletivamente. No *sistema periférico*, as Representações Sociais podem ser adaptadas aos vários contextos sociais — prescreve comportamentos e tomada de posição ditando o que é normal e aceitável — a depender dos contextos, protege o núcleo central atuando como "amortecedor" de uma nova e diferente Representação Social que se achega ao grupo.
Abordagem Sócio-dinâmico	Principal expoente: Willem **Doise** (2001)	Baseia-se no processo de ancoragem e afirma que as Representações Sociais só podem ser contempladas na *dinâmica social em situações interativo comunicativas*, buscando reconciliar as Representações Sociais aos contextos ideológicos e socioplurais focalizando em quatro processo: a) intraindividuais, b) interindividuais e situacionais, c) intergrupais chegando ao d) societal. Doise diz que toda interação social tem característica simbólica que contribui para identidade de todos. As Representações Sociais desempenham duplo papel no modelo sociodinâmico: a) gerar tomada de posição e b) diferenças individuais, assim, não existe um consenso em relação às opiniões expressas pelos indivíduos. Doise considera o consenso como um ponto/fase de ancoragem das Representações Sociais.
Abordagem Dialógico	Principal expoente: Ivana **Marková** (2006)	Fundamenta-se na hipótese de que a linguagem e a comunicação são os geradores do pensamento humano e que se organizam em um círculo encadeado de interferências. A Dialogicidade em Marcová preconiza uma teoria do conhecimento social que toma o dinamismo linguístico dialético como ponto de partida. Postula abordagem dialógica/comunicativa como tipos específicos de representações; com pensamento e linguagem unidos, como um só, o conhecimento social se torna dialógico, em uma influência mútua do signo linguístico, dentro do triângulo semiótico: *Alter*-Ego/Ego/Objeto, verbalizados ou não. A força e tensões entre *alter/ego/objeto* resulta na dialogicidade — de base dialética — que produz estabilidade e mudanças, servindo a propósitos diferentes e artefatos socioculturais distintos — hábito estático tradicional *versus* costume moderno insurgente — dentro de um mesmo grupo constituído.

Fonte: elaboração própria com base em Rateau, Moliner, Guimelli e Abric (2012); Marcová (2006); Bomfim (2017); Sá (2012).

As Representações Sociais e seus trabalhos podem ser encontrados em variados periódicos de diversos domínios científicos, que vão desde confirmações, acréscimos e reinterpretações da teoria originária a contundentes críticas e rejeição da sua base epistemológica. Cabe lembrar que as Representações Sociais são, acima de tudo, sistemas que permitem determinação, justificação legitimação, entendimento e a interpretação do ambiente social (MOSCOVICI, 1978). Cria, assim, coesão e significância ao objeto socialmente representado, entre os seus membros agremiados por nexo ideológico. Partindo do argumento

exposto, afirma-se que os estudos em Representações Sociais foram se capilarizando sobre as mais variadas áreas e se movendo na direção de captar e entender os mais diferentes objetos de pesquisa.

Dado ao exposto, o que não se pode negar é que as teorias e métodos das Representação Sociais possam passar desapercebidas, ou sejam ignoradas, pela academia e os estudiosos das ciências humanas e sociais. Se para "tapar buracos", responder críticas, ou alargar-se e fortalecer-se como metodologia/teoria o que se apresenta na atualidade são várias vertentes e abordagens das teorias e métodos das Representações Sociais — Quadro 02 — que cercam o objeto socialmente representado que ora se encontra, ora se escapa. Deste cenário que se apresenta, a teoria e método das Representações Sociais permanece firme como reconhecida e recomendada metodologia e abordagem que se encampa sobre o objeto de pesquisa, o compreendendo e o envolvendo nas áreas da psicologia social, da psicologia cognitiva e das ciências sociais.

Um dos motivos do grande sucesso e da adoção das Representações Sociais em várias pesquisas de campos distintos é a sua flexibilidade conceito-estrutural e a fácil adaptação e conciliação ao objeto de pesquisa proposto. Isso viabiliza a análise e a comunicação dos sujeitos, com práticas sociais, relações intergrupais, disputas de espaços, identidades e diferenças etc. Tal possibilidade proporcionou vários achados e desenvolvimentos teórico-metodológicos como teoria socialmente constituída e de conhecimento partilhado, segundo as próprias palavras de Jodelet (1989) *apud* Alves-Mazzotti (2008).

Mencionados, ainda que introdutoriamente, os quatro aportes e apoios teóricos das teorias e métodos das Representações Sociais — Quadro 02 — para este pesquisador poder afirmar que não concebe os alegados e "distintos" axiomas, como pensamentos superadores uns dos outros, mas como postulados complementares de uma mesma constituição teórica, voltada para investigação socioafetiva e sociognitiva e para o indivíduo psicossocial. Sabendo que os processos de objetivação e a ancoragem dão suporte para os quatro modelos de estudos — o Processual, de Jodelet; o Estrutural, de Abric; o Societal, de Doise; o Dialógico, de Marková — é que se reconhece a importância de pormenorizada análise do objeto de pesquisa, sabendo o que, eventualmente, possa escapar em um modelo, sendo achado e estudado por/em outra abordagem sobre a representação, com isso, esquadrinha de todas as maneiras, e por todos os lados, o objeto socialmente representado.

Alerta-se, ainda, que todos esses mencionados pressupostos e abordagens metodológicas podem não vigorar em uma mesma pesquisa. Entretanto, reafirma-se que eles não são concorrentes, posto que versam sobre o mesmo artefato, as Representações Sociais

grupalmente constituídas. O que esse pesquisador acredita é que tais propostas, aplicadas em etapa distinta da pesquisa conferiram maior alicerce sobre os achados do campo, principalmente para quem procura trabalhar com uma abordagem qualitativa na pesquisa. Além disso, permiti fazer declarações, o mais assertivas possíveis, propondo hipóteses e postulados apurados, acerca do objeto de investigação proposto.

Não se esquiva de lembrar ao pesquisador que pretende utilizar as quatro abordagens das teorias e métodos das Representações Sociais, pressupõe administrar os gargalos naturais encontrados em qualquer pesquisa; quais sejam i) o tamanho da pesquisa, esse que está diretamente ligado ao universo e amostras, ii) o tempo limite, imprescindível para realização da pesquisa e iii) o custeio necessário para garantir a viabilidade investigativa/material dentro do tempo/espaço da referida pesquisa. Portanto, apesar de afirmar que as quatro vertentes poderiam/deveriam ser utilizadas nesta pesquisa, carece-se de observar atentamente os três gargalos da pesquisa, supracitados aqui, a fim de dirimir, sobre a organização, a efetividade e a efetivação desta pesquisa empírica, neste caso em especial, sobre a Formação Inicial do Professor de Inglês e as repercussões na sua profissionalização decente.

2.2.3 Representações Sociais como metodologia para estudar a educação

Moscovici (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008) afirma que o "sujeito social", este ser que possui um mundo interior, precisa ser notado, analisado e devolvido ao "sujeito individual", que deve ser reinserido no universo social mais amplo de outros grupos e agrupamentos. A sociedade midiática da atualidade, de conteúdos tecnológicos e *smarts* — interposta pelas revoluções/transformações *on-line* que surgiram pela ampliação dos meios de socialização cibernético, das redes sociais e pela volatilidade sociointerativa entre os indivíduos — é tomada de assalto pela quantidade de conteúdos e informações — e de interações como os mais diversos agrupamentos aos quais o indivíduo é, cotidianamente, "convidado" a interrelacionar-se pelas novas dinâmicas impostas pelas comunicações da contemporaneidade.

A exemplificar esses encontros mencionados, já na esfera educacional, cita-se a necessária comunicação do professor, de uma geração específica e pertencente a outros agrupamentos, com os estudantes, das gerações "Z", "*Millennials*", "Alfa" e suas "tribos" constituídas em identidade. Moscovici (1978) já alertava para a adoção de um olhar psicossocial, também, para a educação e as suas pesquisas correlatas. Principalmente porque o objeto em questão está impregnado de Representações Sociais que são exponencialmente aumentas pela era das socializações *on-line* e de comunicação imediata da atualidade.

O objetivo deste tópico é o de reafirmar que essa teoria psicossocial, pensada pelo psicólogo estudioso dos fenômenos sociais — inclusive os da modernidade — se apresenta como teoria não apenas suficiente, mas, necessária, para o escrutínio e análise do objeto de pesquisa ora apresentado. Sendo assim, um dos desígnios propostos por este tópico de discussão é averiguar como as Representações Sociais se constituíram em estudos multidisciplinares que podem ser utilizados por várias áreas do conhecimento — inclusive na educação com o intuito de pesquisar esses profissionais linguísticos. Também, conferir a relevância da teoria das Representações Sociais na compreensão das relações sociais constituídas pelo nicho de professores idiomáticos. Além disso, busca demonstrar a necessidade e a relevância desta teoria para compreender as relações sociais atuais — perpassando, também, pelas nossas novas e liquefeitas interações da sociedade moderna, tecnológica e conectada (BAUMAN, 2001).

Exposto isto, reafirma-se que a teoria das Representações Sociais se ocupa em pensar sobre aspectos como as formas e as formações sociológicas, a psicologia social, os comportamentos sociais, as interações simbólicas, as relações dos indivíduos agrupados, bem como a comunidade, a interpretação do objeto, os estudos da linguagem e os fatores que influenciam na comunicação, na micro sociologia comunitária, além do funcionalismo e do pensamento psicológico *et al*. Assim, esquadrinha, em vários aspectos, o objeto de pesquisa proposto por esta investigação — o Professores de Inglês, sua carreira formativa e socialização. Cabe lembrar que o professor de inglês é sujeito psicossocial não estanque e que uma experiência boa ou ruim, na história pessoal, pode refletir na esfera profissional ou o contrário.

Compreende-se a formação docente em dois momentos que não se separam, tendo em vista a perspectiva de ser um processo contínuo e ininterrupto. No entanto, para efeito de organização de cada etapa da formação — assim como para organização das políticas e das práticas formativas — a formação docente descrita pela literatura acadêmica ocorre de modo inicial e continuado (NUNES, 2019). A Formação Inicial se refere ao curso de licenciatura, que profissionaliza a pessoa e a autoriza/certifica para pleitear uma vaga no mundo do trabalho, em uma escola, em um concurso público, por exemplo. Já a formação continuada se refere aos processos desenvolvidos, enquanto o profissional docente, já atuante profissionalmente, que esteja em pleno exercício de sua atividade laborativa. Formação continuada corresponde ao desenvolvimento profissional da/na carreira de professor (NUNES, 2019).

Nesse sentido, os processos de Formação Inicial advindos da trajetória acadêmica/formativa do professor, enquanto ele esteve vinculado ao curso de licenciatura, devem qualificá-lo para uma inserção qualificada na profissionalização docente e avanços na

formação continuada. Além disso, também o prepara para buscar novas experiências formativas.

> […] la separación que asumo para tratar de la formación docente se debe a uno posicionamiento político, teniendo en vista que es necesario dejar claro, como autoridades formativas que somos todos nosotros profesores y investigadores del tema de la formación del profesorado, que a formación construida al largo de todo el curso de licenciatura no es suficiente para garantizar toda la demanda formativa del profesor para toda su trayectoria profesional posterior (NUNES, 2019, p. 20).

Os cursos de licenciatura constituem oportunidades que o futuro professor tem para se apropriar do arcabouço teórico-prático, elaborado ao longo do histórico acadêmico, com o intuito de se qualificar para inserção em sua profissão. A Formação Inicial é vista, também, como um embasamento potente para que o professor possa lidar com as práticas educativas, bem como compreendê-las e se posicionar perante a vivência e a interação sociogrupal da qual o professor não consegue escapar — relação com seus pares, com o alunado e o agrupamento educacional como um todo.

Além disso, afirma-se que as Representações Sociais conseguem abarcar, selecionar e elucidar investigações relativas ao funcionamento dos sistemas de referências que os sujeitos se utilizam para classificar pessoas, grupos, interpretações da realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2008). As Representações Sociais também compreendem as interpretações do cotidiano, as relações com a linguagem, com a ideologia, com o imaginário social e, acima de tudo, com o seu papel de orientação de condutas e práticas sociais instituídas e perpetradas nos/pelos grupos constituídos (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

> O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas e, mais recente, o crescente interesse pelo papel do simbólico, na orientação das condutas humanas parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De fato, verifica-se que, em anos recentes, um grande número de trabalhos de pesquisas e debates teóricos tem surgido nesta área, [...] (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 61).

Então, afirma-se que as Representações Sociais se estabelecem como teoria que consegue responder às inquietações da pesquisa, que consegue alumiar a “verdade” no campo de investigação, com isso, trazer possíveis respostas à questão de pesquisa inquirida por esta investigação acadêmica. O campo das Representações Sociais entende que a educação, de maneira geral, oportuniza mudanças no indivíduo, sobretudo em relação à definição de uma carreira profissional, pois o sujeito é visto não apenas como a mera junção das partes — vida profissional, vida pessoal, vida social — mas, como um aglutinado maior que compreende os

processos simbólicos. Neles são criadas as Representações Sociais que o indivíduo professa. Nesta pesquisa, em específico, entende-se que elas são criadas durante a aprendizagem da Formação Inicial, início do magistério e desenvolver dessa profissionalização docente.

Sendo assim, esta pesquisa empírica tem a intencionalidade de trazer para a ceda do debate as possíveis Representações Sociais que os docentes, em início de carreira, possuem a respeito de seus processos de formação inicial. Por tudo que foi aqui exposto, é que este estudo se justifica pelo uso Representações Sociais como bandeira metodológica levantada — diante das inúmeras argumentações desenvolvidas no texto até aqui, pelos achados de Moscovici (1978) sobre as Representações Sociais, bem como de outros expoentes acerca dessa mesma teoria. Por isso que se advoga pela concreta viabilidade de pesquisas educacionais, que se utilizam das Representações Sociais como método/metodologia. Já convencido, teórico-metodologicamente, quanto ao uso das Representações Sociais como metodologia, que se achegue, então, os conceitos que caracterizam o objeto socialmente representado, a Formação de Professores — Formação Inicial.

2.3 Formação, bases e primórdios: Formação de Professores, instituições formadoras, e a formação profissional na modernidade

Com o intuito de contextualizar, historicamente, a formação profissional, em especial a formação de professores, carece-se voltar um pouco no tempo. Afirma-se, baseado em Garcia (2013), que a formação profissional para o magistério era equivalente à formação profissional das outras profissões da época, tais como a do ferreiro, a do sapateiro, a do tecelão *et al*. Todos estes ofícios eram ensinados por um mestre do ofício aos seus respectivos pupilos. Os principiantes começavam em nível de aprendiz, galgavam o nível de oficial e, finalmente, chegavam ao nível de mestre, mediante um exame final (GARCIA, 2013).

Voltando ainda mais no tempo, agora trilhando pela biografia da civilização humana para compreender a passagem e a evolução da formação de professores, chegar-se-á, à Grécia Antiga, berço da racionalidade, da filosofia, da democracia, do início do artesanato e do comércio e dos primeiros passos dados em direção à formação/preparação para ensino com intenção pedagógica. Marilena Chauí (2000), no livro *Convite à Filosofia*, indiretamente, descreve como se processavam as relações de ensino aprendizagem na Grécia Clássica, quais eram os personagens envolvidos neste procedimento e como se formava — e a mando social se formatava — o então mestre de ofício, neste caso, mestra na ocupação do ensinar.

Antes da democracia grega existir, não havia tanta preocupação com a formação dos educadores, pois as próprias famílias aristocráticas se encarregavam da educação e do educar seus filhos. Eles se baseavam nas ideais do "guerreiro belo e bom[9]" encontrados nos ensinamentos dos poetas Homero[10] e Hesíodo[11] (CHAUÍ, 2000). Portanto, nesta época, pensar em profissionalizar o ofício do instruir não tinha tanta importância social, como se tem na atualidade, pois faltava sentido. Não se fazia exigência social ter um profissional para educar as futuras gerações.

É no período socrático[12], com o surgimento dos filósofos e principalmente dos sofistas[13], que a formação do ofício de ensinar passa a ter alguma significância. Com o advento da democracia e, consequentemente, da cidadania — exercício da vida pública por meio de oratória, discursos argumentativos, defesas de alegações e ideias, com vistas à persuasão do outro — surgem os "vendedores de ensinamentos" — os sofistas — aos quais cabiam doutrinar, corretamente, os inseridos na *polis* e aspirantes a cidadãos que desejavam/precisavam ser versados no discurso argumentativo e na oratória.

Diz-se dos sofistas como os primeiros mestres experimentados na arte do ensinar, pois, segundo Chauí (2000), não era prática dos filósofos cobrarem por seus ensinamentos — provavelmente eles viviam de patrocínio e mecenagem. Diferentemente dos sofistas que viajavam pelas cidades oferecendo seus serviços, como verdadeiros mestres mercadores que se pautavam na sua profissão do ensinar, cobrando por estes ensinamentos. Conclui-se, então, que o educar neste período se torna a arte virtuosa do exercício cívico e preparação política para atuar na *polis* e que os sofistas se tornam os primeiros a propagar ensinamentos e a cobrar por isto como serviço prestado.

---

[9] Guerreiro belo e bom: guerreiro belo tem o corpo formado pela ginástica, dança, jogos de guerra, imitando os heróis dos poemas e do guerreiro bom tem as virtudes admiradas pelos deuses e praticadas pelos heróis, a coragem, por exemplo (CHAUÍ, 2000).

[10] Homero: poeta épico da Grécia Antiga que viveu no século VIII a.C. e escreveu os poemas épicos Ilíada e Odisseia. Wikipédia, mar. de 2022.

[11] Hesíodo: poeta oral grego da Antiguidade que viveu entre 750 e 650 a.C. Sua poesia é a primeira feita na Europa e os acadêmicos modernos referem-se a ele como uma das principais fontes para a religião grega, as técnicas agriculturas, o pensamento econômico, a astronomia grega arcaica e o estudo do tempo. Wikipédia, mar. de 2022.

[12] Período Socrático: final do século V e todo o século IV a.C.; este período é também conhecido como período antropológico por conta da massiva investigação filosófica acerca do homem; a filosofia se preocupa com questões ligadas às ações humanas como a ética, a política e as técnicas (CHAUÍ, 2000).

[13] Sofistas: pensadores da Grécia Antiga que viajavam pelas cidades realizando discursos públicos com o intuito de atrair estudantes, de quem cobravam taxas para oferecer-lhes educação e ensinamentos de oratória e fundamentação do discurso. A escola Sofística surge na transição da sociedade grega antiga, quando o mito deixava de ser a explicação e justificativa fundamental para cada fenômeno e ação, para a concepção do homem e da razão, que passam a ser o cerne das explicações fundamentais e naturais (CHAUÍ, 2000).

Ainda naquele tempo, começa a existir uma preocupação com a formação de um mestre/sofista, posto que este profissional carecia de domínios e conhecimentos sobre oratória, política, *polis* etc.; porquanto, também, necessitar-se-ia de diferenciar-se da formatação de um poeta, por exemplo — com suas histórias míticas e fantasiosas, valorização do belo e bom — ou de um mestre com seus ensinamentos técnico-manuais, repassados a um pupilo aprendente e os seus conhecimentos do "saber fazer", também, de um mero instrutor com suas interjeições injuntivas de mando.

Mais próximo da modernidade para se pensar na profissionalização do ensinar, e mais especificamente na educação como serviço[14], as Escolas Normais[15] surgem como estabelecimentos encarregados de assegurar a Formação Inicial, necessária e suficiente, aos professores de ensino primário (GARCIA, 2013). Ainda conforme Garcia (2013), apesar de existirem associações profissionais e de mestres, no contexto europeu — as Instituições Formadoras São Canciano (1640) e Delgado (1980) eram as encarregadas por avalizar o ofício de ensinar, bem antes do surgimento das Escolas Normais — a formação do magistério era atribuída em maior incumbência às ordens religiosas.

As primeiras Escolas Normais, detentoras do "passaporte" para o ingresso no magistério profissionalizado, testavam seus futuros pupilos com exames prévios: físico, moral e cultural (GARCIA, 2013). Além disso, ofereciam modelos currículo-culturais de aprendizagem e métodos de ensino-pedagógico, que envolvessem: religião, leitura, caligrafia, geografia, pedagogia, agricultura, história da pedagogia e práticas pedagógicas — para homens — corte, costura, bordados e economia doméstica — para mulheres (GARCIA, 2013). Estas matérias se congregavam em grupos de disciplinas como: i) conhecimentos filosóficos, pedagógicos e sociais, ii) metodologias especiais, iii) disciplinas artísticas e práticas, iv) ensino especial de débeis, atrasados e sobre dotados. Os novos mestres ensinadores, antes de receberem seus passaportes para o trabalho, eram testados com exames de leitura, escrita, caligrafia e cálculo (GARCIA, 2013).

Em nossa atualidade contígua, e sociedade liquefeita, segundo Garcia (2013), a formação profissional é influenciada por três grandes fatores: I) sociedade e a comunicação, II)

---

[14] Aprofundar no assunto em *paper* intitulado *Ensino de inglês em franquias: um olhar educacional sobre os dados, informações e conhecimentos advindos de outra área de conhecimento*, publicado no Seminário Gepraxis, de autoria de Silva Junior (2021b), que aborda a qualificação profissional, como habilidade e competência da educação como serviço, voltado mais para vertente mercadológico-capitalista que para o conhecimento e crescimento intelecto-pessoal.

[15] Escola Normal: estas intuições têm este nome porque o ministro francês Lakanal as designou como escolas que deveriam designar as normas docentes; escolas que serviriam de modelo de condutas e normas didáticas outras escolas que se dedicavam ao ensino de crianças (GUZMÁN, 1989 *apud* GARCIA, 2013 p. 72).

as ciências e os avanços na tecnologia, além do III) Capital em sua expansão econômica. A junção dos dois primeiros pontos, I e II, conduz o debate para se refletir sobre a ascensão das Tecnologias (Digitais) da Informação e Comunicação[16] (TIC/TDIC)[17], as quais, também, viabilizam ponderações acerca do ponto III, último fator elencado por Garcia (2013). A sociedade da informação e comunicação, assim como o mundo científico e tecnológico são introduzidos e discutidos nesta dissertação — 2.1 — e retomados em leves pinceladas ao longo da escrita até o momento — 2.2. Aqui, deter-se-á nas discussões sobre os impactos provocados pela modernidade por meio das TIC/TDIC, no mundo do trabalho e, em consequência, na formação profissional. Sem esquecer, é claro, das influências, mandos e desmandos do Capital, em sua contínua predação econômico-expansionista e repercussões na profissionalização, de modo geral e, em especial, na profissionalização docente.

Pela amarração dos fatores preconizados por Garcia (2013), afirma-se que as TIC/TDIC têm interferido das mais diversas maneiras e nas mais profundas formas de interação humana. É notória a revolução que as TIC/TDIC têm provocado na vida em sociedade pela célere, imediata e observável comunicação/interação. As TIC/TDIC têm afetado e influenciado as características e concepções de trabalho, das profissões e, consequentemente, afetado as definições e concepções de formação profissional, do exercício e desenvolvimento da profissionalização, em diferentes áreas e carreiras trabalhistas nas mais diferentes ocupações profissionais. As TIC/TDIC afetaram, inclusive, o conceito, até então consolidado, do trabalhador autônomo em sua atividade e se espalha com suas alomorfias, alterando outras formas e concepções profissionais de emprego/trabalho e da formação profissional (SILVA JUNIOR, 2018; 2021b 2021c; 2022).

---

[16] TIC/TDIC: coletivo de recursos tecnológicos integrados entre si por meio de *hardware, software* (aplicativos e aplicações), internet, telecomunicação, automação, *web*/rede, *smartphones*, e outros, com o objetivo de transmitir informação e gerar comunicação. As TIC/TDIC estão presentes em vários setores da sociedade, como por exemplo, nas máquinas e na automação da indústria, no gerenciamento de publicidade/propaganda, informação simultâneas e imediatas do comércio (SILVA JUNIOR, 2018). No meio educacional as TIC/TDIC aparecem na Educação a Distância (EaD) e, atualmente, na pandemia do Sar-Cov-2, em virtude do necessário distanciamento social, visto que propiciou ensino/aprendizado pelas aulas remotas, síncronas e assíncronas (GOMES, 2009).

[17] Ver mais sobre as Tecnologias Digitais no artigo intitulado *O trabalhador de aplicativo de mobilidade urbana sob demanda: recrutamento, seleção e decisão*, publicado pela Revista de Administração Unimep (RAU), de autoria de Silva Junior (2021c), que aborda as TIC/TDIC e como o cotidiano laboral das pessoas tem sido afetado por estas tecnologias.

O *autoemprego*[18], anomalia incitada por mutações advindas dos procedimentos e processos empresariais — provocados pelos fenômenos do *downsizing*[19] e *outsourcing*[20], associados com as TIC/TDIC — repercutem em significativas mudanças nas construções e concepções do trabalho na modernidade; inclusive, alterando, drasticamente, as significações e os constructos socialmente consolidados de formações profissionais e da empregabilidade (SILVA JUNIOR, 2021c; 2022). As TIC/TDIC têm impactado, inclusive, em algumas profissões que precisam de desenvolvimento e elaboração técnico-especializada — "saber-fazer" — para a atuação e o exercício profissional (SILVA JUNIOR, 2021c). Se o indivíduo pode se *autoempregar*, a formação profissional, nesta perspectiva, pode ser relegada a um segundo plano e/ou, também, pode ficar por conta do próprio indivíduo que irá selecionar o que aprender nas escolhas de seus percursos e processos formacionais.

Assim, o preenchimento de vagas disponibilizadas pelo *autoemprego* provocou mudanças nas formações profissionais, que foram alteradas pela revolução tecnológica informativa e comunicativa, desencadeando mudanças em vários setores econômico-socias. A exemplo do setor hoteleiro em que o trabalhador da área, profissional que precisava passar por uma instituição formadora para o devido exercício e desempenho da hotelaria, hoje em dia, é confrontado pela aplicação *Airbnb*[21]; ou o caso do professor de Inglês, que se graduou no Curso de Letras Modernas e, ao se confrontar com a plataforma/aplicativo social de aprendizado bilíngue, o *iTalki*[22], pode ser substituído por um falantes de língua inglesa de qualquer parte do mundo; ou mesmo o caso do motorista urbano profissional, que ofertava serviços

---

[18] *Autoemprego:* indivíduo autônomo que se *autoemprega*, explora a sua força de trabalho e conhecimentos em proveito próprio, com horários, tempos e meios de afazeres trabalhistas e ocupacionais flexíveis. Mesmo o profissional estando empregado em uma empresa, ele pode ser considerado em um autoemprego quando possui autonomia quanto à jornada de trabalho e independência quanto às funções ocupacionais a exercer, por exemplo (GOMES, 2009; SILVA JUNIOR, 2021c).

[19] *Downsizing*: termo da literatura acadêmica administrativa que significa achatamento da empresa, principalmente na forma de redução de pessoal, adoção de métodos de autoatendimento com máquinas, terceirização de serviços e afins com o intuito de reduzir custos (GOMES, 2009).

[20] *Outsourcing*: termo da literatura acadêmica administrativa que significa a contratação de serviços pontuais e especializados, geralmente para execução de atividade meio, permitindo a empresa, assim, focar em sua atividade fim; em tradução livre e rudimentar, é a "terceirização" de alguma atividade na empresa (GOMES, 2009).

[21] *Airbnb*: transações individuais entre locatário e locador, intermediadas por um *site* e/ou aplicativo; plataforma de busca e reservas, entre a pessoa que oferece acomodação, todo ou parte de sua própria casa, e a pessoa/turista que precisa de locação/hospedagem por um período. Conta com mais de 500 mil anúncios de locação, em mais de 35.000 cidades, em cerca de 192 países. Wikipédia, mar. de 2022.

[22] *iTalki*: plataformas de intercâmbio entre usuários que querem aprender um novo idioma e falantes deste idioma, geralmente estrangeiros/nativos, mediante pagamento de pecuniário valor por aulas individuais, com áudio e vídeo, em um aplicativo. Wikipédia, mar. de 2022.

personalizados de deslocamento na cidade, o taxista, que foi suplantado pelo moderno aplicativo de mobilidade urbana[23] — *Uber*[24] e afins.

Todas estas considerações sobre a revolução que as TIC/TDIC provocaram e provocam na sociedade e no meio profissional trabalhista, ainda não levam em conta a gestão das mudanças advindas do *home office*[25] decorrente na pandemia global que obrigou o trabalho remoto devido ao vírus Sars-Cov-2, bem como o *lockdown* sanitário. Tais fatos podem deixar sequelas irreversíveis no *modus operandi* trabalhista-empresarial, entretanto, para tecer essa afirmação com precisão precisar-se-á, ainda, de um distanciamento histórico maior para se perceber, crítico-analiticamente, as repercussões deste "novíssimo fenômeno". Cabe sublinhar que o *home office* não é fenômeno novo, visto que esse recurso trabalhista já estava presente na administração e é realidade diária da gestão de inúmeras empresas ao redor do mundo (SILVA JUNIOR, 2021c). O *home office* associado com as TIC/TDIC e suas práticas empregatício-mercadológicas, muito antes da crise sanitária mundial se instalar, já revolucionava a forma de se trabalhar nas *Big Techs* à frente de seu tempo como no *Google*, na *Microsoft*, na *Meta* (*Facebook*), na Apple *etc*.

O capital, as tecnologias e a internacionalização da economia, mais conhecida como Globalização dos Mercados, iniciaram suas primeiras mudanças socio-trabalhistas na Revolução Industrial[26]; momento que motivou as pessoas a migrarem do campo para as cidades e aglomeramentos urbanos (SILVA JUNIOR, 2018; 2021c;). A primeira onda da Revolução Industrial, no século XVII (1780 a 1860, carvão e ferro), e a segunda onda, desta mesma revolução fabril, entre os anos de 1840 a 1914, movida pelo aço e pela eletricidade, foram base para criação e expansão das TIC/TDIC; a onda seguinte, a terceira, foi marcada por bens e serviços intangíveis, tecnologia e *softwares* (SELL, 2017). Conclui-se, portanto, que as TIC/TDIC são exemplos das contínuas mutações na sociedade, provocadas pelos avanços

---

[23] Aprofundar discussão sobre o acirramento mercadológico na atualidade no artigo: *O trabalhador de aplicativo de mobilidade urbana sob demanda: recrutamento, seleção e decisão*, que aborda as mudanças tecnologias e sociais, a falta de recrutamento e seleção em vista do autoemprego, a limitada e insuficiente garantia trabalhista na exploração laboral, a despersonalização, por uma aplicação intangível, sem personalidade física ou jurídica, que isenta de responsabilidades o empregador entre outros temas e assuntos envolvendo a modernidade.

[24] *Uber*: empresa multinacional americana que media oferta e demanda de serviços de locomoção urbano por meio de aplicativo baseado na geolocalização de ambos. Serviços de transporte privado semelhante aos táxis tradicionais (SILVA JUNIOR, 2021c).

[25] *Home office*: em tradução livre e rudimentar é o escritório em casa; trabalho feito em casa; engloba a maioria dos trabalhos realizados de forma remota, produzidos fora da empresa; atividades que possam ser executadas em lugar diferente da empresa; teletrabalho (SILVA JUNIOR, 2018; 2021c).

[26] Revolução Industrial: caracterizou-se na transição da produção de bens e artefatos, antes confeccionados de maneira artesanal, para os novíssimos procedimentos fabris, de confecção de produtos e de bens manufaturados, em processos mecânico/tecnológicos em larga escala e de produção controlada. Tendo se iniciado na Inglaterra, no século XVIII, espalhando-se para a Europa Ocidental, Estados Unidos e o restante do mundo, este se tornou marco do crescimento econômico capitalista e da economia capitalista moderno (SELL, 2017).

tecnológicos a mando do capitalismo em sua expansão. Além disso, pode-se concluir que os sintomas provocados pelas mudanças nos meios/modos de trabalho/emprego, profissão e formação profissional, afetam todo o tecido social.

Desse modo, afirma-se que o *home office*, fruto das TIDC e proveniente do capitalismo em expansão — que advém das transformações provocadas pela descentralização da gestão empresarial e atualmente pelo fenômeno do *autoemprego* — é exemplo de uma das ondas de revolução socioeconômica mencionados no item III por Garcia (2013), junto com a internacionalização da economia à mando do Capital (GOMES, 2009; SILVA JUNIOR, 2018). Do mesmo modo, afirma-se que, por conta das ferramentas produzidas pelas *Tech Giants*, essas que fomentaram a continuidade do trabalho remoto no confinamento/distanciamento sociosanitário provocado pela pandemia da Covid-19, qualquer empresa, inclusive as de pequeno porte, pode implementar mudanças tecnológico-trabalhistas em seus portfólios gerenciais com base nas inúmeras ferramentas disponíveis pelas TIC/TDIC; a exemplificar os mencionados suítes tecnológicos que podem ser associadas à prática do *home office*, cita-se os catálogos de aplicações oferecidos pelas plataformas digitais como o *Google Workspace*, o *Microsoft Teams*, o *Slack et al.* (SILVA JUNIOR, 2021b; 2021c; 2022).

Ainda, afirma-se que a Revolução Industrial promoveu a consolidação do capitalismo, mundialmente, do mesmo modo o capitalismo moderno, como sistema econômico de hegemonia mundial, é proveniente da ascensão e da capilaridade da ideologia que a Revolução Industrial, e suas ondas provocam no mundo (SELL, 2017). Estas mudanças produziram significativas alterações nas sociedades, as quais reverberam e são sentidas até os dias de hoje. Estas mutações na sociedade, de ordem econômica, que foram acontecendo, paulatinamente, afetaram a vida e o *modus operandi* do viver em comunidade, influenciam não apenas as relações de consumo — compra e venda e as antigas barganhas por serviços — mas, também, a sociedade e as relações sociais (GARUTTI; MACHADO, 2019).

Inclui-se neste debate a visão lucrativo-capitalista do potencial que a educação como serviço, poderia proporcionar (GARUTTI; MACHADO, 2019). Reafirma-se que o mercado, demandado cada vez mais do Capital a oferta produtos de qualidade, para exigir serviços, como o educacional, qualificados e de qualidade, não demorou tanto assim (SILVA JUNIOR, 2018; 2021b; 2021c; 2022). Então, sem atraso, regulariza e regulamenta a educação pelo mundo com o intuito de explorá-la. Conforme Lavoura, Alves & Santos Junior (2020), **a profissionalização** e institucionalização **da formação de professores**, junto com o desenvolvimento de Sistemas Nacionais de Educação e Ensino nos mais diversos países, durante os séculos XIV e XX, **vieram para satisfazer as vontades capitalistas**.

Para atender a necessidade de profissionalização em face da demanda por qualidade do modelo capitalista de mão-de-obra qualificada em serviços ofertados ao consumista, neste caso, serviços educacionais de ensino/aprendizagem, conforme Ramos, Cardoso & Oliveira (2017), é que o antigo preceptor/orientador — ofertador de serviços educativos, educacionais, de boas maneiras e condutas — precisou se profissionalizar. Partindo dessa circunstância, pensar-se-á, criticamente, nesta dissertação, acerca das primeiras escolas que foram edificadas com o intuito da formação e da profissionalização do ensinador/orientador. Escolas estas que ficaram encarregadas de instrumentar o ensinador nas aquisições de habilidades, competências e instrução necessárias para se tornar um professor profissional.

Ao concluir este pronto, reafirma-se que os institutos de formação profissional, a mando da sociedade capitalista, foram criados para assegurar ao Capital, o oferecimento de um serviço de qualidade, por meio de um certificado de "mão-de-obra qualificada" — conhecimentos e ensinamentos planificados e uniformes a todos os profissionais diplomados por uma instituição formadora. Ainda assim, há profissionais que apresentam trabalhos e condutas que não sejam iguais, posto "ainda se tratar de seres humanos" na oferta de um serviço, e não máquinas padronizadas, todavia, tal qual parecidas, aceitas e corroboradas pela coletividade demandadoras do serviço educacional. Lembrado disto, que se achegue o próximo ponto de discussão.

2.3.1 Conceituando a Formação de Professores

O termo "formação", comumente empregado em vários contextos como "formação para vida", "formação de empreendimentos", "formação sexual", "formação do consumo consciente", "cabeça formada", "formação profissional" se manteve em seu significado e em sua significância originais, apesar das inúmeras mudanças socioculturais ocorridas ao longo do seu uso histórico-linguístico. O modo multiuso, profuso e abundante, nos dias de hoje, de expressões provenientes do conceito de "formação" associada a outros conceitos e palavras se dá, também, por conta da i) internacionalização da economia, dos avanços da ii) ciência, da iii) tecnologia da informação e seus meios de comunicação imediatistas. Alerta-se que não somente estes, mas, também, estes são fatores que provocaram profundas mudanças socioculturais, em escala mundial, o que influenciou intimamente o termo "formação" que é linguisticamente praticado por seus falantes.

Assim, para elucidar melhor o entendimento sobre este assunto, buscar-se-á o sentido original para estabelecer comparações e contrapontos. Segundo o dicionário *on-line*, o

dicionário Michaeles, a palavra “formação” deriva do vocábulo latino *formatio*; trata-se do ato, da ação e do efeito de dar forma a, de se formar, de constituir algo, de compor o todo do qual são partes as coisas, se referindo, também, às pessoas. Como percebido, o termo “formação”, enquanto conceito linguístico, não se limita ao campo estritamente profissional — embora seja o mais empregado por este, mas se refere a múltiplas dimensões.

Garcia (2013, p. 19) afirma que:

> O conceito de **formação** é geralmente associado a alguma atividade, sempre que trata de formação para algo [...]. Assim, a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode ser entendida também **como um processo de desenvolvimento e estruturação de pessoas** [...]. Por último é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos a estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação [...] (grifos do autor).

Podemos entender que Garcia (2013) se refere à formação de uma pessoa adulta, que busca um desenvolvimento profissional, o qual esteja em consonância com a realidade e o ideológico social e cultural em que este sujeito se insira. Nesta perspectiva, esta formação profissional deve ser algo procurado e desejado como desenvolvimento pessoal. Entende-se, ainda, que a formação de professores é muito mais que o mero treino para execução. É a consolidação das competências pessoais e profissionais.

Garcia (2013) ainda divide a formação de professores em dois segmentos. A formação geral que abarca i) conhecimento, ii) moral e iii) estética, enquanto a formação especializada é a preparação e capacitação para o desempenho de atividades laborais. A formação como conceito não se dissolve dentro de outros conceitos como educação, treino, ensino, mas, como afirmado por Garcia (2013) e apoiado por este pesquisador, a formação possui estruturas e concepções próprias.

Ademais, Debese (1982) *apud* Garcia (2013, p. 20), ligado à ideologia do pensamento alemão da formação de professores, afirma que existem três tipos de formação: i) a auto formação em que o aprendente possui o controle independente sobre os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da sua própria formação; ii) a hétero formação, nela o formador especialista trabalha e preserva a personalidade do formando que é participativa do processo de formação; iii) a inter formação, na qual a troca de informações e conhecimentos entre professores formados e professores em formação, privilegiando o trabalho em equipe para gerar a formação do amanhã (GARCIA, 2013).

Aqui carece uma pausa, com um necessário adendo para explanar um pouco sobre o pensamento alemão sobre a formação de professores, denominado — e sem tradução para nossa língua portuguesa — de *bildung*[27], isto é, conceito formativo baseado na autorreflexão e ensinamentos do educador; não é um ensinamento técnico ou que busca atingir metas; transcende o mero cultivar talentos. Assim, é entendida como aquela em que sujeitos adultos (formando e formador) participam e cooperam em equipe, mutualmente, como também ao processo de ensino aprendizagem, de formação profissional, mediante representações e competências já existentes nos sujeitos envolvidos, baseados em projetos pessoais e coletivos. Enfim, uma formação voltada para o desenvolvimento do ser[28].

Menze (1980) *apud* Garcia (2013, p. 21) trata das teorias: I) da formação formal: a formação deve ser focada no desenvolvimento de faculdades psíquicas e processos intelectuais que permitam a estruturação de conhecimentos individuais que o formante seja capaz de aprender a aprender; II) da formação categórica: processo dialético em três etapas de reflexão i) tratamento intuitivo e prático das coisas, ii) do distanciamento da realidade para poder captar e compreender, iii) de compreender o sentido das coisas; III) do diagnóstico da formação: foco no indivíduo e na autorrealização pessoal, em sua felicidade, em seu crescimento como pessoa; IV) da formação técnica: baseada em situações reais da sociedade, pois a formação proporciona ao indivíduo crescimento e desenvolvimento contínuo, com concepções eminentemente técnicas, sendo o indivíduo, ele mesmo como o sujeito último e responsável pelo desenvolvimento do processo formativo.

2.3.2 Instituições formadoras e a formação de profissionais docentes

Para que os atos cotidianos do ensinar, do orientar, do instruir e do explicar praticados por muitos e pelos mais diversos sujeitos e personagens da vida comum não se confundam com o exercício profissional de prática da docência educativa professoral, fez-se cogente, assim como em outras profissões, a adoção de demarcações claras e exigências definidas que

---

[27] *Bildung*: ideologia alemã sobre os processos de ensino aprendizagem voltados para a formação do homem como sujeito autoconsciente. Estas concepções são aplicadas à formação de professores que significa tanto formação profissional quanto a configuração da educação formadora como um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, auto formativo, que seja crítico, criativo e reflexivo para o formando (SEVERINO, 2006).

[28] Aprofundar mais esta discussão em *paper* intitulado *Discutindo a formação humana na interface com a identidade e a diferença*, publicado no *Journal of Research and Knowledge Spreading* de autoria de Silva Junior e Barreto (2021), que discute sobre a formação humana como desenvolvimento do *ser*, não apenas voltada para as práticas profissionalizantes demandadas pelo capital, mas também, a formação objetivando a socialização e subjetivação do indivíduo único e diferente perante a sociedade e os seus pares.

pudessem delimitar o que é ser professor/educador/docente profissional na área educativa do mero ato de instruir e explicar.

Portanto, fica a cargo da instituição formadora assegurar à sociedade que o sujeito ordinário foi lapidado, à luz do conhecimento científico e da *práxis* educacional, a fim de se tornar um educador profissional. Ainda, cabe à instituição formadora, ao tempo em que certifica à sociedade, quando da emissão do diploma ao sujeito comum, que este indivíduo tenha domínio apropriado das artes científicas (teorias) e competências técnicas necessárias (práticas) para o exercício da atividade intelectual de ser um professor e educar outros sujeitos. Assim, deixando de ser um sujeito comum e se tornando um ensinador profissional.

Segundo Garcia (2013), é a instituição formadora, por conseguinte, planeja e gerencia os estímulos metodológico-intelectuais por meio das "ações formativas" que consistem em: i) interação entre formadores e formandos; ii) atividades intelectuais com múltiplas finalidades, explícitas ou não; iii) desenvolvimento, nos formandos, de faculdades psíquicas e processos intelectuais estruturantes; iv) processos e procedimentos dialético reflexivos, individuais e coletivos; v) compreensões e capacitações técnico-metodológicas.

Para que a "ação formativa" aconteça com o sucesso planejado, é preciso que exista uma i) participação explícita, clara, compreensível, coesa e coerente do formador, em conduzir interações com o formando que projetem objetivos específicos; bem como, ii) uma vontade consciente, declarada, intencional e cobiçada do formando em interagir com o formador para atingir objetivos propostos. Tal conduta promove iii) atos que encabecem alterações de comportamentos e atitudes no *modus operandi* psíquico, social e pessoal do formando aprendente (GARCIA, 2013, p. 21).

É preciso que haja mais que uma mera intenção de mudanças de atitudes e comportamentos por parte dos agentes envolvidos nos processos de formação — principalmente o formando, o formador e a instituição formadora. Faz-se necessário viabilizar a mudança como resposta às provocações suscitadas pelos agentes formativos, em especial, a instituição formadora. Como afirma Freire (1992, 1995), a educação necessita provocar mudanças de paradigmas nos indivíduos; aqui, tomar-se-á a palavra "educação" pelo termo "formação de professores", e, gerar-se-á a assertiva a seguir. É indispensável que a reflexão dialética, induzida pelos cursos de formação de professores, processem e provoquem rupturas de referências e conhecimentos já fossilizados pelo tempo nos formandos, desconstruções, construções e reconstruções de consciência, conhecimentos e saberes, capazes de edificar *práxis* mais criativas, democráticas, críticas, politizadas, politizantes e politizadoras, aos professores em formação. Além disso, é importante que estes educadores profissionais sejam

capazes de transmitir à sociedade, aos seus futuros estudantes, tais métodos educativos libertadores, críticos e criativos, bem como práticas dialético-reflexivas (FREIRE, 1992; 2005).

Quando a instituição formadora não se incube deste serviço, ela se exime de cumprir a sua maior responsabilidade que é a de educar o futuro professor para transformar a sociedade. Todavia, quando a ela toma esta incumbência social como um dos objetivos da "ação formativa", os futuros professores se tornam mais propensos a desenvolverem ação-reflexão-ação, tanto durante a própria formação profissional docente, quanto na adjacente atuação profissional como professor educador que promoverá ensino/aprendizagem em outros sujeitos (FREIRE, 1992; 2005).

Garcia (2013, p. 21) afirma que a "inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem". Para que estas interrelações ocorram e gerem aprendizagem significativa, faz-se imprescindível que estes mesmos ideais de educação crítica, criativa, reflexiva, sejam partilhados por todos os atores envolvidos no processo de formação de professores: os formadores, os formandos, as instituições formativas, o Estado e qualquer participante que, de alguma forma, se envolva no processo formativo do futuro profissional educador (FREIRE, 1992; 2005). Caso não ocorra essa quebra de paradigma, a Formação Inicial de professores continuará voltada para atender aos mandos do Capital, demanda essa que transformou a educação em educação como serviço, mantenedora de conjunturas, não transformadoras socialmente.

2.3.3 Princípios da formação de professores

Com base em Garcia (2013, p. 26-30), existem alguns princípios sobre a formação de professores que devem ser elencados, posto que a formação profissional do docente se assenta nestes paradigmas. Declara-se que o escopo do Quadro 4, que se apresenta a seguir, não tem o intuito de ser exaustivo, no entanto, de apresentá-los. Elenca-se aqueles que o pesquisador achou pertinente trazer à luz da pesquisa.

Quadro 4 — Princípios da formação de professores

1	**Formação como um projeto contínuo**	Desenvolvimento profissional como um projeto progressivo, evolutivo e constante, ao longo da carreira docente, que integra a formação inicial como começo da formação permanente. Aprendizado ininterrupto, acumulativo e dialógico.
2	**Mudança, inovação e desenvolvimento curricular**	Estratégias pensadas e desenvolvidas com a finalidade de aprimoramento do currículo formativo, do ensino, da aprendizagem, da relação teoria com a prática e outros pontos envolvidos na relação formativa do sujeito, que gerem compromisso e capacitação do formando e formador.
3	**Aprimoramento contínuo da instituição formadora**	Os planejamentos e a organização institucional da escola formadora, devem estar intimamente ligados aos processos de formação de professores, de modo que estejam aptos a sanar possíveis lacunas que envolvam o processo ensino aprendizagem, sejam elas físico-estruturais, metodológicas ou psíquico-cognitivas.
4	**Formação específica associada à formação pedagógica**	Conhecimento didático do conteúdo. Conciliar os saberes da formação específica em diferentes áreas, de conhecimentos (ciências exatas, humanas, biológicas; linguísticas, artísticas, sociais aplicadas etc.) com formação pedagógica docente.
5	**Integração teoria e prática**	Utilizar teorias por meio de pesquisas que envolvam a prática. Análise e reflexão na ação. Processo em que os conhecimentos práticos e os conhecimentos teóricos estejam em constante interação em um círculo virtuoso retroalimentando-se.
6	**Isomorfismo retroalimentado**	A formação recebida pelo professor é, em primeiro momento, o tipo de educação que será oferecida e desenvolvida junto à sociedade. É claro, respeitando o processo de inovação, avanços e progressos, advindos do campo do ensino aprendizagem, na área educativa, retroalimentando, modificando e evoluindo o "fazer pedagógico" pré-existente e já consolidado.
7	**Respeito à individualização e à subjetividade do sujeito**	Ensinar a ensinar não pode ser um processo homogêneo, e não o é, portanto, não deve ser desenvolvido de maneira semelhante e/ou, em larga escala, a todos os formandos. Deve-se observar características subjetivas, intelecto cognitivas, relacionais, contextuais e sociológicas que são/estão intricadamente ligadas às características pessoais dos sujeitos.
8	**Reflexão dialética baseada na ação**	Questionar, constantemente, crenças e práticas institucionais e, principalmente, as adotadas pela instituição formadora. Indagar o desenvolvimento do conhecimento com base no desenvolvimento do trabalho executado. Lembrar que os formandos não são meros consumidores de saberes e técnicas, mas também, são sujeitos geradores de conhecimentos.

Fonte: elaboração própria com base em Garcia (2013).

Com base nos itens elencados no Quadro 4, sobre os princípios da formação de professores, e, sabendo que o ensino é uma atividade que, entre outras, envolve ciências, tecnologias e arte, pode-se inferir que a instituição formadora deva propiciar um contexto educativo que contemple o desenvolvimento crítico, criativo e reflexivo, bem como desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual no formando.

A formação de professores nada mais é que uma atividade formal, intelectual e consciente, com planejamento, ritos, tempos e métricas, que objetive converter e qualificar um sujeito formando em um profissional educador capaz de desenvolver e educar futuras gerações de estudantes, ensinando-o a ensinar. Segundo Garcia (2013, p. 22), a formação profissional de professores é "um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado".

Para Rodriguez Diéguez (1980) *apud* Garcia (2013, p. 22), é o ensino para o ensino. Para Ferry (1983) *apud* Garcia (2013, p. 22), é um processo evolutivo e individual que objetiva aperfeiçoar capacidades que devam associar: i) formação acadêmica: científica, literária e artística e ii) formação didático pedagógica: imprescindível em qualquer iniciativa relacionada ao sistema educativo.

Denker, Galvan & Buzzi Rausch (2020, p. 345) afirmam que muito mais que a relação entre formando e formador, a formação de professores envolve relações sociais e contextos. Já Medina e Dominguez *apud* Garcia (2013, p. 23) afirmam que a formação é uma emancipação profissional do professor, agora capaz de fazer e produzir críticas reflexivas, ensino que promova aprendizagem, pensamento inovador e trabalho em equipe, com outros docentes que desenvolvam um projeto educativo emancipatório.

Pode-se concluir, portanto, que a "ação formativa" envolva os seguintes agentes: i) professores formadores, ii) os professores em formação, iii) as instituições formativas e iv) os conhecimentos e saberes formadores (GARCIA, 2013). Assim, o conceito de Formação de Professores, adotado por esta pesquisa e construído por este pesquisador, por múltiplos estudos bibliográficos na supracitada área e sobre esta concepção e entendimento, é a que se segue.

Formação do Professor Profissional é, mais especificamente, a i) Formação de Professores adultos, que necessitem de ii) desenvolvimento profissional e individual docente, além de incrementos e habilidades socais e de realização pessoal, de acordo com um plano de desenvolvimento dentro de um cronograma. São necessários, também, estímulos metódicos e iniciativas que acatem o "saber-ser" professor, assim como técnicas e procedimentos destinados ao iii) "saber-fazer" educativo, no vasto campo do ensino e a da aprendizagem. Outro aspecto imprescindível é ele conseguir iv) integrar as teorias, adquiridas em instituição que o forma profissionalmente para docência, às práticas de trabalho professoral educativo (GARCIA, 2013).

2.3.4 Formação Inicial e suas orientações formativas

Desde os primórdios, as sociedades sempre tiveram em grande conta as benesses advindas da Educação (SEVERINO, 2006). Isto é fato, principalmente no que concerne ao desenvolvimento humano, à constituição do "sujeito educado" e à edificação do pensamento social cidadão (CESTARI, 2012). A educação do sujeito deve ser crítica, dialética e autorreflexiva contra todas as formas de alienação, dominação e ideologia previamente imputada, ao "ser social", tanto no campo ético quanto no campo político (CESTARI, 2012).

A educação, desde muito tempo, vem sendo a principal responsável pela constituição deste indivíduo social, inicialmente pautado i) na ética, como finalidade mor da gênese humana e valoração de atributos e condutas ético morais; ii) depois na política, como adequação do indivíduo, pertencente à *polis* e à construção social do cidadão inserido nesta coletividade social. Agora de recente, a preocupação se volta para iii) o âmbito sociocultural em que o homem não se desenha mais como um ser completamente pessoal, nem como um ser puramente social, mas como um ponto de interseção entre estes dois marcos.

Tais pressupostos, acima elencados, servem para ressaltar a grande responsabilidade e importância social que o professor educador tem para com a sociedade, visto que a formação deste profissional educador requer um dever compromissado dele enquanto educador. Nesta pesquisa a formação profissional de professores acompanhará a ideia *bildung* oriunda da concepção educativa alemã a qual idealiza o sujeito formado como contingente, com muitas referências socio-históricas, que exercite o juízo existencial emancipatório, crítico e autocrítico, indo muito além da mera formatação em moldes, como já discutido aqui.

Ainda debatendo sobre as várias concepções e abordagens sobre o que se define como o que é ser professor formando, podemos destacar algumas elucubrações que se apresentam no senso comum das Representações Sociais, acerca deste entendimento. Representações Sociais tais como a do professor inteligente e sábio, eficaz, competente, detentor do conhecimento, que lapida os incautos, e tantas muitas outras representações do professorado que emergem na sociedade (BONFIM, 2017). Esses são, apenas, alguns dos juízos propagados em nossa sociedade, que representam este objeto, fazendo destas Representações Sociais o que a sociedade espera de um professor formado. Consequentemente, é o que a sociedade cobrará da Formação Inicial deste sujeito que foi certificado pela instituição formadora que o transformou em um profissional versado na arte do educar.

De acordo com Garcia (2013, p. 30-68), as compreensões e paradigmas, empregados pela instituição formadora na formação de professor são as seguintes: I) orientada para

Formação Acadêmica, II) orientada para **Formação Tecnológica**, III) orientada para **Formação Personalista**, IV) orientada para **Formação Prática** e V) orientada para **Formação Sócio-reconstrutiva**. Ressalta-se, aqui, que a exposição destes métodos e metodologias, neste ínterim, não se interessa em esmiuçá-las e/ou exibi-los como uma melhor que outra, ou mesmo pensar em composições e compreensões de transposição e/ou superação de um entendimento sobre os outros, mas, de pensá-los como complementares, de concebê-los no significado de agregar e convergir uma concepção a outra, naquilo que puderem se complementar.

A concepção da formação do professor, i) pautada na **orientação acadêmica**, trata o professor como especialista em uma ou várias áreas disciplinares. "A formação do professor consiste, portanto, no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais" (GARCIA, 2013, p. 33). O objetivo basilar desta formação é o domínio dos conteúdos — transmissão de conhecimentos científicos e culturais — a serem ensinados aos alunos pelos futuros professores. É conhecida pela alcunha da abordagem "enciclopédica" e defende que o conhecimento de conteúdo é o conhecimento mais importante que o professor possa e deva possuir.

Entretanto, não se trata apenas de acúmulo de informação, mas de conhecimentos dos modelos teóricos, de uma disciplina específica, das estruturas desta matéria, bem como dos conhecimentos e das tendências de ensino, da disciplina em questão, gerando um conhecimento aplicável à futura realidade do professor, capaz de ser transmitido aos vindouros alunos desse futuro professor.

Já a concepção da formação do professor com a ii) **orientação tecnológica** dita que o "ensino é uma ciência aplicada, e que o professor é um técnico que domina as aplicações dos conhecimentos produzidos" (GARCIA, 2013, p. 34). A formação de professores, neste caso, é alinhada com o movimento *Total Quality Management*[29] (*TQM*) e com o *Accountability*[30] (SILVA JUNIOR 2021a; 2022). Elas preconizam uma formação voltada para aspectos mais técnicos, centrada em competências — qualificáveis e quantificáveis, percentualmente — a fim de se obter resultados mensuráveis que se possam aplicar as técnicas do TQM.

---

[29] *Total Quality Management* – em tradução livre significa "gestão da qualidade total". Proveniente da literatura administrativa e preconiza a melhoria da qualidade em todos os setores da empresa, com o objetivo de criar produtos/serviços com o máximo de economia e a plena satisfação dos consumidores (SILVA JUNIOR, 2018; 2021b; 2021c; 2022).

[30] *Accountability* – em tradução livre e rudimentar significa "prestação de contas". Com lugar de estudos proveniente da ciência política e da literatura administrativa. Este termo remete à obrigação, à transparência, de membros de um órgão administrativo e/ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados. A responsabilidade ética está intimamente ligada ao termo. Por volta de 1970, esta expressão migra, também, para o campo educacional a qual avalia, regula e administra os resultados educacionais. Na educação se ocupa da complexa avaliação da qualidade educativa e da prestação contas quanto aos resultados educacionais (NARDI; SCHNEIDER, 2014).

As competências preconizadas por esta formação são: a) a conduta a ser desenvolvida no professor pela formação; b) o domínio de conhecimentos, agilidades e desenvoltura quanto aos conteúdos; c) a capacidade suficiente que possa ser considerada a “mínima aceitável” para um professor possa ser receber o diploma de professor o certificando para o exercício da profissão; d) a qualidade individual intrínseca de cada um indivíduo, genericamente. O futuro professor segue um programa individualizado e em ritmo próprio. A aprendizagem das competências — conduta docente do “saber fazer” — seguem módulos instrucionais selecionados com foco nos conhecimentos e diretrizes do ensino.

A formação do professor com a iii) **orientação personalista** busca a direção formativa no próprio formando — tomando direcionamentos procedimentais e concepções, dentre outros, da psicologia, das percepções, da fenomenologia, do humanismo — convertendo “o” formando enquanto recurso mais importante da formação (GARCIA, 2013, p. 37-39). O desenvolvimento de técnicas que liberem, ao indivíduo formando, se conhecer e, diante disto, se aprimorar, torna-se imperativo e indispensável para esta concepção formadora. Desta maneira, “[...] a formação de professores deixa de ser um processo de ensinar [...] como ensinar, sendo mais importante a autodescoberta pessoal, o tomar consciência de si próprio” (GARCIA, 2013, p. 38).

O currículo formativo deve estar ligado à prática, considerando aspectos como A) afetivos, B) psicomotores e C) intelectuais que proporcionem a) a flexibilidade de ação e b) a plasticidade mental, contemplando e desenvolvendo aspectos pessoais, profissionais e indenitários. Nesta concepção de formação, o formando percebe ao mundo e a si mesmo de maneira realista e objetiva, e consegue se utilizar de maneira eficaz, pois, se conhece e se compreende. Nas palavras do próprio Garcia (2013, p. 38), “Um bom professor é [...] uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem a aprendizagem e, para conseguir, os professores devem conhecer os seus estudantes como indivíduos”.

A concepção da formação do professor iv) com **orientação prática** tem o intuito de treiná-lo para a realidade objetiva, coloca o formando em situação de *práxis* educativa hipotética, imprecisa, singular e ambígua, por isso, “[...] aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres [...] durante um período de tempo prolongado [...] ao qual ao longo do tempo o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais”. Nesta formação, acredita-se que quanto mais experiência o formando obtiver da prática como professor, mais se desenvolverá como profissional, portanto, melhor será.

A orientação formativa voltada para a prática valoriza A) aspectos imediatos, que sejam bons (agradáveis) ou ruins para o sujeito que experimenta, bem como aqueles B) aspectos com o intuito de prover ensaios para situações análogas, posteriormente. É claro, neste momento

ainda ensaísta e determinado, mas que seja capaz de projetar o mundo a) físico, b) social e c) psicológico. Isto não significa que este modelo de formação não preconize ou privilegie a formação teórica, mas, evidencia que a competência de um professor se confirma em suas práticas (GARCIA, 2013, p. 41).

A orientação para a prática, junto com a orientação acadêmica, segundo Garcia (2013), são as abordagens mais aceitas pelos encarregados da formação de professores, nas instituições formativas. Entretanto, faz-se aqui a ressalva que, também, são as que mais favorecem o tradicionalismo educativo, na medida em que propiciam uma aprendizagem do "ser professor" de maneira passiva, mais controlada e reprodutora, que decalca a ação que está posta. Nesta orientação formativa, não se tem muito espaço para o desenvolvimento de habilidades crítico criativas, pois, toda a *práxis* educacional, a ser aprendida e desenvolvida, já está posta à replicação, não dando muito azo à reflexão na ação.

Garcia (2013) realiza um debate reflexivo, conversando com uma vasta e diversa bibliografia de autores, e critica um dos pilares da formação de professores, voltado para a prática:

> A abordagem tradicional da *Formação de Professores*, muito comum nas nossas instituições de formação de professores, defende a crença de que qualquer docente pode desempenhar tarefa de supervisão sem qualquer tipo de treino prévio. O seu "saber-fazer" é suficiente para considerar que "sabe ensinar". Desse modo, temos assistido a uma despreocupação pela formação de professores supervisores por parte da instituição de formação de professores (GARCIA, 2013, p. 41, grifos do autor).

A crítica acurada de Garcia (2013) põe em xeque, pela observação da realidade, o pilar principal da formação de professores que é orientada na prática. Necessita, assim, e com uma certa urgência, rever procedimentos e orientações destinadas aos futuros professores formandos. A exemplificar, o pesquisador, quando de seus processos da Formação Inicial (estágio curricular) enfrentou situação que se encaixa nesta problemática suscitada por Garcia (2013). O estágio do pesquisador foi mais parecido com uma substituição do professor regente que precisava se ausentar das aulas. Isso fez com que a importante iniciação à docência, ainda em componente curricular oferecido pela instituição formadora, acontecesse de forma deturpada do modelo filosófico do DIY[31] e faça você mesmo seu próprio estágio e se inicie sozinho na docência. Isso não propicia desenvolvimento para o professor estagiário, visto que

[31] *DIY* – abreviatura oriunda da língua inglesa, anticapitalista, popularizada nos anos de 70, que preconizava a diminuição do consumo de produtos com obsolescência planejada/programada, incentivando o "*do it yourself*", ou faça você mesmo seus próprios móveis e suas próprias coisas diminuindo a descartabilidade dos utensílios.

não pode aprender com a experiência do professor regente que não se inteirou das novidades teórico-práticas desenvolvidas na instituição formadora.

Quanto a esta problemática, Donald Schon (1987) *apud* Garcia (2013) preconiza uma reflexão sobre a prática educativa. É o que este autor chama de "epistemologia da prática"; um exercício que suscita repensar a prática e atitudes pré-moldadas, ensejando um repensar reflexivo, embasado pelas teorias da educação e do ensino. A "reflexão-na-ação" proporciona aprendizagem, por meio da análise interpretativa, de seus próprios atos na atividade docente. A reflexão da prática educativa, nas palavras de Garcia (2013, p. 42), oportuniza um "[...] professor flexível, aberto a mudanças, capaz de analisar o seu ensino, autocritico, com um amplo domínio de competências cógnitas e relacionais" examinar, indagar, bem como improvisar, espontaneamente, pela introspecção pessoal a atividade quotidiana de sala de aula.

O futuro professor, o que desenvolva desde a sua Formação Inicial, mas principalmente por meio desta, habilidades como autocrítica, reflexão, que possibilite abertura a mudanças, que aprenda a relacionar diferentes conhecimentos, saberes, teorias e aplicá-las na prática docente cotidiana. Tal formação se apresenta como um arquétipo de professor mais bem adaptado à realidade prática para assumir a educação de outrem, de fato. A reflexão sobre a prática educativa oportuniza conhecimentos e habilidades (GARCIA, 2013, p. 42). O referido autor elenca os saberes, competências, conhecimentos e habilidades necessários a esta formação, conforme apresentado no Quadro 5 que segue:

Quadro 5 — Saberes, competências, conhecimentos e habilidades

1	**Empíricas**	Propicia descrever conjunturas, processos, causa e efeito, ação e reação;
2	**Analíticas**	Propicia interpretação de dados e informação empíricas a fim de aplicação de teorias diversas;
3	**Avaliativas**	Propicia autoavaliação crítico reflexiva;
4	**Estratégica**	Propicia planejar, executar, observar os resultados, a fim de (re)planejar o futuro baseado nos resultados avaliativos do agora obtidos pelo planejamento anterior;
5	**Práticas**	Propicia análise dos meios, métodos e metodologias que ensejem efeitos educacionais objetivados;
6	**Comunicativo**	Propicia comunicar, planificar e partilhar ideias concisas, coesas e coerentes.

Fonte: elaboração própria com base em Garcia (2013).

Como se pode observar no Quadro 5, baseado em Garcia (2013) e pelo diálogo com os diversos autores já citados, a ideia de "competência cognitiva" se distancia da imagem de "competências de condutas", que a mera prática pode proporcionar. A prática reflexiva propicia um pensamento contemplativo, prudente e ponderado — que pode ocorrer separados ou

simultâneos à prática educativa — capaz de fomentar no professor indagação, autonomia na tomada de decisão, desejo investigativo educativo em face das causas e não apenas dos efeitos. Em suma, um professor como um profissional que reflete na ação.

Quanto à concepção da formação do professor iv) pela **orientação sócio-reconstrutiva**, apesar de ela manter uma estreita associação com a formação orientada para prática, se propõe a ir além, e consegue. Ao passo que incorpora o compromisso ético-social e democrático às práticas educativas, esta formação deseja romper com a mera formação de um "professor efetivo" (BIESTA, 2012). Ela se ocupa em responder questionamentos como: efetivo para que e para quem?

Sobre a formação sócio-reconstrutiva, nas falas diretas de Garcia (2013, p. 45), ele ressalta que:

> [...] mantem uma relação direta com a teoria crítica aplicado ao currículo ou ao ensino [...] a formação de professores deve desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem. Os conceitos de sociedade, hegemonia, poder, a construção social do conhecimento ou a reprodução cultural deveriam ser incluídos como conteúdos de estudo na formação de professores.

Nesta perspectiva, o currículo de formação de professores, empregado pelas instituições formadoras, já não deve manter seus direcionamentos formativos baseados somente na "efetividade" (BIESTA, 2012). Quanto aos direcionamentos da formação acadêmica, da tecnológica, da personalista ou prática, corre-se o risco de formarem professores atrelados, apenas, à filosofia moderna racionalista, segundo a orientação formativa sócio-reconstrutiva.

A política da formação de professores, voltada apenas para "efetividade pura", pode favorecer e fortalecer o alheamento dos formandos quando ao poder ideológico "[...] invisível que nos força a pensar como pensamos e agir como agimos [...]" (MARX, 1845 *apud* MARCONDES, 2007, p. 257). Pode fomentar, também, o poder psíquico social do inconsciente, pois a consciência "[...] desconhece a existência de um poder [...] que atua sobre a nossa consciência sem que ela saiba" (FREUD 1905 *apud* CHAIU, 2000, p. 211). Ou mesmo o poder da irracionalidade, a qual fundamenta o conhecimento e *práxis* humana, por meio da valorização da arte, do indivíduo e da vontade subjetiva, em detrimento do racionalismo crítico moderno (NIETZSCHE, 1874 *apud* MARCONDES, 2007, p. 211). Tal política pode ainda favorecer o poder desenvolvimentista — pós estruturalistas[32] e suas teorias frankfurtianas

[32] *Pós Estruturalistas* – se contrapõem-se à estrutura binária do estruturalismo que se baseava em pesquisas e teorias linguísticas, psicológicas, antropológicas com o intuito de interpretar essas estruturas. O pós-estruturalismo argumenta que para compreender um objeto é preciso pesquisar tanto o objeto quanto os sistemas

socioculturais — que se propõe a salvar a razão humana "[...] contra todas as formas de dominação [...] instrumentação contra o próprio ser humano [...] à desenfreada opressão causada universalmente pela racionalidade técnica da sociedade capitalista contemporânea (ADORNO, 1985 *apud* SEVERINO, 2006, p. 629 - 631). Por fim, pode estimular o poder "panóptico" foucaultiano que vigia a nossa vida em sociedade e outras coisas (FOUCAULT, 1986).

Quando a instituição formadora abraça a reflexão na ação, quanto ao fazer educativo dos seus formandos, produz terreno fértil necessário à ultrapassagem de pressupostos da racionalidade técnica imperante. O formando se torna um futuro professor político e politizado, comprometido com o seu tempo social, quase um "ativista político". Tanto nos próprios cursos de Formação Inicial de Professores, quanto no "ser professor" futuramente. A crítica teórica, ao mero conhecimento tácito, torna-se indispensável no formando futuro professor.

A formação sócio-reconstrutiva busca formar um professor simultaneamente ativo, politicamente militante e ético, que seja capaz de descrever o que faz, informar o significado e significância do seu fazer, confrontar o método e a metodologia escolhida e reconstruir os caminhos já percorridos de maneira diferente (GARCIA, 2013). Com a orientação de formação de professores sócio-reconstrutiva, começa-se a vislumbrar um panorama afetado pelas realidades culturais e sociais da formação de professores que superam o apontar como se faz e o instruir o que fazer para um fazer-refletir-refazer-refletir-fazer (GARCIA, 2013).

Biesta (2012), também, pode ser utilizado para se pensar e repensar a orientação sócio-reconstrutiva, pois se referindo ao desenvolvimento humano — de maneira generalizada, proveniente da educação, em especial — infere que a configuração do que seja uma boa educação deva se pautar na busca pelos fins e/ou finalidades educativas. Seguindo esta compreensão, este autor propõe três sugestões como finalidades da educação humana, ei-las: a) qualificação: capacitação quanto ao trabalho profissional pelo conhecimento, que habilite o entendimento do "fazer alguma coisa" no mundo do ofício ocupacional que envolve governo, empregadores e empregados; b) socialização: conhecimento e as habilidades necessárias à cidadania, à ordem social, cultural e política; c) subjetivação: se reconhecer sujeito na interação social — também reconhecimento de outrem como sujeito — que permita erguer-se como indivíduo em processos autônomos e de independência de pensamentos e ações[33].

---

de conhecimento que o produziram. Escritores expoentes: Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler e outros (LOPES, 2017).

[33] Para complemento destas discussões ler artigos: *Talking about human formation at the interface with identity and difference* e *Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder* que versam sobre as embricadas relações da sociedade e suas relações de poder com a educação, consubstanciada na avaliação proposta pelo currículo escolar e as interconexões que permeiam esse contexto (SILVA JUNIOR; BARRETO, 2021; SILVA JUNIOR, 2021a).

Apesar das três sugestões de Biesta (2012) estarem voltadas, primordialmente, para a educação humana de maneira geral, como objetivo, elas podem, do mesmo modo, serem aplicadas à Formação de Professores na modalidade sócio-reconstrutiva. Observa-se, destes pensamentos supracitados, que um está imbricado nos outros — a subjetivação busca a qualificação que é uma demanda social — e não conseguem agir sozinhos, mas, se complementam em sinergia.

De modo geral, tentando mesclar e contextualizar os conceitos das teorias e métodos das Representações Sociais com os conceitos sobre a formação de professores, como a Formação Inicial do professor de língua estrangeira, é que o pesquisador tenta construir conhecimentos para se apoderar de métodos e metodologias que sejam capazes de pesquisar o objeto proposto, empiricamente em campo e mostrar as possíveis Representações Sociais dos professores de inglês quando à sua Formação Inicial. Que se achegue, então, a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se desenvolverá em 3 etapas expostas a seguir. **Fase 1**: aplicação do questionário hospedado no *Google Forms*. Objetivou-se nessa etapa apreender, analisar e compreender o conteúdo dessas representações em face do universo da pesquisa. Nesta etapa pretende-se dirimir informações acerca da: i) a Formação Inicial, ii) os primeiros contatos com a docência, iii) as quatro competências basilares. Para esse primeiro contato com o campo, utilizar-se-á da **Análise de Conteúdo**, de **inspiração** *bardiniana*, para organizar, tabular e analisar os dados, com o intuito de que a sequência de apreensão e análises apontem meios e caminhos para implementação de um roteiro/pauta em um segundo momento da pesquisa (BARDIN, 1977 *apud* CRUSOÉ, 2014).

Na **Fase 2** da pesquisa recorreu-se aos postulados da **Conversa Interativo-Provocativa** (CIP), essa que é conjecturada por Nunes (2011; 2020). A CIP tem como pressuposto principal promover e motivar, no pesquisando, respostas autênticas e espontâneas, conseguidas por meio da metodologia de pesquisa que aproxima a coleta de dados de uma conversa informal, um diálogo corriqueiro do dia a dia. A estrutura protocolar e formal de uma entrevista-inquérito, consistindo em indagações de perguntas e demandas por respostas, pode provocar, no entrevistado, ao imaginar que possam existir repostas certas e erradas, inibições ou coibições quanto ao expressar-se livremente; ou mesmo a existência de reposta mais acertada que outras constrangendo-o a procurar/camuflar respostas que julgue ou considere mais adequadas e ou mais acertadas à situação e circunstância apresentada.

Além de provocar essas apreensões, a entrevista-inquérito, pode camuflar possíveis atitudes habituais, juízo de valor sociogrupal, julgamentos sociais, constrangimentos quanto a ações e posturas perante o inquisidor, os quais poderiam ser espontaneamente expostas em uma conversa corriqueira do cotidiano, sem a pressão de uma entrevista-inquérito. A CIP se traveste de informalidade, contudo, ela não é metodologia informal. A CIP utiliza-se de um roteiro/pauta de assuntos, esse com o intuito apenas de conduzir a conversa em temas centrais e táticos, a fim de propor uma estratégia investigativa para o campo de pesquisa. A CIP, também, utiliza-se de metodologia própria para captação tabulação e análise de dados, essas que serão provenientes de cinco amostras do universo de professores de inglês na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia.

Esse segundo contato com campo permitiu apreender o objeto e analisá-lo *in locus*, possibilitando, por conseguinte, a implementação da **Fase 3,** consistindo na elaboração de compreensões e entendimentos acerca da existência — ou não — das Representações Sociais

sobre a Formação Inicial. Essa etapa além de propiciar conhecimentos, diante dos dados de pesquisa, permitiu formular conclusões, fazer inferências balizadas em achados da pesquisa; bem como constituir proposições acerca das informações obtidas pela investigação empírica. Esse terceiro momento oportunizou, ao pesquisador, formular compreensão perante a visão mais holística da pesquisa, compreendendo o todo pesquisado, propiciou alcançar uma *gestalt* de conhecimentos sobre o objeto investigado. Ainda, nesta terceira etapa, observando as respectivas conjecturas de tempo/lugar, o pesquisador pode fazer inferências, apor comentários quanto a posturas verbo-corporais dos pesquisados, comentar nuances da pesquisa, alavancar ou aproximar-se de conclusões quanto ao achado de campo.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa imbui-se de investigar a Formação Inicial de docentes de língua inglesa, provenientes do Curso de Letras Modernas. Busca-se conhecer as possíveis associações entre as Representações Sociais produzidas por esses profissionais idiomáticos sobre a necessária fase de aquisição de conhecimentos técnicos e saberes didático-pedagógico, comparando-se a sua prática efetiva na docência. Pela égide das Representações Sociais, busca-se apreender, analisar e compreender as repercussões e interconexões da Formação Inicial que são imperativos ao exército e desenvolvimento da profissionalização educacional, além da prática produzida pelos profissionais que trabalham na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia — independentemente, de sua graduação ter, ou não, se efetivado nesta cidade.

Anuncia-se que nesta pesquisa não necessariamente quer aferir a qualidade dos cursos que profissionalizaram estes professores para o exercício do ensino-aprendizado da língua inglesa — não é este o mote desta investigação —, mas, trazer à luz da ciência as possíveis Representações Sociais, proferidas por esses professores de inglês, acerca da Formação Inicial e o exercício docente; investigando aspectos quanto ao Curso de Letras Modernas, o início do magistério, o desenvolvimento da profissionalização educacional e o que mais o campo de pesquisa puder proporcionar e apresentar como relevante para análise dessa investigação.

Por conseguinte, entre outros aspectos, investigam-se processos e fenômenos acerca desse objeto socialmente representado, tais como: associações teórico-práticas articuladas no início da docência e no decorrer/desenvolver da realidade laboral do professor inglês; o autoformar-se na vivência como educador de língua inglesa; as relações e implicações para o professor de inglês resultantes das interações com seus pares — os outros professores; as interconexões sociais forjadas naquele “inédito” ambiente educacional escolar — dadas as

relações de influências ideológicas, implícitas e explícitas, as pautas identitárias de lutas de classe como categorias, as identidades e as diferenças enquanto comunidade já constituída, as relações étnico-raciais, de gênero e sexo, de sexualidade, de religião *et al*.

Essa pesquisa sobre a Formação Inicial se justifica pela importância que esta etapa tem na vida do professor — como fase para a profissionalização — e o peso que exerce, e se ramifica, por toda a carreira docente. Assim, justifica-se por investigar o que possa afetar as possíveis representação expostas por este professor, construções socioafetivas e sociocognitivas, confeccionadas para interpretar a realidade empírica que é criada por esse sujeito psicossocial; esse ainda "calouro" de língua inglesa que busca desenvolver sua profissionalização docente nesse ambiente/universo de trabalho educativo. E o que mais se apresentar como pertinente aos objetivos de pesquisa e/ou que sejam importantes à formulação de compreensões/conclusões na pesquisa de campo, inclusive aspectos que possam transpassar a vida pessoal e social do professor de inglês, vivências essas que são interconectadas com a profissionalização docente e a escola.

Declarado e definido o cerne desta pesquisa, faz-se necessário justificar alguns desígnios eletivos que são adotados por este pesquisador, os quais serão cingidos a essa pesquisa sobre as possíveis Representações Sociais de professores de inglês sobre a Formação Inicial. Ademais, visa a pensar, ainda que preambularmente, em alguns aspectos e pressupostos que caracterizam uma pesquisa acadêmica dentro das humanidades. Começa-se buscando em Gil (2010) algumas definições e características próprias de uma pesquisa de campo e suas imbricações prático-teórico e conceituais. Ei-las na sequência.

Na pesquisa exploratória, por exemplo, o foco central é o de identificar os fatores que determinam a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2010). É necessário que se diga que a pesquisa exploratória, por contar dos métodos mais flexíveis, está profundamente relacionada à obtenção de informações de natureza qualitativa. Os achados e descobertas, provenientes do campo de pesquisa, que foram investigados pela vertente exploratória, admitem um olhar mais sensível sobre o objeto de pesquisa por conta de sua tendência de análise e apreciação da qualidade. Já na pesquisa descritiva, de acordo Gil (2010), em sua essência tem por objetivo óbvio e explícito o de descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, por isso, ela é mais bem aplicada na obtenção de informações quantitativas acerca do objeto investigado.

O controle na investigação quantitativa, por conta das constatações numérico-quantitativas, as quais espelham um determinado universo pesquisado, é mais estruturada, organizada e sistematicamente mensurável; posto se conseguir, neste método investigativo,

maior e melhor agrupar as informações, comprovações, conclusões, e/ou refutação de hipóteses e teorias. A investigação quantitativa consegue melhor desenvolver e sistematizar pesquisas e aprendizados, porque as conclusões, pelas quantidades, não deixam margem a variadas interpretações, senão a numérico-exata ali explícitas (GIL, 2010). É importante que se lembre que a pesquisa exploratório-qualitativa também permite comparações, bem como estabelecer relação entre as variáveis acerca do objeto de análise e estudo (GIL, 2010). Comparando-se com a sua pesquisa coirmã, contudo, estas relações não são tão "vastas e precisas" quanto as encontradas na pesquisa descritivo-quantitativa — dada a sua ampla amostragem do universo e a sua orientação para exatidão e rigor numérico positivista (GIL, 2010).

Conclui-se, portanto, que as pesquisas descritivas se fazem mais adequadas para espelhar um universo grande apondo acuradas comparações numérico-estatísticas quanto ao cenário propositado na investigação cientificada. Gil (2010) corrobora estes argumentos ao afirmar que o objetivo maior da pesquisa exploratória — densamente valorativa — é o de levantar informações sobre o objeto pesquisado e não, necessariamente, obter conclusões estatísticas. Comumente, estas pesquisas assumem métodos mais maleáveis, sem o uso de questionários rígidos, ou amostragens grandes, extensas e complexas, como aparece nas pesquisas quantitativas (GIL, 2010).

Destarte ao exposto e para sintetizar conhecimentos, de acordo Gil (2010), a i) **investigação qualitativa**, de **natureza exploratória**, configura-se em uma técnica mais flexível de análise e entendimento aprofundado sobre o fenômeno pesquisado, que aprecia a ideia da intensidade qualificativo/valorativa, sendo a ideal para os estudos, em amostras pequenas, e que analisem o comportamento humano. Já a ii) investigação quantitativa, de natureza descritiva, é mais bem aplicada com amostras grandes, pelo seu aspecto positivista/universal; não se furta analisar amostras pequenas, entretanto, obtendo menor escalonamento analítico-generativo e, consequentemente, menor uniformidade universal sobre seus achados na pesquisa de campo.

Os atributos distintos de cada abordagem de pesquisa, assim como os caminhos investigativos para análise e diagnóstico quanto ao objeto podem fazer recair sobre o pesquisador o dilema sobre qual metodologia melhor se apropria ao propositivo objeto a ser pesquisado. Entretanto, este paradoxo se esvai em si mesmo, ao menos no caso dessa pesquisa que é situada nas humanidades, quando o pesquisador compreende que a pesquisa qualitativa exploratória capta e enxerga melhor o seu objeto investigado, esse que está incrustrado nas Ciências Humanas e é psíquico-social e, pelo *modus operandi* contemporâneo, volátil.

Ainda é possível utilizar-se da qualidade na quantidade proveniente da flexibilidade investigativa exploratório-qualitativa. Assim, extraído dos "rígidos, objetivos e indiferentes" dados, nuances qualificadoras, as quais possam transpor as meras discrições e características do objeto numérico-percentualmente, mesclando elementos contextuais, por exemplo. Assim, foram elencados elementos descritivo-quantitativo os quais foram ressignificados por um olhar intimista e valorativo sobre os dados numérico-estatísticos quanto ao objeto, tornando-o, dessa maneira, em elemento qualificado qualitativamente.

Perante o apresentado, anuncia-se que está pesquisa é de cunho **exploratório qualitativo** em que as teorias e métodos das Representações Sociais, pela abordagem **Sociogênico/Processual**, fazem-se sustentáculo central para investigação dos fenômenos constituintes; apreendidos e analisados pelo processo de representação da realidade concebida. Com isso, foi possível investigar quais são/foram as imagéticas representatividades que forjaram/forjam este professor de inglês — enquanto educador na e pela construção de sua profissionalização docente.

Perante essa investigação exploratório-qualitativa os instrumentos de pesquisa adotados são: i) apreensão e análise do universo, na Fase 1, pelos dados advindos dos questionários hospedados no *Google Forms*, ii) apreensão e análise das amostras, na Fase 2, pela metodologia e análise da CIP, iii) observação e inferências quanto ao universo e amostras da pesquisa; apreensão, análise e compressão, feitas pelo pesquisador, baseado em bibliografia, estudos e metodologia adotada na Fase 3. Assim, um método escorando-se no outro, proporcionou ao pesquisador maior relevância e melhor significância em sua investigação. Desta maneira, consumando uma tríade da investigação; tornando a pesquisa triangulada naquilo que uma técnica/metodologia por si só não conseguira cunhar hipóteses/teorias. Por isso, é imprescindível sustentar suas afirmações em achados do campo por outros procedimentos, os quais sejam capazes de amparar postulados, sustentar assertivas e balizar interpretações.

3.2 Universo, população e amostra de pesquisa

O universo de escolas/professores do Ensino Médio foi estabelecido de acordo com os seguintes critérios e pelas conseguintes razões: I) o Curso de Letras Modernas formar o professor para atuar no Ensino Médio; i) o Ensino Médio ser o grau mais alto de atuação como professor habilitado na Educação Básica; ii) os conhecimentos exigidos ao professor do Ensino Médio admitem fácil passibilidade por outros níveis educacionais, como o Ensino Fundamental, por exemplo, bem como permite atuação em cursos de idiomas e outras modalidades

educacionais; II) o Ensino Médio ser de prioridade de um dos entes federativos — o Estado da Bahia, no caso — que para o ingresso e atuação enseja i) uma seleção prévia com provas e testes técnico-pedagógicos, bem como prova de títulos e experiência para entrada e permanência baseado em saberes e práticas do ensino-aprendizagem; III) o universo de escolas/professores de inglês atuantes no Ensino Médio na cidade de Vitória da Conquista possibilita uma maior coesão sobre os possíveis achados da pesquisa de campo, bem como i) maior inferência e aplicabilidade, pelo pesquisador, de postulados e deduções nesse universo ii) já que se trata de uma pesquisa de mestrado, com apenas dois anos de incursão.

A antiga Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), o atualmente reformulado Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-20), secretaria responsável pelo município de Vitória da Conquista, aponta para existência de 20 (vinte) escolas do Ensino Médio localizados na cidade de Vitória da Conquista, portanto, eletivas a fazerem parte da pesquisa. No NTE-20, o pesquisador indo pessoalmente a essa secretaria, somente consegue acesso aos endereços das escolas e respectivos *e-mails* dos dirigentes. O NTE-20 não sabia/não forneceu os dados solicitados pelo pesquisador, que no caso seriam os *e-mails* dos professores de língua inglesa da cidade de Vitória da Conquista, como organizado no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 — Universo das escolas de pesquisa em Vitória da Conquista

Nº	Escola, endereço, *e-mail*	Professor (a/s)
1	**Centro Integrado de Educação Navarro de Brito**; Av. Frei Benjamim, s/n; Bairro Brasil; cienb.vitoriadaconquista@educacao.ba.gov.br	6 professores de língua inglesa
2	**Colégio Estadual Abdias Menezes**; Av. Rosa Cruz, s/n; Candeias; ceam.vitoriadaconquista@educacao.ba.gov.br	3 professores de língua inglesa
~~**3**~~	~~**Centro Estad. de Educ. Profissional em Saúde Adélia Teixeira**;~~ ~~Av. Jorge Teixeira, s/n; Candeias;~~ ~~ceep.saude@educacao.ba.gov.br~~	Escola em processo de fechamento
4	**Colégio Estadual Anísio Teixeira**; Rua Anísio Teixeira, s/n; Sumaré (Centro); ceat.vitoriadaconquista@educacao.ba.gov.br	2 professores de língua inglesa
5	**Colégio Estadual Don Climério de Almeida Andrade**; Rua S, nº 987; Urbes VI (Espírito Santo) cedcaa.vitoriadaconquista@educacao.ba.gov.br	2 professores de língua inglesa
6	**Colégio da Polícia Militar – CPM Eraldo Tinoco**; Rua Brasília, nº 273; Kadija (Patagonia); cpmet.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	2 professores de língua inglesa
7	**Colégio Estadual José da Sá Nunes**; Rua Carneiro de Campos, nº 188; Centro; cejsn.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	3 professores de língua inglesa
8	**Colégio Estadual Professora Heleusa Figueira Câmara**; Av. Luiz E. Magalhães, nº 1180; Candeias; cmlem.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	1 professor de língua inglesa

Nº	Escola, endereço, *e-mail*	Professor (a/s)
9	**Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira**; Via Local E, nº 90; Urbis V (Zabelê); ceplsp.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	3 professores de língua inglesa
~~**10**~~	~~**Colégio Polivalente de Vitória da Conquista**;~~ ~~Av. Guanambi, s/n; Bairro Brasil;~~ ~~cpvc.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br~~	Conglomerado das escolas 1,10, 11 e 19
~~**11**~~	~~**Colégio Estadual Rafael Spínola Neto**;~~ ~~Av. Guanambi, nº 1765; Bairro Brasil;~~ ~~cersn.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br~~	Conglomerado das escolas 1,10, 11 e 19
12	**Centro Territorial de Educação Profissional**; Estrada do Bem Querer, Km 04; Candeias; cetep.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	2 professores de língua inglesa
13	**Colégio Estadual Adelmário Pinheiro**; Rua Pe. José Anchieta, s/n; Centro; ceap.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	2 professores de língua inglesa
14	**Instituto de Educação Euclides Dantas**; Pç. Guadalajara, s/n; Recreio; ieed.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	1 professores de língua inglesa
~~**15**~~	~~**Colégio Estadual do Campo José Gonçalves**;~~ ~~Av. Vitória da Conquista; Zona Rural, Distrito de José Gonçalves;~~ ~~cecjg.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br~~	Escola do campo
16	**Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima**; Av. Potiraguá, s/n; Kadija (Patagonia); cecjl.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br	2 professores de língua inglesa
~~**17**~~	~~**Colégio Estadual do Campo da Cabeceira da Jibóia**;~~ ~~Distrito (sem endereço)~~ ~~ceccj.vitoriadaconquista @educacao.ba.gov.br~~	Escola do campo
~~**18**~~	~~**CEMIT de Vitória da Conquista**;~~ ~~Pç. Tancredo Neves, 86; Centro;~~ ~~cemit.devitoriadaconquista@educacao.ba.gov.br~~	Escola fechada
~~**19**~~	~~**Centro Juvenil de Ciência e Cultura**;~~ ~~Av. Guanambi, nº 1765; Bairro Brasil;~~ ~~Sem e-mail~~	Conglomerado das escolas 1,10, 11 e 19
~~**20**~~	~~**Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira**;~~ ~~Pç. Tancredo Neves, 86; Centro;~~ ~~c.ekpo@hotmail.com~~	Escola fechada
Total de 12 escolas com 29 professores de língua inglesa		

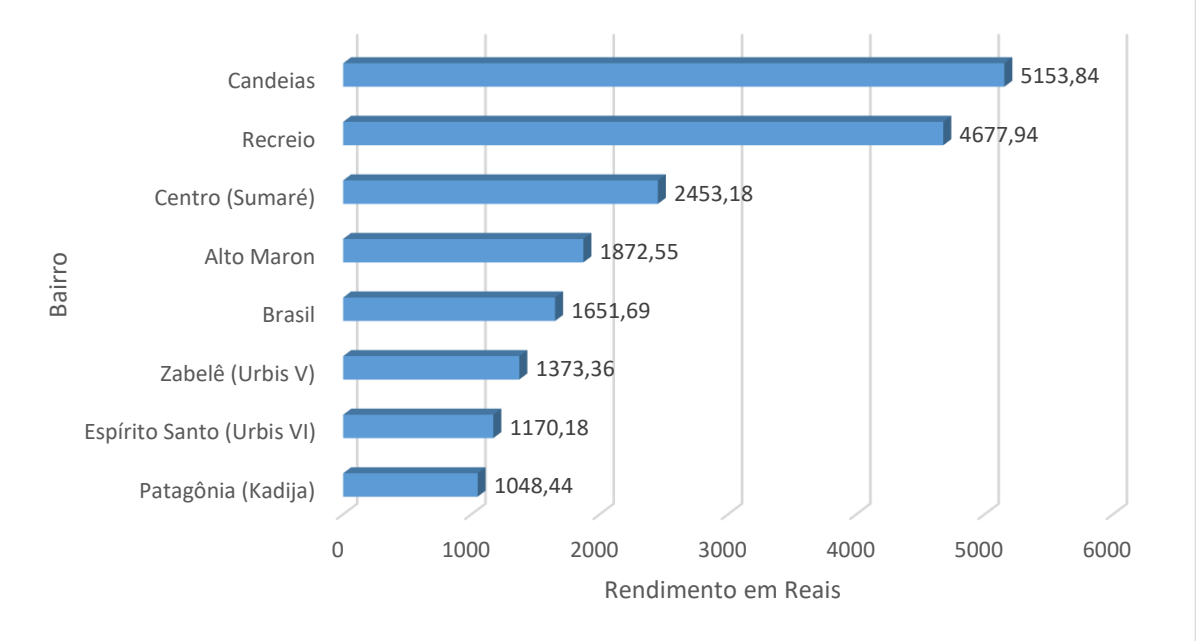
Fonte: elaboração própria com base em dados do NTE-20 (SILVA JUNIOR, 2022).

A aplicação da pesquisa para mensurar o universo na Fase 1, o questionário inicial foi aberto no dia 10 de junho/2022 e fechado no dia no dia 10 de agosto/2022. O contato com as escolas por *e-mail* resultou em apenas 02 (duas) repostas dos diretores informando que repassariam a solicitação aos professores de inglês e nenhuma resposta ao questionário. Tal acontecido compeliu o pesquisador a estabelecer uma comunicação mais direta com as escolas 18 (dezoito) faltantes. As visitas às escolas ocorreram após cinco dias úteis sem o retorno do *e-mail* por parte das escolas. Nas visitas presenciais o pesquisador precisou descartar algumas escolas ao constatar que: i) a escola**1**, escola**10**, escola**11** e escola**19** estavam em processo de

fusão e os professores eram socializados por todo esse novo conglomerado escolar, portanto, nessa pesquisa corresponderiam a apenas uma escola: a escola**1** que era a maior entre as quatro; ii) a escola**13** estava em processo de fechamento; iii) a escola**18** e a escola**20** estavam fechadas; iv) a escola**17** não respondeu aos *e-mails* do pesquisador, não possuía endereço disponibilizado pelo NTE-20 e se tratava de uma escola situada na zona rural do município; v) a escola**15** não responder ao *e-mails* e também se tratava de uma escola situada na zona rural do município. Assim, do universo da pesquisa composto por 20 (vinte) escolas se estabeleceu em uma população pesquisada de 11 escolas e um conglomerado, totalizando, de tal modo, um quantitativo de **29 professores** divididos em **12 escolas** pesquisadas.

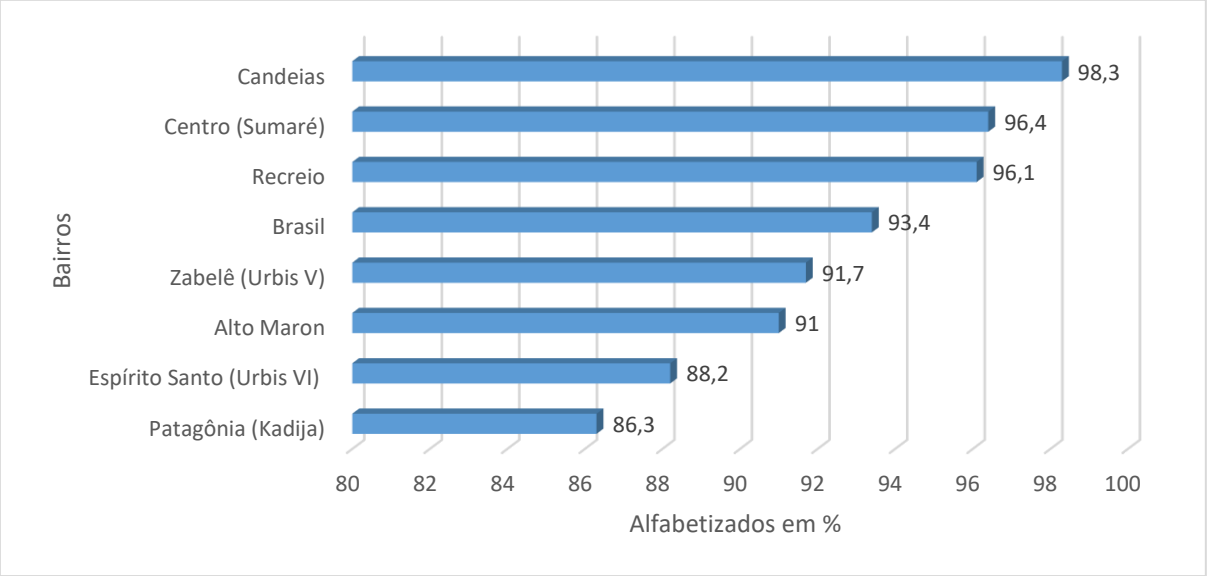
Para a coleta de amostras na Fase 2, utilizou-se critérios desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aplicado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), que são internacionalmente reconhecidos, valorados e consolidados. Assim, intui-se conseguir amostras que pudessem retratar o universo da maneira mais fidedigna possível. A PNADc cruza diferentes dados e variáveis com o escopo de caracterizar e/ou diferenciar uma localidade/amostra de pesquisa — cidade/bairro/setor em uma mesma localidade geográfica; de acordo com critérios econômicos, capilaridade e ação do Poder Público, desenvolvimento social, infraestrutura local, valorização imobiliária, entre outros fatores (IBGE, 2022). Pode-se afirmar, então, que a PNADc separa/junta as localidades/bairros de acordo com critérios que preconizam o grau de desenvolvimento local.

Gráfico 1 — Rendimento médio mensal em Vitória da Conquista ($)



Fonte: Elaboração própria com base na Tabela n. 3345 do Censo de 2010 (IBGE, 2022).

Gráfico 2 — Alfabetizados em Vitória da Conquista (%)



Fonte: Elaboração própria com base na Tabela n. 1383 do Censo de 2010 (IBGE, 2022).

O intuito do IBGE com esta metodologia/estratégia é o de "tirar uma foto" e retratar, da forma mais fiel admissível, e com a menor distorção aceitável, aquela população organizada geograficamente como cidade/comunidade. Portanto, este pesquisador utilizará, de acordo com estes critérios consolidados da PNADc/IBGE, 2 (duas) escolas localizadas, respectivamente, nos bairros Candeias e Recreio representando bons índices; 1 (uma) escola localizada no bairro Brasil representando índices medianos; 2 (duas) escolas localizadas, respectivamente, nos bairros Urbis VI e Kadija representando baixos índices; de maneira que compreenda, amostralmente, a grande extensão territorial conquistense.

Destarte, na Fase 2, intui-se melhor captar as possíveis Representações Sociais dos professores de inglês, atuantes no Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista na Bahia, espalhadas em distintos bairros desta localidade. Assim, por meio da CIP, cooptar as possíveis Representações Sociais e descrevê-las. Podendo, o pesquisador, dessa forma, inclusive, cruzar e/ou comparar os resultados de pesquisa relativos ao universo com as amostras pesquisadas, pavimentando caminho sólido para a fase da análise e da inferência interpretativa na Fase 3.

3.3 Explicando a pesquisa: instrumentos de coleta, tratamento e análise dos dados

Esta é uma pesquisa, como já evidenciado, que está sob a égide das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978). Toda ela sustentada pelo *approach* metodológico Sociogênico (JODELET, 2001). Além de estar embasada no *processo* de aquisição dessa representação —

que é intimamente ligada à linguagem, é psicológica e é interacionista social — compreendida pela adoção de identidades socioafetivas e sociocognitivas, as quais se manifestam nos sujeitos que as professam, cotidianamente, como um saber equivalente ao saber do senso comum. Essas Representações Sociais são produzidas, individual e coletivamente, por afinidade, por semelhança, por confiabilidade, por conformidade, entre outras pertenças de identificação, perante um agrupamento coletivo-identitário constituído de paridades e semelhanças dos indivíduos que estão, comunitariamente, agremiados.

De tal modo, evidenciados os objetivos propostos por esta investigação, que é o de apreender, analisar e compreender tais fenômenos, tal apreensão precisa coadunar com instrumentos teórico-científico-metodológicos. Assim sendo, em um primeiro momento, na **Fase 1**, pretende-se aplicar os formulários de pesquisa, hospedados na plataforma do *Google Forms*, com o intuito de se adquirir informações mais universais e genéricas sobre a Formação Inicial dos Professores de Inglês e as suas possíveis e respectivas interconexões com o desenvolvimento dessa profissionalização docente em língua estrangeira.

Dessa maneira, adotando a estratégia de expandir e democratizar a participação do objeto de pesquisa, pela captação de um universo que permitirá ao pesquisador vislumbrar, ainda que rascunhado, o todo representado, imageticamente, de forma holística e significativa. Desse modo, mesmo o pesquisador adotando nesta pesquisa uma abordagem exploratória qualitativa, advoga-se a possibilidade de utilizar de instrumento descritivo-quantitativo, por meio dos questionários diretos, hospedado na *web*, e de fácil acesso aos pesquisados, os quais geralmente tencionam pela coleta de dados numéricos, concretos, estatísticos e classificacionais, de maneira que se possa extrair informações qualitativas e qualificadoras, da quantidade.

Reafirma-se que toda essa pesquisa sobre as Representações Sociais utiliza a Abordagem Sociogênico/Processual de Jodelet (2001), contudo, o questionário hospedado no Google Forms teve a sua confecção **inspirado** na teoria-metodologia Estrutural de Abric (1994) *apud* Bomfim (2017) aos quais, por meio dos questionários, pretendem definir e delimitar um determinado agrupamento dos outros grupos constituídos pelo conteúdo representado. Explicar-se-á em detalhes, a seguir, o método/metodologia de inspiração. A <u>inspiração</u> na abordagem Estrutural foi utilizada para identificar as Representações Sociais e as suas funções no contexto discursivo e social: i) saber: entender e interpretar o real; ii) identitária: reconhecer-se no grupo de identificação; iii) orientação: prescrever comportamentos e práticas sociais; e iv) justificação: justificar e legitimar comportamentos e práticas sociais (ABRIC, 1994 *apud* BOMFIM, 2017).

Na Fase 1, tenciona-se identificar o **Núcleo Central**, isto é, parte mais difícil de mudança da Representação Social, ou se aproximar o máximo possível desse cerne nuclear, mediante assunção e reconhecimento dos **Componentes Periféricos**, parte mais susceptível à mudança representativa que são artefatos representativos, esse que pairam em volta do Núcleo Central. Os Componentes Periféricos têm as atribuições de i) concretização, que materializa a Representações Sociais no real; de ii) regulação, que normatiza as Representações Sociais já existentes, as quais, também, moderam as mutações das Representações Sociais; e a atribuição de iii) defesa, que protege os ideais e as ideias essenciais do Núcleo Central de sofrerem mudanças abruptas (ABRIC, 1994 *apud* BOMFIM, 2017).

Lembrando que na abordagem Estrutural das Representações Sociais é o Núcleo Central que dá significado à representação, os Componentes Periféricos, que estão ligados ao Cerne Nuclear representativo dão fluidez e dinâmica, bem como proteção às representações constituídas. Assim, por intermédio da ascensão e conhecimento dos i) componentes periféricos a sua respectiva ii) hierarquia e proximidade com o iii) núcleo Central da Representações Sociais será possível iv) identificar o objeto sujeito de representação e v) definir a representação desse objeto que é socialmente simbolizado para o grupo. Assim, o questionário hospedado no *Google Forms* foi desenvolvido com base no subsequente esquema de indagações a serem pesquisadas contemplando a disposição dos seguintes objetivos serem alcançados.

O primeiro objetivo com a aplicação do questionário foi apreender, pelo **conteúdo** das Representações Sociais **quanto ao Curso de Letras Modernas,** o **Conteúdo I** que visa a **identificar, de acordo com as Representações Sociais da Formação Inicial, os fundamentos, saberes e conhecimentos disponibilizados e desenvolvidos pela Instituição Formadora** (o que, segundo o discente, a instituição formadora ofereceu, viabilizou e desenvolveu, durante a formação inicial, quanto aos aprendizados referentes ao ser professor de inglês). O desígnio foi captar o conteúdo expresso nos seguintes questionários temáticos: i) desenvolvimento docente como professor de língua inglesa, de maneira ampla, administrado durante o curso de formação inicial; ii) identificação das exigências do mercado, da escola e dos alunos, ao professor de inglês; iii) exposição de diferentes saberes, conhecimentos práticas e culturas, inerentes ao universo da língua inglesa, ao professor de inglês, à prática professoral do ensino de língua inglesa.

O segundo objetivo foi apreender, pelo **conteúdo** das Representações Sociais **quanto ao início da docência e a profissionalização docente,** o **Conteúdo II** que visa a **identificar, de acordo com as Representações Sociais, o que da Formação Inicial foi desenvolvido, assimilado e consolidado por esse egresso, e o que foi cobrado ao professor de inglês no**

início da profissionalização e carreira docente (o que, segundo o discente, foi captado, aprendido e incorporado, da formação inicial, que foi de fato trazido e integrado a sua prática docente). A pretensão foi de captar o conteúdo expresso nos seguintes questionários temáticos: i) conhecimentos pedagógicos; ii) conhecimentos específicos; iii) conhecimentos gerais.

Já o terceiro objetivo foi apreender, pelo **conteúdo** das Representações Sociais **quanto as quatro proficiências basilares da língua inglesa**, o **Conteúdo III** que visa a **identificar, de acordo com as Representações Sociais, a importância da formação inicial para o professor de língua inglesa, quanto ao saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.** Com ele foi possível captar o conteúdo expresso nos seguintes questionários temáticos: i) referente ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, isto é, o quanto esse professor de inglês as possui e qual a cobrança social por essas supracitadas proficiências (mercado, escola, aluno etc.); ii) referente ao domínio dessas quatro proficiências em língua inglesa e se foram adquiridas e desenvolvidas no curso de letras modernas; iii) referente ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa e qual a importância para o professor de língua inglesa e a sua prática docente de rotina didático-pedagógica em aula.

Estes dados coletados em campo, acerca do desenvolvimento evolutivo profissional do professor de inglês — como acredita este pesquisador — estão diretamente vinculados às Representações Sociais que estes docentes adotaram e "elaboraram" para si. Estes questionários (Apêndice A) buscam desenhar, estatisticamente, os espaços de trabalho, de grupo, os tempos sociais e a produção das Representações Sociais dos pesquisados. Assim, permite-se ao pesquisador apor suas impressões e inferências, possibilidades e limitações quanto aos achados e à metodologia da pesquisa vista pela égide das Representações Sociais. Anuncia-se que a análise e a tabulação dos resultados trarão elementos que exploram "a qualidade na quantidade" com a adoção da **Análise de Conteúdo**, cunhada por Bardin (1977, p. 42) *apud* Crusoé (2014, p. 60, grifos nossos):

> Adotamos como procedimento de análise e ponto de partida para a interpretação dos dados, a técnica da análise de conteúdo, definida como: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (*quantitativos ou não*) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ainda segundo Amado (2009) *apud* Crusoé (2014, p. 43-44), a utilização da Análise do Conteúdo sobre os dados de campo possibilita uma i) ação social dotada de propósito, ii) pela

e na relação com o outro em uma iii) relação social; bem como ciência de que estes iv) propósitos são construídos em redes de interdependência funcional diante das v) gestões e estruturas grupais. Ainda, possibilita que a vi) tríade pesquisador, campo e teoria seja levada em conta, admitindo ao pesquisador apor inferências sobre os achados do/no campo.

Abre-se aqui um parêntese para esclarecer que a Análise do Conteúdo aqui adotada será embasada e inspirada em sua precursora Bardin (1977, p. 42) *apud* Crusoé (2014, p. 60), entretanto, não necessariamente será utilizada a mesma metodologia *bardiniana*, mas uma **Análise do Conteúdo** "abrasileirada, à moda tupiniquim". Deste modo, a Análise do Conteúdo seguirá da seguinte forma: i) agrupando os conteúdos de análise em ii) blocos de *feedbacks* dos questionários, para assim, iii) categorizá-los, também, pelo iv) viés qualitativo da estrutura e de acordo com o conteúdo das Representações Sociais expresso nos questionários. Agrupar-se-á em *feedbacks* observando as palavras que mais se repetem, por exemplo, as quais se tornam fortes candidatas a serem o cerne nuclear da representação, bem como, as palavras que circundam este possível núcleo representativo — prováveis candidatas a elementos periféricos da representação. Fechado este parêntese, segue-se a discussão.

Portanto, os questionários do *Google Forms* coletarão dados do universo sobre o conteúdo das Representações Sociais, *a priori*, com o intuito de guiar e estruturar a realização da CIP amostral, *a posteriori*, abrindo espaço para se iniciar a segunda fase da pesquisa. Além disso, foram confrontadas/comparadas as amostras com o universo constituído. Rodrigues (2021) já nos alertava que para as pesquisas em Representações Sociais se faz necessário um *approach*, pluri-metodológico articulado, com o intuito de que o pesquisador não se desvie do seu foco inicial, ou se distraia e se perca no percurso de pesquisa, ou pior, venha a fazer inferências equivocadas e/ou generalizações universalizadas quantos aos achados do campo. Essas interpretações de eventos na pesquisa com suas conclusões generalistas das possíveis representações — similarmente às Representações Coletivas que estudavam uma comunidade e queriam inferir as conclusões para toda uma sociedade constituída — já se divorciaram, há muito e anunciado tempo, das Representações Sociais. Nos estudos que invocam as Representações Sociais como essência da pesquisa, não se pode ou cabe incorrer nas mesmas interpretações abrangentes, vagas e genéricas da sua, já suplantada, musa inspiradora de outrora, as Representações Coletivas (MOSCOVICI, 1978).

Na **Fase 2** da pesquisa, tendo os questionários já apontando caminhos para alguns possíveis elementos constitutivos da Representações Sociais sobre a Formação Inicial de professores de inglês, bem como a organização e hierarquia do conteúdo dessas representações de acordo com universo de pesquisa, iniciar-se-á, por conseguinte, a CIP. Os achados do campo

da fase inicial propiciaram traçar ponderações e tecer considerações que auxiliaram o pesquisador a estabelecer o roteiro interativo das conversas provocativas da CIP. Nos encontros amostrais, a CIP foi administrada aos sujeitos de pesquisa, com o intuito de desvelar, de maneira mais dinâmica e interativa com o objeto de pesquisa, as figuras imagéticas atribuídas à Formação Inicial, às experiências vivenciadas na interação com os seus pares e outros sujeitos educativos/educacionais, tal como o fazer pedagógico do professor de inglês e questões implícitas e subjetivas quanto à profissão docente em língua inglês *et al*.

Gil (2010) afirma que o objetivo maior da pesquisa exploratória é o de levantar informações. Diante disso, a CIP imbui-se de aprender, e igualmente analisar, sob o viés processual das Representações Sociais, como os professores de inglês adquirem e dominam a língua inglesa, enquanto idioma de atuação profissional, perpassado pela prática na docência cotidiana em sua profissionalização. Nunes (2020) afirma que a CIP além de conseguir angariar estas informações sobre o objeto, possibilita ao investigador propor técnicas mais maleáveis e naturais para a sua pesquisa. Ainda, a CIP se justifica por se tratar de pesquisa sobre Representações Sociais em amostra pequena, menor que trinta indivíduos (GIL, 2010). A CIP então se ergue como método/metodologia concisa, coerente e amplamente aplicada em pesquisas na educação, desde os primórdios de sua criação, em 2010 (NUNES, 2020). Além de conseguir proporcionar uma análise de contextos mais ampla e coerente para pesquisa no campo, principalmente por se tratar de pesquisas sobre as Representações Sociais, essa que busca um saber do senso comum. Sendo assim, e a convencimento deste pesquisador, balizado em estudos sobre o objeto de pesquisa e por literatura metodológica, a melhor técnica para apreender, analisar e compreender esse saber do senso comum.

A CIP propicia a análise do objeto de pesquisa por provocação/reação, incitação/retribuição, reflexão e retomada, em uma série metodológica maleável e flexível que é capaz de esquadrinhar o objeto de pesquisa, com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo em seu habitat natural, de maneira propositadamente, leve e orgânica (NUNES, 2011; 2020). Assim, a CIP, que se estruturará em roteiro/pauta, de acordo com o conteúdo das Representações Sociais captadas no primeiro momento da pesquisa, agora nesse segundo momento se incube de captar, pelo processo de aquisição da Representação Social, nuances representativas que possam ter escapado em etapa anterior. Dessa forma, consegue, perfeitamente, apreender, analisar e compreender as 5 (cinco) manifestações amostrais dessa pesquisa; isso se dá por conta da essência da CIP e sua natureza perceptivo/particular. Essa que diante das possíveis Representações Sociais, produzidas e reproduzidas pelos indivíduos

pesquisados, oportuniza e viabiliza ao pesquisador a criação de um círculo virtuoso de observação-inferência-interação (NUNES, 2011; 2020).

Por essa e outras vantagens apresentadas pela metodologia que se advoga o uso da CIP para essa pesquisa. Ademais, a reivindica para essa segunda fase, principalmente, em função de sua metodologia adaptavelmente sociável e apropriada ao ambiente; mais intimista e descerimoniosa com o objeto de pesquisa, quase próximo de "uma conversa comum e informal", um pouco mais distante de uma entrevista convencionalmente estruturada em pergunta/resposta (NUNES, 2011; 2020). Assim, apreende de maneira despretensiosa, suave e natural o objeto de pesquisa.

> As conversas interativo-provocativas se dão a partir de uma pauta de assuntos ou temas a serem abordados pelo pesquisador, no intuito primeiro de provocar uma relação interativa entre o pesquisador e o pesquisado, em que esse último possa expressar as informações que dispõe acerca do objeto de estudo, provocado pela natureza interativa do instrumento de coleta e produção de informações. No processo de produção da informação, as interações a que se referem às conversas interativo-provocativas o correm na medida em que há a necessidade de produzir interpretações para as expressões dos sujeitos da pesquisa. Do mesmo modo, a própria natureza provocativa das conversas gera e/ou alimenta a interação entre e sujeito pesquisado (NUNES, 2020, p. 415).

Diante do exposto, pode-se afirmar que na CIP a preocupação central é a de identificar os fatores que determinam a ocorrência de alguns fenômenos. Nessa perspectiva a CIP procura descrever o objeto de estudo de forma esmiuçada, pois entende que há a necessidade do exame, por meio da ideia de que qualquer elemento, mesmo que corriqueiro, possa se constituir em pistas que possibilitem uma compreensão mais cristalina do objeto de estudo (NUNES, 2020). Dessa maneira, permite-se ao pesquisador, na interação com o objeto de pesquisa, decidir quais pontos deste objeto necessitam de uma maior atenção, cautela, apreensão, assim, proceder de imediato, durante a interação com o objeto pesquisado.

Ainda, na CIP o investigador poderá apor comentários acerca de condutas/gestos/comportamentos dos indivíduos pesquisados, tal como fazer interpretação da conjuntura, inferências de circunstâncias e propor elucubrações que coadunem com a Representações Sociais. O pesquisado pode comentar sobre as circunstâncias de realização da pesquisa, da conversa, dos atores envolvidos na pesquisa e suas respectivas reações. Propiciando assim, por meio da metodologia participativo/provocativa, uma captação e a análise dos dados de maneira simultânea.

Com a CIP é possível esclarecer fenômenos, desvelar novos acontecimentos, formular e reformular ideias e hipóteses, inclusive trazer conhecimento inédito à luz de uma pesquisa

científica (NUNES, 2020). A pesquisa que utiliza a Representações Sociais como cerne investigativa necessita de instrumento teórico-metodológico que possibilite atribuir valor e importância aos achados idiossincráticos e sensíveis do campo pesquisado. A CIP, ancorada nos estudos desenvolvidos por Nunes (2011; 2020), é capaz de extrair dos professores de inglês envolvidos na pesquisa, preciosas informações, inclusive não verbais, de natureza figurativa grupo-particular, que poderiam vazar se passada por outras peneiras teórico-metodológicas. Assim sendo, as Conversas Interativo-Provocativas se achegam até esta pesquisa sobre as Representações Sociais e se assentam como uma luva que adorna a mão e se incube de revestir todos os contornos próprios e característicos deste membro.

Concluída, então, a segunda etapa de pesquisa, junto com a apreensão e análise do objeto socialmente representando, começa-se a **Fase 3**, a de compreensão do objeto de pesquisa. Essa terceira etapa possibilita, em função do entrosamento pesquisador/objeto de pesquisa, por meio de dados que se transformam em informações, fazer inferências sobre tal objeto e produzir conhecimento. Portanto, essa é a etapa em que, mediante análises mais profundas, tanto da primeira etapa quanto da segunda, o pesquisador elabore os entendimentos sobre o objeto pesquisado e, pela articulação de conhecimentos, produzir as possíveis compreensão sobre o objeto pesquisado. A terceira etapa se desnevoará em tópico a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo tem por finalidade apresentar os dados apreendidos em campo pela exposição das etapas: i) Fase 1: questionários, na modalidade *online*, que investigam o universo de pesquisa e pela ii) Fase 2: Conversa Interativo-Provocativa, na modalidade presencial, que investiga amostras de pesquisa. Assim, nessa seção se processará, de acordo com os achados do campo, a iii) Fase 3: compreensão e inferências sobre objeto de pesquisa. Essa pesquisa dividida em fases se justifica e valida este estudo, como uma pesquisa exploratório-qualitativa eficiente (meios para os fins), eficaz (alçasse dos objetivos) e efetiva (junção da eficiência com a eficácia) sobre as possíveis Representações Sociais existentes acerca da Formação Inicial do professor de inglês e suas interconexões com a profissionalização docente.

Ao passo que se admite uma "pulverização metodológica" para a pesquisa, consegue-se maior robustez junto aos professores de língua inglesa, que lecionam no Ensino Médio, na cidade de Vitória da Conquista, no Estado da Bahia. Assim, apoiando-se um método investigativo no outro deixa essa pesquisa mais holística e unificada. As conclusões e inferências, advindas dos achados do campo, tornam-se mais sólidas, permitindo que as conjecturas propostas pelo pesquisador sejam mais próximas da realidade, quanto aos seus pressupostos, mais reforçadas quanto ao seu lastro e mais pujante e concreta quanto às suas deduções.

Nessa terceira etapa foi possível ao pesquisador tecer comentários sobre a realização da pesquisa, realizar inferências e propor compreensões conclusivas sobre o objeto pesquisado. Por meio da apresentação dos achados de campo, organizados em blocos e tópicos de apresentação, o pesquisador fará induções analíticas com o intuito de expor o compreendido acerca do objeto pesquisado de maneira simplificada. Assim, analisando os dados de campo já transformados em informações, o pesquisador será capaz de realizar uma maior triangulação quanto ao objeto de pesquisa e, em face da compreensão desses conhecimentos, propiciar induções, apoiar suposições e balizar hipóteses acerca das Representações Sociais desses professores de inglês.

4.1 Análise do Questionário *online*

O objetivo desse tópico é expor os dados transformados em informações, da Fase 1 da pesquisa, os questionários *online*. E, por meio das Representações Sociais dos indivíduos/coletivos/grupos — os professores de língua inglesa — ressaltar acertos e/ou

percalços do/no processo de formação profissional para a docência em inglês, em caráter formativo inicial e primeiros passos em caminho a profissionalização docente. Questionário esse que se encontra anexado, na íntegra, no Apêndice B desse trabalho.

O universo de pesquisa, apesar de pretender obter dados de 29 professores de língua inglesa, espalhados em 12 escolas do Ensino Médio na cidade de Vitória da Conquista, não conseguiu adesão de todos eles. Apenas 21 docentes de inglês se dispuseram a responder ao questionário *online*. Questionário esse que ficou disponível, aceitando respostas e consultas ao pesquisador, durante um mês, entre os dias 10 de julho e 10 de agosto do respectivo ano. Assim, o universo dessa pesquisa é composto com 21 professores de língua inglesa, perfazendo um percentual de 72,41% de adesão ao questionário.

Considerando que exista subjetividade nas respostas, mas também, estimando que aquilo que os indivíduos pensam sobre si sofre influência dos grupos pertencentes e, consequentemente, dos seus pares constituídos, conjunturalmente *in loco* de trabalho e convivência, busca-se espelhar um universo pesquisado representativo desses professores agrupados. Ainda, pretende-se expor/pensar em melhores condutas, boas práticas, acertos e possíveis melhorias aprimoramentos neste processo formativo docente, dessa maneira, propor/pensar em um desenvolvimento contínuo na/pela lida do profissional educativo de língua estrangeira.

4.1.1 Bloco A — Perfil do Professor

O bloco de questões, intitulado de Bloco A, como suas perguntas mais genéricas e abrangentes, tem o intuito de traçar um perfil generalizado acerca do objeto de pesquisa. Possui o cômputo categórico e classificacional, compreendendo questões como gêneros, faixa etária, renda, escolaridades, estado civil, esfera de atuação na educação; ainda inquirindo, a esse professor de inglês, se a sua Formação Inicial foi realizada em instituição formadora localizada no município de realização dessa pesquisa. Com o intuito de, pelo reconhecimento pessoal dos participantes pesquisados, segmentadas por categorias, traçar o perfil genérico dessa coletividade agremiada. Destarte, apresentar-se, assim, em percentuais fisiográficos, a seguir, os dados informativos desse bloco de questões.

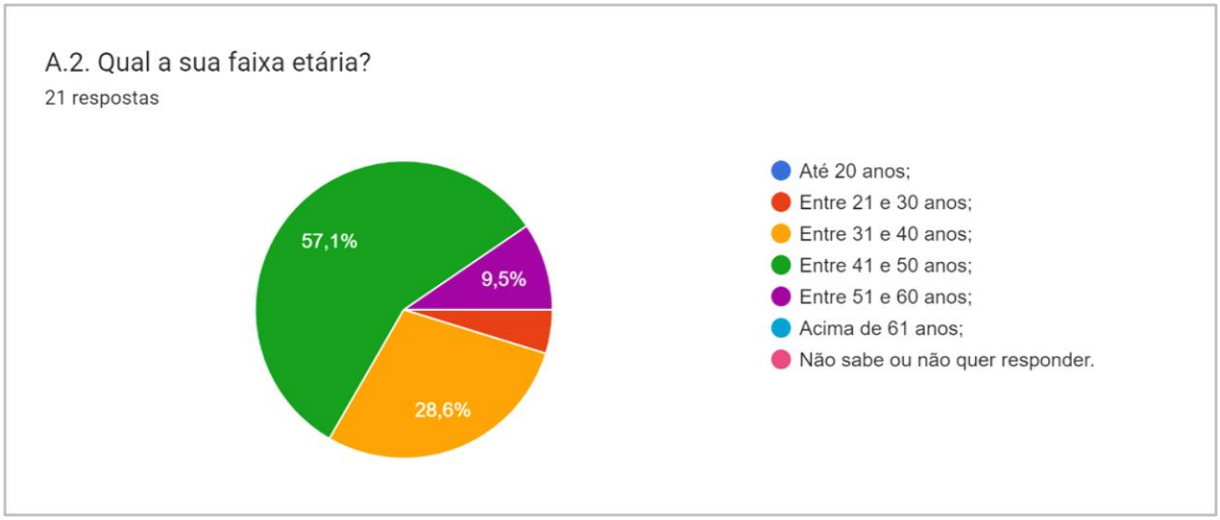
Gráfico 3 — A.1: gênero

Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

Começando pelo gênero que, apesar do questionário constar alternativas como “masculina”, “não binária”, “não sabe ou não quer responder”, 100% das participantes são mulheres. A totalidade é sempre um dado interessante de se analisar e, acentuadamente relevante aos registros em pesquisas. Geralmente, essas informações totalitárias revelam muito sobre o objeto pesquisado. Assim, saber que todos os objetos pesquisados se identificam com o gênero feminino, portanto, são classificadas como professor***as*** mulheres, principalmente em nossa sociedade dispare entre esses gêneros constituídos socialmente, faz-se de grande importância social quanto à valorização desse gênero.

Em nossa sociedade desigual, as mulheres, mesmo sendo maioria populacional, segundo os últimos levantamentos da PNADc (2022), não têm refletido seu poderio social e representatividade em altas funções empregatícias, proporcionalmente, a essa maioridade numérica. Segundo a PNADc (2020), no Brasil, mulheres recebem 20% a menos que homens. Essa informação se torna mais gritante ainda quando se compreende que são trabalhadores de igual perfil de idade e escolaridade em uma mesma categoria ocupacional (PNADc, 2020). Essa falta de equidade entre os gêneros e suas desigualdades são fruto de uma sociedade patriarcal, machista e misógina que, por estar latente no corpo social desde a sua concepção, sua perniciosidade se alastra por todas as esferas e grupos sociais. Assim, uma sociedade, ao não assegurar a igualdade entre os gêneros, produz anomalias como essa dos salários desiguais, entre homem e mulher, muito embora exerçam o mesmo cargo/função.

Gráfico 4 — A.2: faixa etária

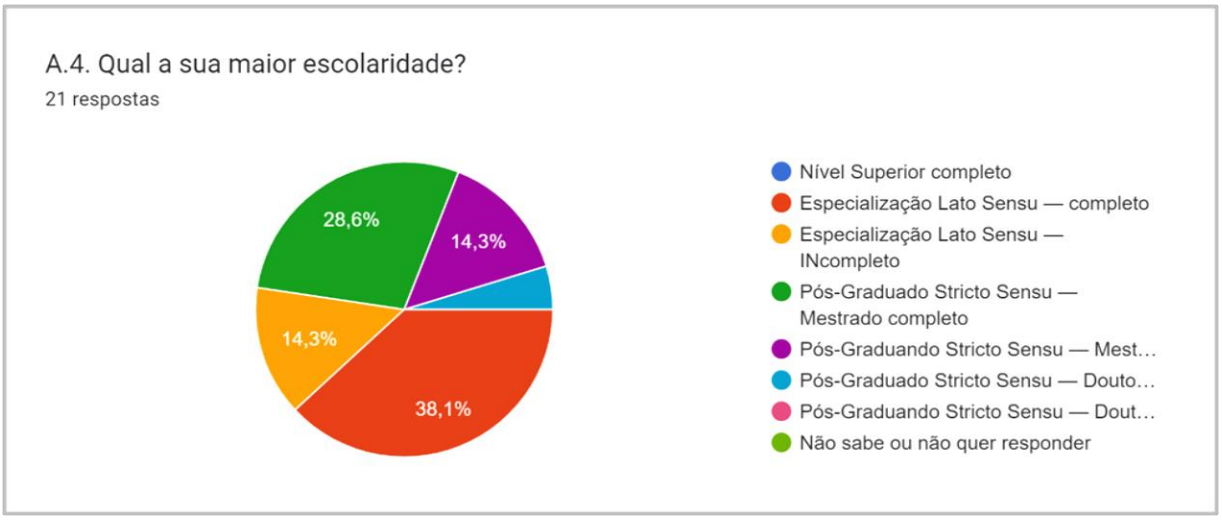


Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

Com a pergunta A.2 que procurou identificar a faixa etária em que se encontravam os docentes de língua inglesa, foram obtidos os seguintes dados: 12 professoras, formando a maioria de 57,1% da pesquisadas, afirmam estarem na faixa etária, entre 41 e 50 anos. Ainda, como se pode averiguar em gráfico anterior, nenhuma professora tem menos que 20 anos, bem como nenhuma delas ultrapassou a idade de 61 anos de vida. O intervalo entre 21 e 30 anos, conta com 01 resposta, apenas. E, entre 31 até 40 anos, destaca-se como o segundo maior percentual, totalizando 06 informantes, que é seguido pelo intervalo em roxo, entre 51 e 60 anos, com 02 respostas representativas do universo pesquisado, ocupando assim, a terceira posição entre as respostas mais frequentes.

Já com a pergunta A.3, que objetivou identificar o estado civil das professoras, obteve-se o seguinte resultado: 14 informantes afirmaram estar em um relacionamento afetivo estável, 66,07%; 04 professoras se autointitularam como solteiras, 19%; 02 professoras se declararam separadas ou divorciadas, 9,05%; e apenas 01 não se sentiu confortável em revelar o seu estado civil, 4,8%. Assim, pensando em um perfil para o objeto de pesquisa, já se sabe que todas são mulheres — neste caso nem a nossa gramática desatualizada em relação às discussões sobre gênero, ou a patriarcal e condescendente sociedade conseguem suprimir a marca feminina grafadas em professor***as*** —, estão entre 41 e 50 anos de idade e maior em uma união estável.

Gráfico 5 — A.4: escolaridade



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

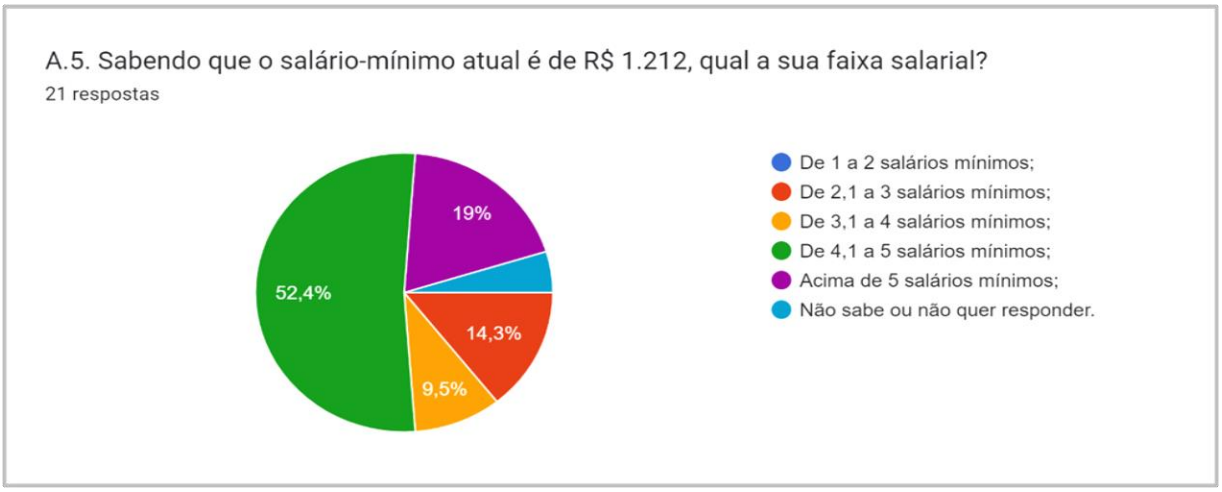
O questionamento A.4 foi feito com o intuito de que se desvele o mais alto grau de escolaridade das participantes pesquisadas. A maior parte das professoras, em vermelho no gráfico, equivalente a 38,1% das respostas, sendo 8 delas, afirmam que além da graduação já concluíram uma especialização *Lato Sensu*. Ainda, 06 docentes (verde) afirmam que concluíram a pós-graduação em nível de mestrado, já 03 delas (roxo), informaram que iniciaram esse processo. Também, com a mesma quantidade de respostas, 03 professoras, em amarelo no gráfico, afirmam que começaram uma especialização, entretanto, ainda não concluíram. Em azul, correspondente a 4,8% entre as pesquisadas, encontra-se 01 professora que já é doutora.

Ao notar os dados informativos extraídos do Gráfico 5 pode-se ressaltar que nenhuma das professoras se conteve, apenas, com a graduação inicial. Igualmente, percebe esse fenômeno e debate Nunes (2019, p. 22), ao afirmar que a formação inicial, necessária a todos os professores, se consubstancia somente em um “passaporte de ingresso para docência”, sendo então, por meio da formação continuada a maneira de permanência, atualização do conhecimento e contínuo desenvolvimento profissional ao trilhar a carreira educacional. Assim, se a formação continuada é importante fonte de atualização do conhecimento inerente a muitas profissões, de acordo Silva Junior (2021c; 2022), ela se torna condição *sine qua non* ao profissional educativo, que se dedica ao fomento do conhecimento e ao ensino-aprendizagem (NUNES, 2011).

A pergunta A.5, cujo intuito foi de conectar-se ao questionamento anterior sobre a escolaridade do professor procurou saber se a faixa salarial desse educador corresponde a sua titulação profissional. A maior parte das pesquisadas, 11 delas, responderam que receberem

entre 4,1 e 5 salários-mínimos (aproximadamente entre R$ 4.900 e 6.060), seguidas de 04 professoras que afirmam receberem acima de 5 salários; 03 docentes declararam possuir a faixa salarial entre 2,1 e 3 salários-mínimos (em torno de R$ 2.500 e 3.630) e 02 delas afirmam que recebem entre 3,1 e 4 salários-mínimos (próximo de R$ 2.700 e 4.848). Salários, também expressos, percentualmente, no Gráfico 6, adiante, que demonstra em azul claro, que 01 professora não se sentiu confortável em relatar a sua faixa salarial nessa pesquisa.

Gráfico 6 — A.5: faixa salarial



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

O que se pode observar é que, no Ensino Médio, de responsabilidade prioritária do Estado da Bahia e solidaria da União, o salário do docente de língua inglesa caminha par e passo com a sua titulação. Se juntarmos o percentual salarial, presente no Gráfico 6, das duas maiores faixas com respostas (verde com 52,04% e roxo com 19%), equivalentes a 15 professoras, obteremos o percentual de quase ¼ do universo pesquisado, equivalente a 71,04%. E, se cruzarmos com os dados sobre a escolaridade das professoras, expostas no Gráfico 5 (as 08 docentes especialistas, as 06 professoras mestras e mais 01 doutora) todas elas somadas teremos resultado equivalente a 15 professoras que recebem por volta de R$ 4.848 e/ou mais de R$ 6.060; possivelmente as mesas professoras que possuem altas titulações com formação posterior à Formação Inicial.

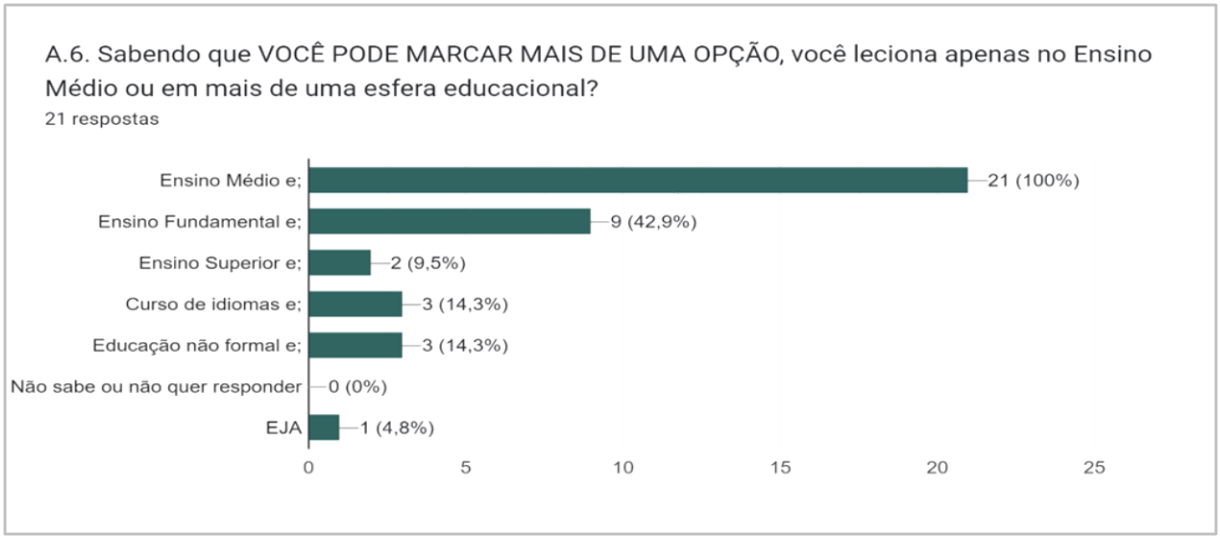
Tais episódios referendam as políticas de valorização do trabalho docente evocadas desde a Constituição Federal de 1988 (CF), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e materializadas, de acordo com Lei n° 13.005/2014, no Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE encontram-se metas que vislumbram, por meio de específicas estratégias, implementar maneiras de se garantir formação continuada para

Educação Básica; chegando até o ano de 2024 com mais de 50% dos profissionais com formação em nível de pós-graduação:

> [...] **META 16**: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...] **META 17**: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE [...] **META 18**: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, *online*).

Ainda, no PNE, encontram-se determinações que buscam assegurar um rendimento médio mensal equiparado aos profissionais da educação de igual escolaridade, como é exemplificado na meta 17. Desígnio esse, supostamente já alcançado, segundo tais metas, no ano de 2020. Entretanto, pelos recortes e limitações da pesquisa, as quais não propiciam ao pesquisador afirmar, apenas conjecturar, se os avanços referentes ao cumprimento das metas do PNE, alcançadas pelo Ensino Médio na terceira maior cidade do Estado da Bahia com seus 343 mil habitantes, estão sendo cumpridos, também, nos 417 municípios baianos, em especial, nas localidades menores, 240 municípios da Bahia com menos de 20 mil habitantes (IBGE, 2022). Lembrando que pelas mesmas limitações e recortes investigativos, somente se alude ao Ensino Médio em Vitória da Conquista. Já o Ensino Fundamental, que também faz parte da Educação Básica e deve ser assistido pela Lei n° 13.005/2014, questiona-se a que passo caminham tais avanços? Por hora, contudo, deixa-se essas elocubrações em *stand-by*, para apresentar-se o próximo questionamento presente nessa pesquisa.

Gráfico 7 — A.6: jornada de trabalho



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

A pergunta A.6 questiona se as professoras atuam somente no Ensino Médio ou em mais de uma esfera educacional. Evidencia-se, assim, que boa parte dos professores possuem uma dupla e/ou tripla jornada laboral. Consoante aos debates de Silva, Brito & Nunes (2019), de Silva & Nunes (2019) e de Teixeira & Nunes (2016; 2019a; 2019b; 2019c) que juntos discutem o trinômio "formação 'inicial' e continuada", "trabalho docente" e "valorização profissional" incluindo, também a valorização salarial, percebe-se que os fatores desse trinômio estão imbricados uns no outros e, portanto, esses dados carecem de ser analisados, transversalmente, em conjunto.

De acordo com o Gráfico 7, em Vitória da Conquista, dentre as 21 docentes de língua inglesa que lecionam no Ensino Médio, elas também, afirmam que lecionarem e/ou no Ensino Fundamental, 42,9% delas contabilizando 9 professoras, próximo da ½ do universo pesquisado. Além disso, 6 docentes, afirmam que conciliam a carga horária de trabalho no Ensino Médio, com cursos de idiomas (03 professoras) e a educação não formal, aulas particulares, por exemplo (03 professoras). Ainda, 02 docentes lecionam, também, no Ensino Superior e, 01 professora, posicionou-se utilizando o quadrante de resposta "outros" para reivindicar e apor na pesquisa a opção "EJA" como esfera de atuação na educação além do Ensino Médio.

Assim, ao se expor o perfil do professor de língua inglesa traçado nessa pesquisa, deve-se problematizar quanto ao excesso na jornada de trabalho. Mesmo que essa carga horária excedente seja desejada pelo próprio professor por fatores pecuniários, fator que mais cedo ou mais tarde, invariavelmente, implicará em sua saúde e/ou qualidade de vida (CARDOSO JUNIOR; NUNES; CARDOSO, 2022). Ademais, cabe pensar na adoção de medidas como a

“dedicação exclusiva”, instância há tempo já garantida aos profissionais da Educação Superior, inclusive as mantidas pelo Estado da Bahia. Assim, como afirma Nunes (2019), acerca do piso salarial, pensado desde em 2008 e aprovado em 2011, que entre as suas finalidades e desígnios se destacam diminuir discrepâncias salariais entre cargos e funções idênticas, mas que possuíam remuneração diferente, segundo o autor consolidar uma valorização do profissional docente, bem como promover uma equidade salarial se faz cogente, dada a realidade evidenciada no Gráfico 7.

Assim, para traçar um perfil genérico do universo pesquisado, quanto ao objeto de pesquisa, obtêm-se as informações a seguir. A maioria são professoras do sexo feminino, que se encontram entre 41 e 50 anos de idade e são casadas. Quase a metade delas, além de trabalharem no Ensino Médio, também atuam no Ensino Fundamental. Depois da formação inicial, essas professoras se especializaram em alguma área de conhecimento, fato que justifica a maioria delas recebem entre 4,1 e 5 salários-mínimos.

Atendido então o objetivo do Bloco A, que foi o de traçar o perfil do objeto pesquisado, como meio de introdução ao Bloco B, ainda no questionário A.7, perguntou-se as professoras se o Curso de Letras Modernas havia se realizado na cidade de Vitória da Conquista, ao passo que se obteve os seguintes percentuais: 12 respostas positivas, equivalente a 57,1% das professoras, afirmavam que a Formação Inicial foi, sim, realizada na cidade de Vitória da Conquista, e 9 professoras responderam negativamente, 42,9% afirmando que Formação Inicial se realizou em outra localidade. Dados que revelarão algumas nuances sobre a Formação Inicial promovida pela cidade de Vitória da Conquista, os quais se mostrarão, mais claramente, no Bloco B, que investiga o curso, enquanto o Bloco D, as quatro proficiências basilares da língua inglesa.

4.1.2 Bloco B — Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso formativo

Com o Bloco B adenta-se, efetivamente, no mote investigativo dessa pesquisa que é o de sondar acerca da Formação Inicial dos professores de inglês atuantes no Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista. **Inspirado** na teoria-metodologia Estrutural de Abric (1994) *apud* Bomfim (2017), apesar de toda essa pesquisa ser analisada pela Abordagem Sociotécnica/Processual de Jodelet (2001), o Bloco B investigou, pelo universo desses professores, as possíveis Representações Sociais sobre o Curso de Letras Modernas, o Conteúdo I. O questionário relativo ao Bloco B, o Conteúdo I das Representações Sociais quanto ao curso, consistiu em **identificar os fundamentos, os saberes e os conhecimentos**

disponibilizados e desenvolvidos pela instituição formadora, a fim de apreender e depreender, por uma inspiração de busca do Núcleo Central e pelos Componentes Periféricos dessas possíveis representações, compreensões sobre a formação Inicial.

O quesito B.1 pergunta às professoras de inglês se os conhecimentos técnico-didático-pedagógicos, referente aos conteúdos teóricos da formação inicial e disponibilizados pela instituição formadora, foram consistentes. Já o quesito B.2 questiona sobre essa mesma formação técnico-didático-pedagógica, agora perguntando quanto aos saberes práticos disponibilizados pela instituição formadora, indagando se o desenvolvimento desse "saber fazer" foi consistente. Ao passo que se obtém os resultados a seguir.

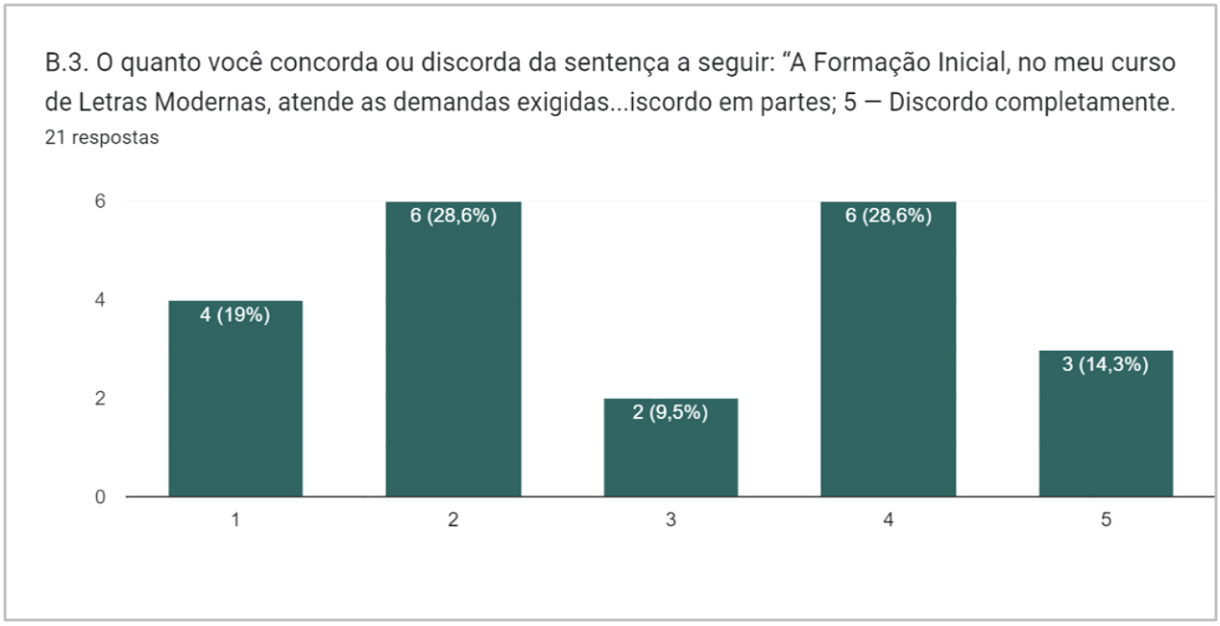
Relativo aos conhecimentos teóricos, questionados no quesito B.1, apresentam-se os seguintes resultados: 8 professoras, igual ao percentual de 38,1%, responderam à pesquisa afirmando que os conteúdos teóricos além de suficientes foram "consistentes"; reportaram, também, 8 docentes informando que foram, apenas, "suficiente em alguns aspectos". Ao passo que 3 professoras, 14,3% do universo pesquisado, afirmam que os conteúdos teóricos foram "insuficiente em alguns aspectos". Ninguém se identificou, a ponto de escolhê-la, com a alternativa "insuficiente em muitos aspectos", entretanto, 2 professoras, equivalente ao percentual de 9,5%, afirmaram que os conteúdos da formação inicial além de insuficientes foram "inconsistentes".

Relativo aos saberes práticos, questionados no quesito B.2, mostram-se os seguintes resultados: 8 professoras, igual ao percentual de 38,1%, responderam à pesquisa afirmando que os saberes práticos além de suficientes foram "consistentes"; reportaram, 7 docentes informando que foram, apenas, "suficiente em alguns aspectos", equivalente a 33,3%. Ao passo que 2 professoras, 9,5% do universo pesquisado, afirmam que os saberes práticos foram "insuficiente em alguns aspectos". A alternativa "insuficiente em muitos aspectos", referente ao percentual de 14,3%, foi escolhida por 3 docentes, e 1 professora, equivalente ao percentual de 4,8%, afirmara que os conteúdos da formação inicial além de insuficientes foram "inconsistentes".

Juntando as aprendizagens práticas e teóricas, disponibilizadas pelo curso preparatório ao então professor de inglês, observa-se uma equivalência representativa ao afirmarem que esses aprendidos conhecimentos foram suficientes e "concisos". Entretanto, 38,1% é apenas um pouco mais de ¼ do universo pesquisado, não contemplando nem a metade das professoras, ficando muito aquém da suposta média 7,0 aplicada pela instituição formadora ao atestar à sociedade que esse profissional está qualificado para o exercício educacional do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Essa informação se torna mais alarmante quanto observado

que a alternativa insuficiente e “incositente”, referente aos conhecimentos teóricos e práticos, foi assinalada pelas professoras tanto no questionário B.1 quanto no questionário B.2. Informação que se referenda aos se mesclar uma média aproximada, apresentada no Gráfico 8 a seguir.

Gráfico 8 — B.3: a teoria na prática cotidiana

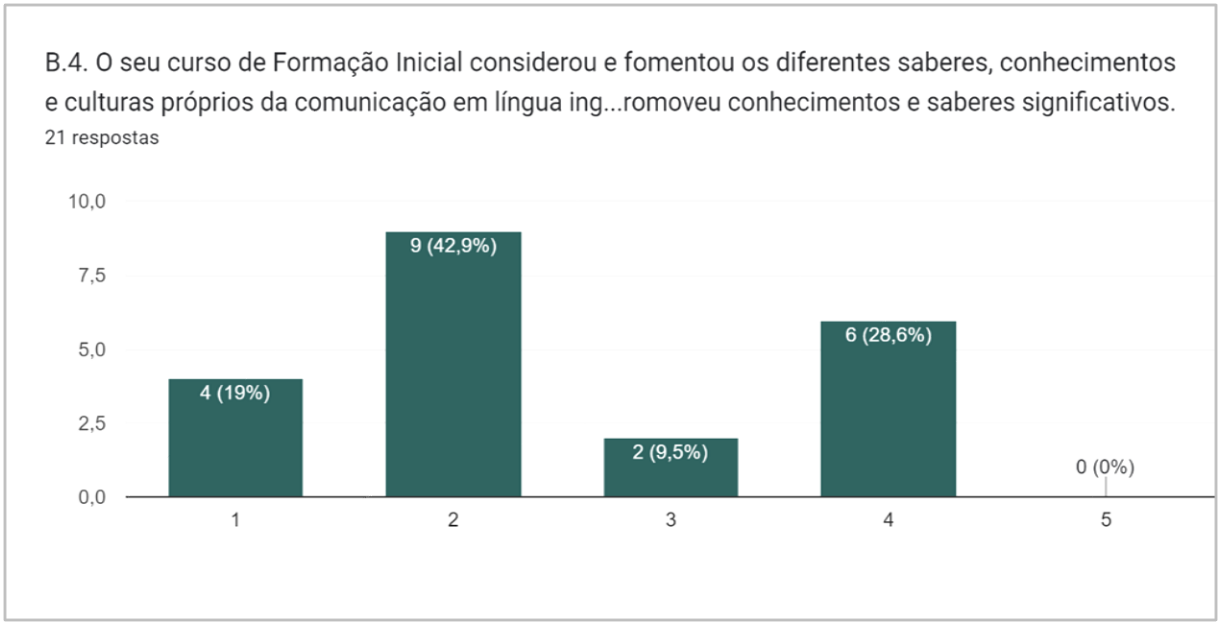


Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

A pergunta B.3 queria saber o quanto as professoras concordavam com a frase: “A Formação Inicial, no meu curso de Letras Modernas, atende as demandas exigidas ao professor de inglês, pelo mercado, pela escola, pelos alunos e, também, as demandas do cotidiano educacional na prática docente e rotina diária”. Ao que, apenas, 4 professoras respondem que “concordo completamente” com a sentença exposta, apenas 19%, corroborando os índices referentes aos objetivos formadores — por conseguinte, capangas e frustrados em seus efeitos quanto se refere aos alcances dos seus objetivos —, esses encontrados pelos questionamentos B.1 e B.2. Respectivamente, 6 professoras de língua inglesa, 28,6% responderam que “concordo em partes” ou “discordo em partes” dessa sentença, ao passo que 2 docentes se sentiram indiferentes à frase mencionada. Entretanto, e mesmo sendo um baixo percentual, somente 14,3%, é preocupante esse hiato relativo ao ensino-aprendizagem técnico-didático-pedagógico que as 3 professoras de língua inglesa reportam, demostrando a representação de sua formação inicial sobre o curso formador, ao responderam “discordo completamente” da sentença em questão.

Ainda, para além dos conteúdos teóricos e dos saberes práticos, foi perguntado na questão B.4 se o curso formativo considerou e, principalmente, fomentou aspectos específicos da língua inglesa como regionalismos, costumes e linguajares locais, expressões idiomáticas, linguagem formal e não formal, comportamentos grupo-comunicativos, *slangs* (gírias) *et al*, enfim, a formação inicial trabalhou com as distintas culturas que se utilizam da língua inglesa para comunicação, bem como outros saberes e conhecimentos inerentes aos falantes desse idioma. Ao que 19% do universo pesquisado, retornando ao questionamento proposto pelo quesito B.4, responderam que o seu curso "fomentou e promoveu muitíssimos conhecimentos e saberes", 42,9% afirmaram que o seu curso "considerou alguns saberes", 9,5% declaram que o seu curso "discutiu pouco conhecimentos" e 28,6% sinalizaram que o seu curso "apenas citou, vagamente, alguns conhecimentos". Como revelado pelo Gráfico 9, exposto a seguir, apresentado os devidos quantitativos de respostas das professoras.

Gráfico 9 — B.4: os diferentes saberes e conhecimentos na língua inglesa



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

Se por um lado o Gráfico 9 testifica que nenhuma professora do Ensino Médio de Vitória da Conquista escolheu a opção "não promoveu conhecimentos e saberes significativos", declarando, então, que a sua formação primeira, de alguma forma promoveu esses conhecimentos e saberes. Por outro lado, há de se destacar as 6 professoras que asseguram que a sua formação inicial, em relação aos conhecimentos e saberes distintos, mas que são inerentes à língua inglesa, somente, tangenciaram vagamente, esses conhecimentos. Se comparado com o maior índice de respostas obtidas, as 9 professoras que afirmam que a sua formação inicial

considerou “alguns” saberes, o percentual das 6 professoras que asseveram que “apenas citam, vagamente” equivale a 66,66% do índice considerado favorável.

Antes que se articule uma ideia de que o pesquisador somente dá destaque aos dados negativos, analisando as informações por um viés pessimista, destaca-se que de um universo de 21 professoras, somente 4 delas declaram que a sua formação inicial fomentou e promoveu distintos conhecimentos em língua inglesa. Além do mais, aquilo que está caminhando bem na formação inicial não deve ser alvo de nossas problematizações, ao menos enquanto existirem pontos dos quais não andam tão bem quanto. Até porque, supostamente, esses pontos caminham regulados e estáveis, diferente dos aspectos inquietantes, encontrados nos dados informativos dessa pesquisa, e aqui analisados e problematizados, a fim de que esses *highlights* do pesquisador produzam mudança positiva.

Explicado o viés de análise adotado pelo pesquisador, segue-se a exame dos questionários *online*. Desse modo, alerta-se que para o desenvolvimento dos quesitos B.5.1 e B.5.2 utilizou-se da metodologia de complemento de frases inspirado/embasado no Questionário de Evocação; esse desenvolvido por Abric em conjunto com a equipe de pesquisadores da francesa Aix-Marseille University (ABRIC, 2001). O Questionário de Evocação, ou simplesmente livre associação, prima por dois principais critérios: i) a ordem de evocação acerca da ideia representada que se apresenta e ii) a frequência com que essa representação é citada (ABRIC, 1994 *apud* BOMFIM, 2017).

A título de exemplificação, solicitou-se ao participante que enumere, em ordem crescente, cinco palavras que concretizem no mundo real o que é consubstanciado, imageticamente, pelo objeto representado. Sendo, portanto, as três primeiras palavras prováveis ideias ligadas ao Núcleo Central dessa representação socialmente construída e as palavras restantes, os Elementos Periféricos desse objeto socialmente representado, as quais servirão de suporte e sustento à Representação Social construída do objeto (ABRIC, 1994 *apud* BOMFIM, 2017).

O cruzamento da frequência com a ordem com que as palavras são citadas possibilita identificar a relevância da ideia representada sobre o objeto representativo. Assim, as questões B.5 foram pensadas para que os pesquisados pudessem se expressar, espontaneamente, com uma palavra, ou uma frase curta, acerca do objeto representado. Ambicionando, o pesquisador, identificar a possível representação sobre a Formação Inicial, mediante palavras/ideias que mais se apresentassem, repetidamente (ABRIC, 2001). Catalogando-as, em seguida, por uma inspiração da Análise do Conteúdo bardiniana, ao que o pesquisador denominará de ***Feedback***, os quais são apresentados a seguir.

Assim, no quesito B.5.1, o pesquisado, usufruindo de total liberdade para completar a frase: “Eu qualifico/considero os conteúdos e saberes adquiridos na Formação Inicial como...”, posicionou-se, nesse quesito, da retratada maneira a seguir. ***Feedbacks* positivos**: “essenciais”, “essencial”, “essenciais para a minha prática”, “basilar”, “imprescindíveis para minha formação”, “muito importante”, “indispensável a minha formação profissional”, “fundamental”, “excelentes”, “competente”, “importantíssima”. ***Feedbacks* equânimes**: “básicos”, “adequada”, “suficientes”, “modesta”. ***Feedbacks* negativo**: “insuficiente”, “insuficientes” “insuficiente” “insuficiente para minha prática” “incompleta” “incompleta”.

Ao analisar o quesito B.5.1, o qual solicita que as professoras representem a Formação Inicial quanto aos conteúdos e saberes, percebe-se que foram 11 retornos **positivos**, equivalente a 52,38% das respostas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: essencial, imprescindível e importante; 4 retornos **equilibrados**, equivalente a 19,4% das devolutivas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: básico, suficiente e modesto; 6 retornos **negativos**, equivalente a 28,57% das respostas, sendo essa devolutiva a mais uníssona quanto ao seu entendimento imagético, resultando nas palavras/ideias/imagens: insuficiente e incompleta.

Ao passo que no quesito B.5.2, completando/respondendo à sentença: “Como professor de língua inglesa, a minha Formação Inicial como um todo foi...”, posicionaram-se, as professoras de língua inglesa, da seguinte maneira. ***Feedbacks* positivos**: “essencial”, “fundamental”, “importante”, “muito importante”, “avançada”, “moderna”, “consistente”, “satisfatória”. ***Feedbacks* equânimes**: “boa”, “regular”, “tradicional”, “elementar”, “suficiente”; ***Feedbacks* negativos**: “deficiente”, “deficiente e incompleta”, “incompleta”, “insuficiente”, “insatisfatória”, “precária”, “meia boca”, “condensada”.

Analisando o quesito B.5.2, o qual solicita que as professoras representem a Formação Inicial como um todo, observa-se que 8 ***Feedbacks* positivos**, equivalente a 38,09% das respostas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: “fundamental”, “importante” e “moderna”; 5 ***Feedbacks* equilibrados**, equivalente a 23,80% das devolutivas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: “regular”, “tradicional” e “suficiente”; e idêntico às repostas positivas, as professoras devolveram 8 ***Feedbacks* negativos** e de apreensão, equivalente, também, a 38,09% das devolutivas sobre a formação inicial como um todo, resultando nas palavras/ideias/imagens: “deficiente”, “insuficiente” e “precária”.

Observa-se, ainda, que diferentemente do quesito B.5.1, o qual investigava o curso formativo pelos saberes e conhecimentos, no quesito B.5.2, que investigava o curso de formação como um todo, 2 *Feedbacks* positivos daqueles migraram para uma ilustração

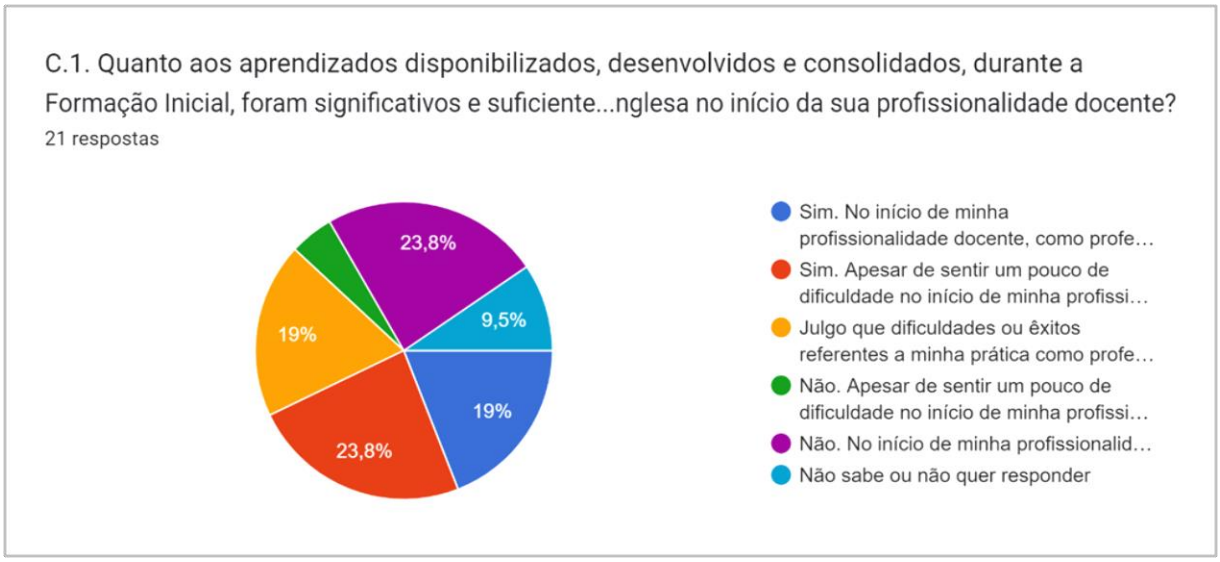
representativa negativa, equiparando-os, e 1 *Feedback* tornou-se, resignadamente, equilibrado. Cruzando as duas análises sobre a Formação Inicial, nota-se que apesar de as professoras do Ensino Médio de Vitória da Conquista a representarem positivamente como: importante, essencial e imprescindível, no entanto, também a representam como: insuficiente, deficiente e incompleta. Dados informativos sobre a formação docente, de acordo com o Conteúdo I das Representações Sociais das professoras de língua inglesa, o que dispensa mais comentários, posto que, em essência, denotativamente, já revelam abundantemente por si mesmos seus descritores.

4.1.3 Bloco C — Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolver da profissionalização docente

Acrescenta-se ao mote investigativo dessa pesquisa, o Bloco C, incumbindo-se de estudar a profissionalização educacional desenvolvida pelos professores de inglês do Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista. Inspirado na teoria-metodologia Estrutural de Abric (1994) *apud* Bomfim (2017), apesar de toda essa pesquisa ser analisada pela Abordagem Sociotécnica/Processual Jodelet (2001), o Bloco C investigou o universo desses professores de língua inglesa o Conteúdo II, ou seja, as possíveis Representações Sociais acerca dos saberes exigidos ao desempenho da profissionalização docente, comparando-se ao arcabouço de conhecimentos trazido pelos egressos do Curso de Letras Modernas, agora, sendo aplicados à prática educacional. Desse modo, o questionário relativo ao Bloco C, consistiu em **identificar o que da Formação Inicial foi desenvolvido, assimilado e consolidado pelo egresso do curso, e o que foi cobrado ao então professor de inglês, no desenvolver da sua profissionalização e carreira docente**. O Conteúdo II, encarregando-se de investigar as possíveis Representações Sociais por uma inspiração de busca do Núcleo Central e dos Componentes Periféricos dessas possíveis representações, teve a pretensão de apreender e depreender compreensões sobre o início e desenvolvimento da profissionalização docente.

Assim, as questões C.1, C.2, C.3 e C.4 indagam sobre a mesma temática por meio de diferentes, mas, reiteradas perguntas sobre o mesmo assunto; investigando, desse modo, se os aprendizados desenvolvidos na Formação Inicial foram suficientes para embasar uma boa prática educacional e sustentar um bom desempenho docente. Começa-se com a questão C.1 que busca, especificamente, saber como foram os primeiros contatos com a educação, desenvolvimento da profissionalização e carreira docente. Retornando, as professoras, como as respostas ilustradas no Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 — C.1: os primeiros contatos do professor com a profissionalização docente



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

Igualados pelo mesmo percentual de 23,8%, mas extremamente opostos em suas assertivas, 5 professoras, em vermelho no Gráfico 10, responderam da seguinte maneira: “Sim. Apesar de sentir um pouco de dificuldade no início de minha profissionalização docente como professor de inglês, eu **não** atribuo essa dificuldade a alguma deficiência ou mesmo falta de preparo que eu possa vincular a ausência de saberes e conhecimentos provenientes da Formação Inicial”. Ao mesmo tempo que outras 5 professoras, em roxo no Gráfico 10, responderam: “Não. No início de minha profissionalização docente, como professor de inglês, eu senti muita dificuldade, porque a minha Formação Inicial **não** me preparou o suficiente para a prática docente.”.

Também, empatados em igual percentual de 19%, respectivamente, 4 professoras, em azul escuro no Gráfico 10, responderam o seguinte: “No início de minha profissionalização docente, como professor de inglês, eu **não** senti dificuldade alguma, porque a minha Formação Inicial me preparou, suficientemente bem, para a prática docente”. Ao passo que outras 4 professoras, em amarelo no Gráfico 10, sem afirmar ou negar, alegam isso: “Julgo que dificuldades ou êxitos referentes a minha prática como professor de inglês, no início da carreira docente, não estão, diretamente, associados à Formação Inicial”.

Ressalta-se que mesmo existindo a alternativa livre de respostas implicadas com um *sim* ou um *não*, logo, neutra e/ou isenta em seu posicionamento (em amarelo no gráfico), a renúncia em assumir uma opinião representado pela alternativa: “Não sabe ou não quer responder”, em azul claro no gráfico e com 9,5% das respostas, atinge o seu maior percentual no quesito C.1.

Configurando-se, também, no maior percentual de abstenção de toda a pesquisa. E, já quase fechando o bloco de resposta, com o percentual de 4,8%, 01 professora, apenas, vê-se representada na alternativa: “Não. Apesar de sentir um pouco de dificuldade no início de minha profissionalização docente como professor de inglês, eu **não** atribuo esta dificuldade a alguma deficiência ou mesmo falta de preparo que eu possa vincular a ausência de saberes e conhecimentos provenientes da Formação Inicial”.

Aqui, o destaque crítico-reflexivo do pesquisador é dado aos dois maiores índices de repostas do questionário C.1, os quais contêm iguais percentuais de respostas. A alternativa em vermelho, a qual assegura que o Curso de Letras Modernas foi, “sim”, suficiente para embasar uma boa prática educacional, como professor de inglês em início docente, e sustentar uma boa profissionalização docente; evidencia, ainda, que a “pouca” dificuldade enfrentada nesse início pode estar relacionada a motivos outros que não, necessariamente, vinculados à Formação Inicial. Entretanto, a alternativa oposta, em roxo, com o mesmo percentual representativo, assevera que o Curso de Letras Modernas “não” foi suficiente para balizar uma boa prática educacional como professor de inglês no início da carreira docente, muito menos sustentar um bom desempenho de sua profissionalização docente; afirmando ainda, que a “muita” dificuldade enfrentada nesse início docente, está “sim” vinculada à falta de preparo na Formação Inicial. Consequentemente, a mesma dualidade apresentada pelos quesitos B.5.1 e B.5.2, referente ao conteúdo I investigado nessa pesquisa, consubstanciados, naquela ocasião, tanto pelos *feedbacks* positivos quanto negativos sobre a Formação Inicial.

As questões C.2, C.3 e C.4, possuindo o mesmo caput questionador, interrogam as professoras se em seu início docente, e posterior desenvolvimento professoral, apenas os conhecimentos da Formação Inicial foram suficientes para garantir um bom desempenho na profissionalização; se as cobranças e exigências da *práxis* docente foram suficientemente atendidas apenas com os saberes administrados pelo Curso de Letras Modernas. Tendo a questão C.2 focando sua investigação nos conhecimentos didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem, a questão C.3 buscou investigar os conhecimentos técnico-pedagógicos e gramaticais, específicos da língua formal inglesa, ao passo que a questão C.4 cuidou de averiguar os conhecimentos gerais, provenientes da cultura e língua inglesa.

Destarte, ao quesito C.2, perguntando sobre os conhecimentos pedagógicos, responderam 5 professoras, de percentual equivalente a 23,8% da pesquisa, afirmando que a Formação Inicial “atendeu completamente” às demandas da *práxis* educativa, em início da profissionalização e desenvolver docente, referente aos conhecimentos pedagógicos do ser professora de inglês. Ainda, reportaram 10 docentes afirmando que “atendeu em partes”,

equivalente a 47,6% das professoras, ao passo que 4 docentes, 19% do universo pesquisado, afirmaram que “atendeu, mas, foi insuficiente em algumas áreas”. A alternativa “Foi insuficiente em muitas áreas”, referente ao percentual de 4,8%, foi escolhida por, apenas, 1 docente; além disso, 1 professora, também escolheu a alternativa “não atendeu”, as demandas da *práxis* educativa e início da profissionalização docente, guardando o mesmo percentual.

O quesito C.3, perguntando sobre os conhecimentos específicos, apresenta uma variação inexpressiva, em relação ao que foi questionado, anteriormente, pelo C.2, os conhecimentos pedagógicos. Responderam 4 professoras, de percentual equivalente a 19% da pesquisa, afirmando que a Formação Inicial “atendeu completamente” as demandas da *práxis* educativa, em início da profissionalização e desenvolver docente, referente aos conhecimentos específicos do ser professora de língua inglesa. Ainda, reportaram 11 docentes afirmando que “atendeu em partes”, equivalente a 52,4% das professoras, ao passo que, também, 4 docentes, 19% do universo pesquisado, afirmaram que “atendeu, mas, foi insuficiente em algumas áreas”. As alternativas “Foi insuficiente em muitas áreas” e “não atendeu”, permaneceram com o mesmo percentual de 4,8%, escolhidas, respectivamente, por uma professora, cada.

O quesito C.4, perguntando sobre os conhecimentos gerais, apresenta uma acentuada variação migratória, do ponto “2 - atendeu em partes” que foi selecionado por 38,8% do universo das respostas escolhidas, equivalente a 8 professoras, para o ponto “3 - atendeu, mas, foi insuficiente em algumas áreas”, escolhido por 33,3% do universo das respostas, selecionado por 7 professoras. O ponto “3” do questionário C.4, em relação aos mesmos postos dos questionários anteriores, o C.2 e o C.3, apresenta uma alta de 75% das representativas respostas sobre a Formação Inicial, atender ou não as demandas da *práxis* educativa, em início da profissionalização e desenvolver docente, neste caso específico referendando, somente, os conhecimentos gerais.

Ainda analisando os dados informativos do quesito C.4, os outros pontos permaneceram esteváveis: 4 professoras, 19% delas, continuam afirmando que a Formação Inicial “atendeu completamente” as demandas da *práxis* educativa, em início da profissionalização e desenvolver docente, ao passo que outras 02 professoras, respectivamente 01 em cada alternativa, prosseguem afirmando que “foi insuficiente em muitas áreas” e “não atendeu”, representado 4,8% delas.

Resumindo todo esse entrecruzar de dados, subsidiado tanto pelos quesitos C.2, C.3 e C.4 como pelo anterior C.1, é que algumas cobranças, e/ou exigências e/ou demandas da prática docente, surpreenderam, com imprevisto “despreparo”, as professoras de inglês. Corroboram essas conclusões a maior parte das repostas apresentadas pelas professoras, aqui unificadas em

uma representação pelo Bloco C, de que a Formação Inicial, no início da profissionalização e desenvolvimento da carreira educacional, atendeu a boa parte das demandas da *práxis* docente, entretanto, não a atendeu por completo; ou seja, nem todos os aspectos da prática foram contemplados na preparação teórico-profissional dessas professoras.

O desenvolvimento dos quesitos C.5.1 e C.5.2, também, recorreu à metodologia de complemento de frases inspirado/embasado no Questionário de Evocação de Abric (2001). Afirma-se que na abordagem Estrutural das Representações Sociais é o Núcleo Central que dá significado à suscitada representação, ao passo que os Componentes Periféricos, que estão, intimamente, ligados ao Cerne Nuclear representativo, darão fluidez e dinâmica a essa representação emergente, bem como à necessária defesa e proteção de mudanças abruptas (ABRIC, 2001). Assim, por intermédio da ascensão e conhecimento dos i) componentes periféricos à sua respectiva ii) hierarquia e proximidade com o iii) núcleo Central das Representações Sociais será possível iv) identificar o objeto sujeito de representação e v) definir a representação desse objeto que é socialmente simbolizado para o grupo (ABRIC, 1994 *apud* BOMFIM, 2017).

O cruzamento da frequência com a ordem em que as palavras são citadas propicia a identificação da ideia representativa, bem como a relevância quanto ao objeto representado. Destarte, as questões C.5 foram pensadas para que as professoras pesquisadas pudessem se expressar, espontaneamente, com uma palavra, ou uma frase curta, acerca do objeto representado. Ambicionando, o pesquisador, identificar a possível representação sobre os saberes e conteúdos exigidos na carreira docente, por meio das palavras/ideias que mais se apresentassem, repetidamente (ABRIC, 2001). Tais palavras foram catalogadas, em seguida, por uma inspiração da Análise do Conteúdo *bardiniana*, ao que o pesquisador, assim como no Bloco B, também, denominará de *Feedback*.

Dessarte, no quesito C.5.1, as professoras pesquisadas, usufruindo de total liberdade para completar a frase: “Considerando a minha Formação Inicial, no início da profissionalização e carreira docente me foi cobrado/demandado...”, de modo que elas responderam da relatada maneira a seguir. ***Feedbacks* de Conformidade**: “da forma adequada”, “adequação à demanda”, “domínio”, “domínio e segurança quanto aos conteúdos”, “conhecimentos prévios”, “conhecimento didáticos e técnicos”, “saber ensinar”, “planejamento e dedicação”. ***Feedbacks* de Disformidade**: “conhecimentos que não apareceram na minha formação”, “colocar em prática o que não foi aprendido”, “conhecimentos para além da formação”, “que eu fizesse um curso de inglês”, “curso de inglês em escola de línguas”, “conhecimento semelhante ao de um nativo”, “que eu falasse igual a um nativo”, “fluência em

inglês, mas, não tinha", "pouco conhecimento pedagógico, muito conhecimento técnico", "saber falar inglês", "mais uma 'atitude' tradicional que conhecimento pedagógico", "experiências", "experiência em meu primeiro trabalho".

Conforme se percebeu no quesito C.5.1, com o intuito de gerar maior coesão interpretativo-representativa sobre a Formação Inicial e desenvolvimento docente, o pesquisador optou por categorizá-las em apenas dois grandes grupo-descritores: os de conformidade e os de desconformidade. Assim, depreende-se da pesquisa 8 retornos de concordância com o curso formativo inicial, e **em conformidade** com a realidade laboral, equivalente a 38% das respostas, com destaque representativo para as palavras/ideias/imagens: adequação à demanda, domínio de conhecimentos e saber técnico-pedagógico. Ao passo que, também, denota-se dessa mesma pesquisa, 13 retornos de discordância início-formativo **em desconformidade** em com a realidade laboral vivenciada pelas professoras, equivalente a 62% das devolutivas, com destaque representativo para as palavras/ideias/imagens: conhecimentos não trabalhados, cobrança por fluência inexistente e demanda por experiência técnica.

Nota-se que quase ¼ das professoras formadas pelo Curso de Letras Modernas que adentraram no mercado empregatício educacional e, atualmente, estão atuando no Ensino Médio de Vitória da Conquista, consideram que a sua preparação inicial não as "preparou", o suficiente, para o exercício da atividade laboral proposto pela prática docente. É de se surpreender com o elevado número de professoras egressas do Curso de Letras que, frustradas com sua própria formação teórico-profissional, afirmam existir uma desconformidade e descompasso formativo com a realidade prático-educacional.

Prosseguindo com o quesito C.5.2, completando/respondendo à sentença: "considerando a minha Formação Inicial, no início da profissionalização e carreira docente eu consegui desempenhar/desenvolver..." posicionaram-se, as professoras de língua inglesa, da seguinte maneira. ***Feedbacks* positivos**: "práticas pedagógicas que contribuíram muito com a aprendizagem dos docentes", "boas práticas", "ensinamento com significância", "compromisso com o ensinar e a aprendizagem", "qualidade no ensino", "excelência no ensino de inglês", "um bom trabalho" "muito bem". ***Feedbacks* equânimes**: "trabalho razoável", "um trabalho", "prática razoável", "razoavelmente", "dentro do que foi desenvolvido na minha formação, exercer a docência com responsabilidade e compromisso", "minha prática docente", "a função para a qual me propus, significativamente", "bem minha função como educadora, mas esbarro em dificuldades estruturais". ***Feedbacks* negativo**: "embromation", "um trabalho mediano, só com cursos e formações continuadas pude ser uma melhor profissional", "somente depois de

fazer um curso particular", "o básico que foi aprimorado com uma formação futura", "muito tradicionalismo e oposição ao desenvolvimento de novas práticas".

Faz-se cogente um adendo, aqui, para comentar a espontânea sinceridade expressa pelas professoras que qualificaram o seu próprio desenvolver professoral como medíocre/mediano em seus *feedbacks* negativos. Tal fato instigou o pesquisador a se questionar: será que os objetos de pesquisa se expressarão, com a mesma franqueza d'agora, quando não mais se encontrarem frente à proteção da "impessoalidade e anonimato" proporcionado pelo formulário virtual, quando se depararem com o pesquisador no encontro presencial? Confabulação essa embasada por um retorno em específico, a do objeto de pesquisa que respondeu, misturando a gramática inglesa com a portuguesa, ao afirmar com o neologismo "Embromation", que no início de sua profissionalização docente ela performou/desenvolveu troça, engodo, ludíbrio e fingimento, frente ao seu compromisso educativo-profissional, quanto aos conteúdos e ensinamentos da língua inglesa e perante seus aprendentes discentes. Muito provavelmente, por conta de suas próprias deficiências formativas, essas que não foram desenvolvidas/sanadas na Formação Inicial.

Retornando à Análise das frases instigadas pelo quesito C.5.2, obtém-se: 8 ***Feedbacks* positivos**, equivalente a 38,09% dos retornos, com destaque para as representativas palavras/ideias/imagens: prática pedagógica, ensino-aprendizagem, e qualidade laboral; igualando-se à devolutiva anterior, também, obtêm-se 8 ***Feedbacks* equilibrados**, com destaque para as representativas palavras/ideias/imagens: trabalho razoável, prática responsável e função docente proposta; completando com outros 5 ***Feedbacks* negativos**, equivalente a 23,80% das respostas, resultando nas representativas palavras/ideias/imagens: trabalho medíocre, necessidade de formação complementar/particular e inovação *versus* tradicionalismo.

As frases instigadas pelo quesito C.5.1 suscitouram nas professoras representações sobre o início e desenvolver de sua profissionalização docente, considerando os saberes e conteúdo trabalhados em sua formação primeira e comparando-os ao que foi demandado pela *práxis* real e cotidiana. Obtém-se que o desenvolver docente, embasando-se na formação inicial, é representado, por mais da metade das professoras de inglês, como disconforme da teoria estudada/desenvolvida, apresentado como conhecimentos não trabalhados, cobrança por fluência inexistente, e demanda por experiência técnica. O quesito C.5.2, buscando saber acerca do que foi desenvolvido em sala de aula, pelas professoras em sua *práxis* docente, apresenta um empate de respostas entre os *feedbacks* positivos e os equânimes/neutros. E, comparando-se ao questionado pelos quesitos B.5, percebe-se que esse empate se deu pela migração das

respostas de outrora positivas para as atuais resignações equânimes. Ao passo que os *feedbacks* negativos permanecem firmes e inalterados em suas insatisfações representativas.

Cruzando as duas análises sobre a Formação Inicial, nota-se que apesar das professoras do Ensino Médio de Vitória da Conquista a representarem positivo-conformemente: boa prática pedagógica e bom ensino-aprendizagem, bom domínio de conhecimentos e boa qualidade laboral desenvolvida, desta vez se destaca com um maior quantitativo de respostas, e por consequência significativas representações, retornos negativo-desconformes: conhecimentos não trabalhados e em consequência falta de fluência na língua, performance de trabalho técnico-educacional medíocre, e busca por curso formativo particular.

Carece enfatizar que o curso de Formação Completar, validado pela Lei n. 9.394 de 1996, e já anuncia no próprio nome legal: BNC Formação Continuada, a continuidade formativa necessita ser complementar aos saberes e conhecimentos preexistes. Ou seja, bem diferente da BNC-Formação, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Portanto, versam sobre objetos de formação profissional, distintos.

O que se quer citando essas legislações é enfatizar que, de acordo as representações sobre o Conteúdo II, apresentadas aqui de maneira negativo-desconforme, não é sobre Formação Continuada, mas Formação Inicial, que se consubstanciam os dados informativos achados por essa pesquisa das professoras conquistenses ora pesquisadas. Quando o conhecimento/saber inexiste, por disfunções quaisquer da Formação Inicial e o professor precisa voltar à sala de aula como “ser sem luz, aluno” para completar, e não complementar, os seus conhecimentos-base para desempenho e exercício docente, é sinal de que a Formação Inicial não funcionou. Assim, esse curso se torna formativo primário/essencial e não formativo continuado, como apresentado pelas professoras que precisaram de curso idiomático, provavelmente particular, para completar e garantir o desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas e de ensino-aprendizagem.

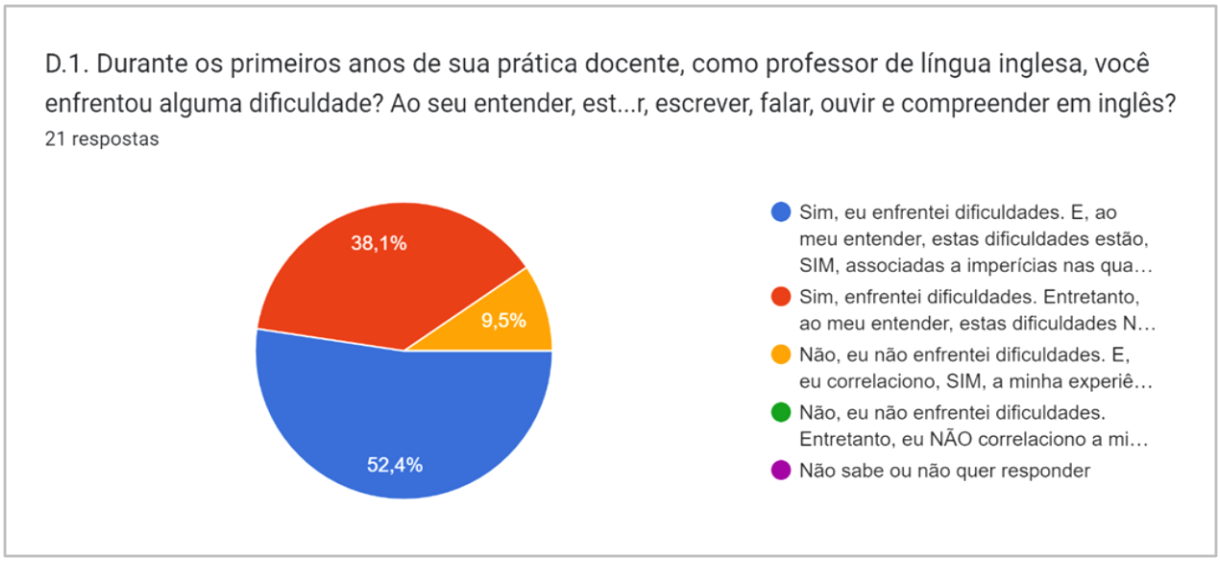
4.1.4 Bloco D — Representações Sociais da Formação Inicial quanto as quatro proficiências basilares da língua inglesa

O Bloco D se achega a essa investigação, sobre a Formação Inicial dos professores de inglês, atuantes no Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista, para pesquisar, especificamente, as quatro competências técnico-bailares do saber ler, escrever, falar, ouvir e

compreender em inglês. Inspirado na teoria-metodologia Estrutural de Abric (1994) *apud* Bomfim (2017), apesar de toda essa pesquisa ser analisada pela Abordagem Sociotécnica/Processual Jodelet (2001), o questionário do Bloco D investigou, pelo conteúdo III, as possíveis Representações Sociais sobre o Curso de Letras Modernas. Assim, o Conteúdo III consistiu em **identificar a importância da formação inicial para o professor de língua inglesa, quanto ao aprender/saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês,** a fim de apreender e depreender, por uma inspiração de busca do Núcleo Central e dos Componentes Periféricos dessas possíveis representações, compreensões sobre as quatro proficiências basilares da língua inglesa.

O quesito D.1 questionou as professoras se durante os primeiros anos de docência elas enfrentaram alguma dificuldade e, se essas dificuldades estão, ou não, associadas a imperícias referente ao domino das quatro proficiências basilares. Com 05 alternativas de resposta para seleção, apenas 03 foram representativas, o suficiente, para serem escolhas pelas 21 professoras.

Gráfico 11 — D.1: As quatro proficiências basilares no início docente



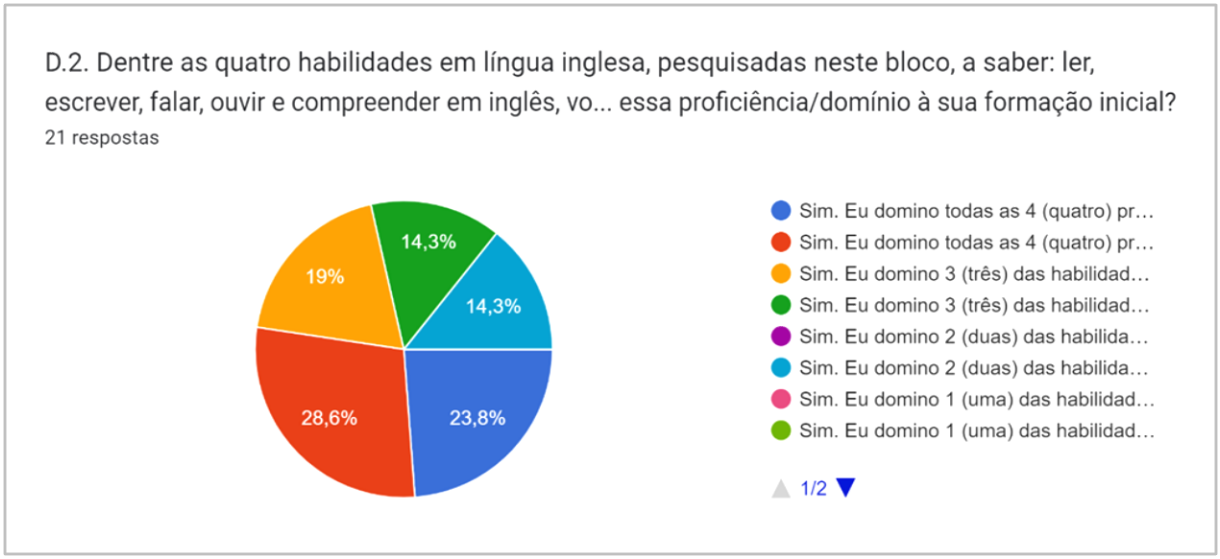
Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

Afirmam 11 professoras, mais da metade das repostas, com 52,4% das escolhas representativas, que elas enfrentaram, sim, dificuldades, e que essas dificuldades estão associadas a imperícias nas quatro proficiências. Acompanhado por 8 respostas amenizadas, se comparadas com a mais escolhida, afirmaram 38,1% das professoras que apesar de terem enfrentado dificuldades, estas dificuldades não estão relacionadas a imperícias nas quatro proficiências. Ao passo que 2 professoras, acudindo a pátria ao salvar a Formação Inicial, com 9,5% do universo pesquisado, afirmam que não enfrentaram dificuldade alguma e, associam,

sim, essa experiência exitosa com o domínio e a perícia necessária e suficiente nas quatro proficiências.

Se juntarmos os dois grupos, cujas respostas associam o sucesso ou fracasso a perícias ou imperícias nas quatro proficiências bailares, aparecendo em azul e amarelo no Gráfico 11, encontremos o mesmo percentual representativo do quesito C.5.1, 62% das respostas, que afirmam que o saber ensinar é importante, mas, prescinde de ter aprendido e dominado o conteúdo técnico, anteriormente. Ao passo que, se juntarmos os dois grandes grupos que responderam sim, afirmando terem enfrentado dificuldades nos anos iniciais e desenvolvimento de sua profissionalização docente, precisaremos repensar aquilo o que foi outrora pensado para se desenvolver os estágios formativos, e a prática docente, nos cursos de formação didático-pedagógico para se trabalhar com a educação. Com percentual de 90% das pesquisadas afirmando que enfrentam dificuldades nos anos de início da docência, talvez, seja o momento de se investir um pouco mais em programas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e/ou o Programa Residência Pedagógica (PRP) para o Curso de Letras Modernas.

Gráfico 12 — D.2: o domínio das quatro proficiências bailares



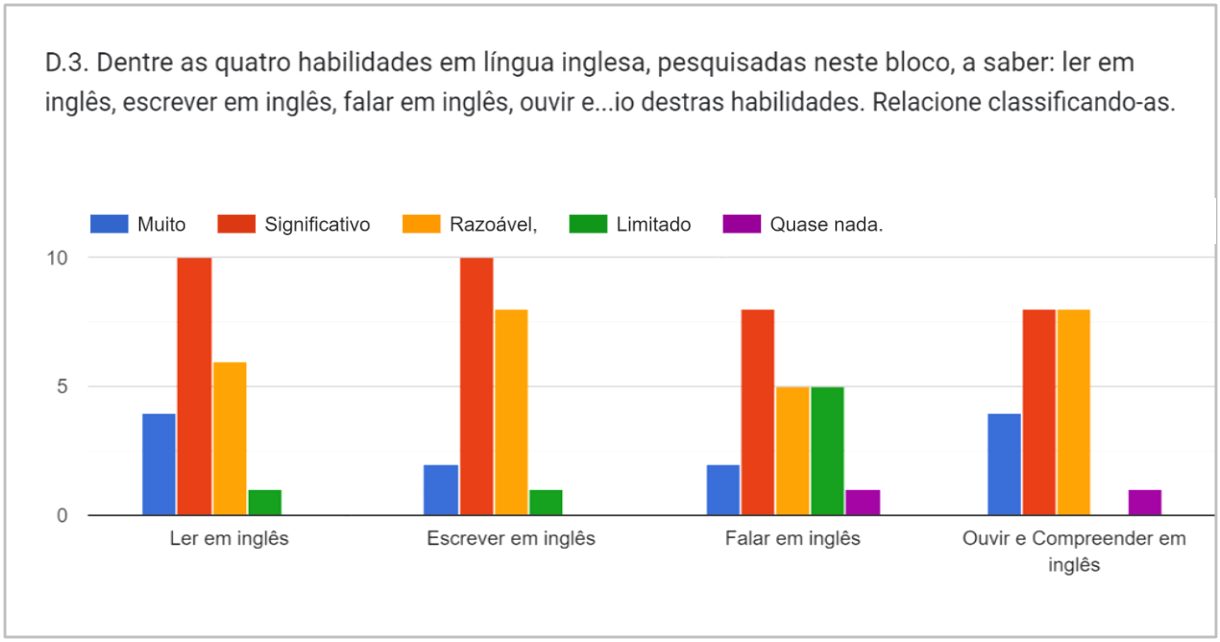
Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

O quesito D.2 pergunta às professoras se as quatro habilidades basilares haviam sido adquiridas na Formação Inicial; ao que responderam 6 professoras, conforme exemplifica em vermelho no Gráfico 11 como o maior percentual, equivalente a 28,6% das respostas, assegurando que possuem as 4 (quatro) proficiências basilares, entretanto, elas **não** relacionam a aquisição e domínio à Formação Inicial. Ainda, 5 docentes, equivalente a 23,8%, expressos

no gráfico em azul escuro, asseguram que possuem as mesmas 4 (quatro) proficiências basilares, e ainda afirmam que a aquisição e o domínio estão, **sim**, correlacionados à Formação Inicial. Ainda, afirmando que possuem 3 (três) das basilares habilidades e também, **sim**, correlacionando a aquisição e domínio à Formação Inicial, em amarelo no gráfico com 19% das respostas representativas, encontram-se 4 professoras.

Ao passo que em verde, 3 docentes afirmam que dominam 3 das habilidades bailares, bem como em azul claro, outras 3 docentes afirmam que somente dominam 2 das habilidades bailares; com o igual percentual de 14,3%, nas duas alternativas as professoras afirmam que a aquisição e domínio **não** estão relacionados à Formação Inicial. Também, quanto ao quesito D.2, carece-se de mencionar que 57,14% do universo de pesquisa afirma que a Formação Inicial não foi a provedora das, aqui denominadas, competências basilares. Ou seja, mais da metade das professoras representam sua formação inicial como deficiente e incapaz de promover nelas os necessários aprendizados e domínios técnico-basilares essenciais para o futuro exercício docente.

Gráfico 13 — D.3: proficiência técnico-basilar



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

O quesito D.3 queria saber qual habilidade técnico-basilar as professoras dominavam e qual o grau de proficiência sobre tal domínio. Entre as 21 respostas referente ao **ler** em inglês, 4 professoras afirmam que possuem muito domínio, 10 docentes afirmam que possuem um domínio significativo, 6 afirmam que dominam, razoavelmente, o ler em língua inglesa e somente uma professora informa ter domínio limitado. Já quanto ao **escrever** em inglês,

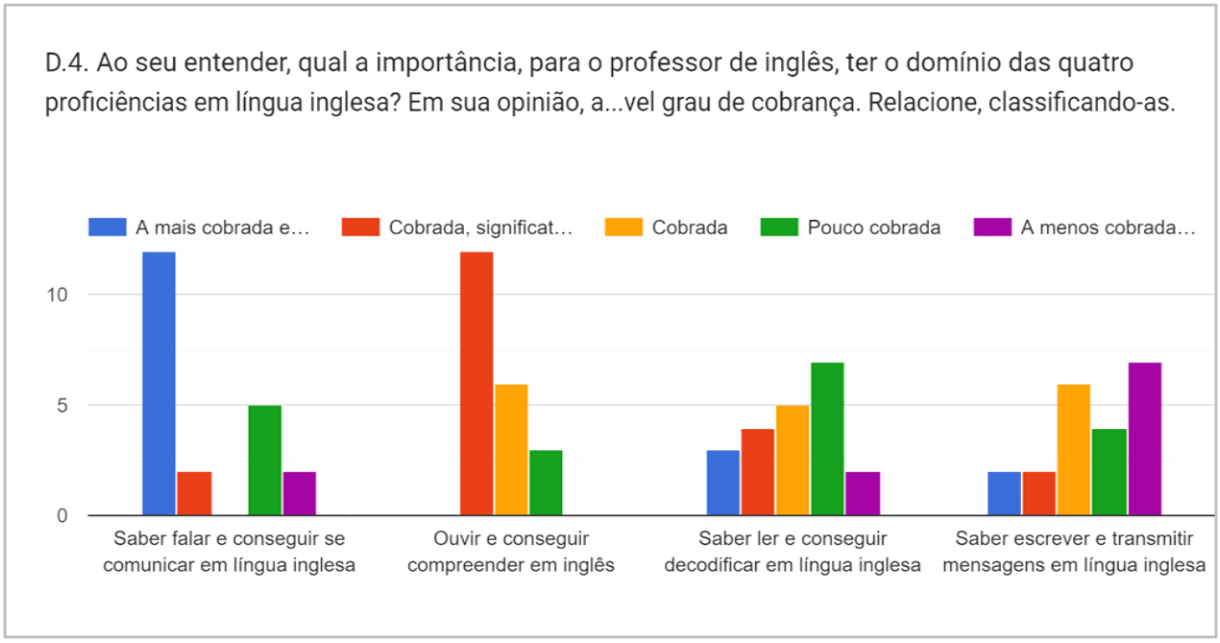
diminui para 2 professoras que afirmam possuir muito domínio, se mantem as mesmas 10 docentes reafirmando que possuem domínio significativo, e aumentam para 8 as professoras que dizem possuir um domínio razoável, bem como, mantem-se 1 professora que afirma possuir um domínio limitado na escrita em língua inglesa.

Referente à proficiência **falar** em língua inglesa, 2 professoras afirmam que possuem muito domínio, em relação à mencionada proficiência anterior, caem para 8 as professaras que afirmam possuírem significativo domínio, e domínio razoável, com 5 respostas, acompanha a descente queda, ao passo que salta de 1 para 5 as professoras que afirmam possuir um domínio limitado na comunicação oral em inglês. Ainda, a reposta do pouquíssimo domínio com a alternativa "quase nada", referente à proficiência do saber falar em língua inglesa, com a emblemática reposta de 1 professora, faz sua estreia nesse nessa competência. E, é seguida de perto pela habilidade de conseguir ouvir e compreender na língua inglesa, também estreando, como o significativo retorno, preferida por 1 professora, afirmando que, quando ao ouvir e compreender em inglês, o domínio que ela possui é "quase nada". Ressaltara-se essas duas proficiências foram as únicas competências que retornaram com a representativa alternativa "quase nada" respondida, em roxo no gráfico.

Considerando apenas a proficiência **ouvir e compreender** em inglês, voltam a ser 4 professoras que afirmam possuir muito domínio, assim como foi na proficiência do saber ler em língua inglesa. Respectivamente iguais, 8 docentes afirmam que possuem domínio significativo e domínio razoável quanto ao ouvir e compreender em língua inglesa e, nenhuma das professoras pesquisadas se identificaram com a resposta do domínio limitado quanto a esta habilidade. Assim, sintetizando o quesito D.3, nota-se que pouquíssimas professoras, não passado de 4 repostas, sentiram-se seguras o suficiente para afirmarem possuir muito domínio referente às quatro proficiências basilares na língua inglesa. Essa mesma língua que é, constantemente, praticada em sala de aula e é o principal objeto do ensino das professoras. É interessante notar também, em um contexto geral, a discrepância entre os domínios das competências do "ler e escrever" se comparando ao saber "falar e ouvir" em inglês.

O quesito D.4 questionava as professoras acerca da importância social e profissional em se possuir o domínio das 4 competências basilares, bem como se existia alguma demanda social didático-pedagógica ou mercadológico-hierárquica de uma competência sobre outra.

Gráfico 14 — D.4: sociodemanda das competências basilares



Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

O saber **falar**, com 12 repostas, é tida como a social competência mais exigida entre as habilidades demandadas das professoras, ao passo que 2 afirmam ser a significativamente cobrada, 4 concluem que é pouco cobrada e 2 compreendem que é a menos cobrada. A competência **ouvir e compreender** é desmembrada, por múltiplos de 3; 12 professoras que a compreendem como competência mais exigida e a significativamente cobrada, assim como 6 delas afirmam ser apenas cobrada, e 3 docentes creem que é uma habilidade pouco cobrada.

Assim, as competências basilares do saber "falar e ouvir", ligadas à comunicação oral, com menor variabilidade interpretativa, são consideradas por 57,14% das professoras pesquisadas como a mais exigida de todas e a significativamente cobrada, pela sociedade, ao docente de língua inglesa. Ao passo que o saber "ler e escrever", abarcando todas as possibilidades de repostas disponibilizadas pela pesquisa e, oscilando entre pouco cobrada e a menos cobrada de todas, respectivamente, é compreendida por 33,33% das professoras pesquisadas, perfilando assim, essas competências, como pouco demandadas pelas professoras de língua inglesa na sociedade.

Destarte, o saber **ler**, com 7 repostas, é apresentado como uma competência pouco cobrada entre as habilidades exigida das professoras, ao passo que 5 professoras afirmam ser apenas, cobrada; 4 concluem que é significativamente cobrada; 3 professoras respondem ser a mais cobrada e 2 afirmam ser a menos cobrada. Quanto ao saber **escrever,** 7 professoras respondem que é a menos exigida entre todas as habilidades; afirmam 6 professoras que essa é uma competência, apenas, cobrada, e 4 delas compreendem que é pouco cobrada, socialmente.

Por outro lado, 4 docentes, respectivamente 2 professoras, contrapondo-se à hegemonia *flat* das duas competências quando ao saber “ler e escrever”, ajuízam ser a competência mais exigida e a significativamente cobrada pela sociedade entre as competências basilares.

Para concluir o Bloco D, no quesito D.5 foi solicitado, às professoras, que elas fizessem uma análise do período formativo, acompanhada de uma autoavaliação como discente nessa profissionalização, avaliação que apreciasse a conjuntura formativa, a aquisição das habilidades basilares e o suporte para desenvolvimento profissional. Foi perguntando às docentes se possíveis sucessos ou insucessos, referentes à aquisição, ou não, das competências basilares, derivam de uma boa ou má performance do então decente da época ou o resultado era produto do ensino-aprendizagem e/ou metodologia empregada e desenvolvida pela instituição formadora.

Ao quesito D.5, 4 professoras disseram que a instituição formadora foi a principal responsável por sucessos ou fracassos da formação profissional, equivalente 19% das pesquisadas. Saltam para 8 respostas, equivalente 33,1% das pesquisadas, as professoras que confirmam que instituição formadora é a principal responsável por sucessos ou fracassos, mas, não é a única responsável por tal resultado. Correspondente ao percentual de 28,6%, 6 professoras se mantiveram indiferentes a essa dualidade, não atribuindo “nem aos céus nem a terra”, a nenhum dos lados, tal responsabilidade, assim, optam pela neutralidade frente a tal dicotomia. Quanto às respostas que levava em consideração aspectos como individualidade, interesse pessoal-particular e subjetividades, 3 professoras, se sentem completamente responsáveis pelos sucessos ou fracassos de seus processos formativos. Se 14,3% dos retornos desse quesito são das professoras que assumem, completamente, a reponsabilidade formativa para si, nenhuma delas quis amenizar ou dividir com outras instâncias, em solidariedade, tal fardo educativo-profissional.

Se polarizarmos ainda mais o perguntado no quesito D.5, eliminando as repostas neutras, e aglutinando os retornos em dois quadrantes separatistas, desta feita, obteremos assim dois polos distintos, na proporção de 80% para 20% das respostas, atribuindo a responsabilidade maior, por sucessos ou fracassos da Formação Inicial à instituição formadora em detrimento de empenho/desempenho individuo-particular.

4.2 Conversas Interativo-Provocativas (CIP)

Anuncia-se que para a coleta de amostras das Conversas Interativo-Provocativas na Fase 2 dessa pesquisa, utilizou-se, de inspiração, os critérios desenvolvidos e consolidados,

internacionalmente, empregado pelo IBGE: “[...] a pesquisa é realizada [...], de forma a garantir a representatividade dos resultados para os níveis geográficos em que é produzida” (IBGE, 2022). Essa é a mesma metodologia utilizada nas pesquisas populacionais/domiciliares da PNADc. Reitera-se que os descritores que permeiam os critérios seletivos utilizados pela PNADc/IBGE são: emprego, renda e desenvolvimento econômico, infraestrutura local, valorização imobiliária, capilaridade e ação do Poder Público, desenvolvimento social, escolaridade e desenvolvimento educacional, qualidade de vida *et al*.

Todavia, alerta-se que não compete a essa pesquisa, que é acadêmica, pormenorizar a metodologia adotada pela PNADc/IBGE, cabendo ao pesquisador informar que para a devida seleção dos bairros/escolas/amostras a serem investigados, o pesquisador se embasou nos descritores ora mencionados, e no índice de desenvolvimento da localidade selecionada. Assim, afirma-se que foram utilizados dois grandes descritores transversais: os i) índices econômicos e os ii) índices educacionais; descritores esses trazidos a esse estudo, e demostrados pelo Gráfico 1 e Gráfico 2 os quais, por terem natureza abrangente e global, permeiam outros critérios de seleção ora mencionados.

Desta feita, obteve-se os seguintes bairros/escolas/amostras: 2 (duas) escolas localizadas nos bairros Candeias e Recreio, representando altos índices quanto aos descritores e critérios mencionados; 1 (uma) escola localizada no bairro Brasil, representando os índices medianos quanto aos descritores e critérios mencionados; 2 (duas) escolas localizadas nos bairros Urbis VI/Espírito Santo e Kadija/Patagonia, representando baixos índices quanto aos descritores e critérios mencionados. Anuncia-se que a escola e respectiva professora do bairro Recreio, por não retornarem ao convite de adesão à pesquisa em tempo hábil à coleta de dados, foram substituídas pela escola e a respectiva professora do bairro Centro/Sumaré que, prontamente, socorreram o pesquisador dentro do cronograma de pesquisa planejado. Ainda se justifica tal troca feita pelo pesquisador, sem prejuízo da metodologia adotada para a pesquisa, pela proximidade entre os índices econômicos e educacionais apresentados pelas amostras selecionadas — como ratificam os Gráficos 1 e 2, aqui apresentados.

Quanto às Conversas Interativo-Provocativas (CIP), as quais buscaram apreender, analisar e compreender as Representações Sociais captadas por meio dos discursos circulantes, divulga-se que elas foram construídas em roteiro-pautas e de maneira que propiciem um diálogo mais informal e interativo com os professores de inglês do Ensino Médio de Vitória da Conquista, na Bahia. As CIP que são encontradas em sua íntegra no Apêndice D, investigam os saberes comuns que são proferidos pelas professoras de língua inglesa, a fim de desvelar o núcleo figurativo dessa Representação Social expresso nos discursos desses sujeitos. Esses

mesmos discursos que criam objetos socialmente aceitos e representados pelos agrupamentos constituídos, bem como aglutinam os indivíduos ao grupo e justificam seus comportamentos, ao passo que provocam mais discursos semelhantes (JODELET, 2001).

Destarte todo esse preâmbulo metodológico, ainda anuncia-se que as CIP, utilizadas como método que coordenaram as interações discursivas entre participante-pesquisado e pesquisador das Representações Sociais, foram segmentadas em I) **Bloco a**: perfil dos professores participantes e II) **Bloco b**: abordagens dos temas/pautas/objetos de pesquisa: i) desenvolvimento didático-pedagógico/teórico-prático requisitados ao professor de inglês e contemplados na Formação Inicial; distintos conhecimentos da língua inglesa; demandas socioprofissionais requisitadas ao professor de inglês; ii) o contato inicial do professor de inglês com a docência; o desenvolver profissional; a Formação Inicial e os saberes e conteúdos pedagógicos, específicos e de conhecimentos gerais performados na profissionalização docente; iii) a Formação Inicial como promotora das quatro proficiências basilares: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês; a importância socioprofissional dessas competências ao professor de inglês; iv) a avaliação da Instituição Formadora como fomentadora do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação como discente participante no processo do formar-se professor de inglês; autoavaliação como educador e a experiência desenvolvida no dia a dia educacional; início e desenvolvimento da profissionalização docente e da profissão.

4.2.1 Bloco a: perfil dos participantes da CIP

O advento do **Bloco a** foi pensado com o intuito de se traçar um perfil que pudesse A) delinear um contorno, aglutinado e genérico, dos participantes voluntários nessa pesquisa sobre a Formação Inicial. E, ao mesmo tempo, que pudesse B) contemplar algumas peculiaridades e especificidades intrínsecas a essas amostras pesquisadas. Ao contemplar o primeiro objetivo "A", de agrupamento e categorização, surgem alguns pontos como gênero, faixa etária, renda, escolaridade, estado civil, esfera de atuação na educação. Compreende-se, assim, um perfil generalista, e ao mesmo tempo classificacional e representativo para essas selecionadas amostras.

Desse modo, corroborando os questionários *online*, apresentados aqui pelo Bloco A d'outrora, todas as cinco amostras pesquisadas se declaram mulheres e todas elas se identificam com o gênero feminino. Prerrogativa da próxima questão, idade, três professoras se encontram na faixa etária dos 41 a 50 anos, e duas docentes acenaram para o interstício etário dos 51 a 60

anos. Quanto ao estado civil, 1 (uma) professora alegou divórcio, 1 (uma) professora se impôs como solteira e três professoras afirmaram estar em união estável ou serem casadas.

Ao serem questionadas sobre a sua atuação para além do Ensino Médio, ou seja, em outra esfera de trabalho educacional, as professoras responderam positivamente, em sua maioria. Somente 1 (uma) professora afirmou trabalhar, exclusivamente, no Ensino Médio e 4 (quatro) responderam atuar no Ensino Fundamental. Concluindo, assim, por inferência, que a maioria das professoras possuía, no mínimo, uma dupla jornada de trabalho. Relativo à faixa salarial que precisa estar de acordo com os cargos e salários implementados pelo plano de carreira dos trabalhadores do magistério, 3 professoras disseram que ganham 5 salários-mínimos ou mais, 1 (uma) professora anuncia que seu salário gira em torno de 4,1 a 5 salários-mínimos e 1 (uma) professora divulga que sua renda de trabalho é de 3,1 a 4 salários-mínimos.

Quanto à escolaridade, 4 professoras atestaram possuir ao menos uma especialização *lato sensu* concluída e 1 (uma) professora afirmou que, como maior titulação, concluiu uma pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado. Lembra-se que, geralmente, a faixa salarial é reflexo da carga de trabalho e escolaridade, perfazendo assim, um dos principais influenciadores dos ganhos pecuniários trabalhistas das referidas professoras.

Ao se concluir esse tópico descritivo e generalista das amostras selecionadas, as professoras foram questionadas se a instituição formadora se localiza na cidade da pesquisa, ao que 3 professoras afirmaram de forma positiva. Elas disseram ter se graduado em Vitória da Conquista, Bahia, das quais 2 professoras afirmaram a realização da sua graduação em outra localidade. Questionou-se, também, a modalidade formativa, ao que, unanimemente, todas elas disseram ter desenvolvido a sua Formação Inicial na modalidade presencial.

Antes de contemplar o segundo objetivo “B” desse tópico, que é o de evidenciar algumas especificidades intrínsecas e peculiaridades inerentes às amostras participantes da pesquisa, carece-se recordar que as escolas amostras/professoras foram escolhidas por padrões e processos baseados na PNADc/IBGE representando os bairros I) Candeias, II) Centro/Sumaré, III) Bairro Brasil, IV) Espírito Santos/Urbis VI e V) Patagônia. Necessita-se relembrar que essas amostras locais foram captadas pelos métodos e metodologias das Conversas Interativo-Provocativas e anunciar que, nessa pesquisa sobre as Representações Sociais da Formação Inicial, as participantes serão coloridas/denominadas por sobrenomes/pseudônimos com o intuito de preservar identidade, ei-las: i) Ms. White, ii) Ms. Black, iii) Ms. Green, iv) Ms. Gray e v) Ms. Brown.

Ms. White teve uma educação de base distinta da grande maioria. Ela presenciou a reforma educacional dos anos 70, passagem do científico para o 2º grau profissionalizante, em

uma escola pública em Minas Gerais, que oferecia francês e inglês no componente curricular. Ms. White tinha aulas de inglês ministradas em língua inglesa, fato que a incentivou a fazer um curso particular de idiomas. Ao término do 2º grau em concomitância com o curso idiomático, Ms. White foi convidada a permanecer no curso de idiomas como professora, isso aos 16 anos de idade. Como ministrava aula de inglês em cursos livres de idiomas precisou conduzir-se ao ensino superior para conseguir a certificação profissional. A respectiva professora graduou-se em Letras Português/Inglês, dupla habilitação, em uma faculdade privada em Belo Horizonte, MG; em concomitância à graduação em Letras, também, concluiu o curso de Tradução e Intérprete; em seguida, estabelecida na profissão, graduou-se em Secretariado Bilíngue e concluiu o mestrado. Em Vitória da Conquista, trabalhou em vários cursos particulares de inglês e escolas variadas.

Em 1995, recém finalizado o Ensino Médio em uma Escola Pública, Ms. Black adentrou à universidade pública, na cidade de Vitória da Conquista, no curso de Letras Português/inglês, com dupla habilitação[34], para começar a sua formação profissional. Ms. Black, especialista em língua inglesa, estudou em cursos de idiomas particulares após o término da graduação; atuou como professora da educação básica, também, no ensino privado, por 16 anos. Ms. Black confidenciou que políticas públicas de acesso e permanência na universidade são de suma importância para a vida acadêmico-estudantil, em especial, a do futuro professor (estendido a qualquer profissão) pois, sentiu necessidade de trabalhar enquanto estudava.

A formação profissional de Ms. Green ocorreu em universidade pública, onde a professora cursou Letras Português/inglês, dupla habilitação, fora desta cidade, mas, ainda no estado da Bahia. Ms. Green advém de uma educação básica pública e privada. Com mais de 20 anos na docência em escola pública, Ms. Green, que atualmente é especialista em língua inglesa, contou que após o curso formador/profissionalizante, sentiu que precisava continuar os estudos da língua inglesa estudando cursos de idiomas. Ms. Green revelou somente passar em concursos públicos, para a docência em que já estava habilitada, depois que fez um curso particular de línguas, isso a parte de sua Formação Inicial.

Advinda do ensino profissionalizante em curso de magistério, e, proveniente da educação básica privada, Ms. Gray entrou na universidade pública, na cidade de Vitória da Conquista, no curso de Letras Português/inglês, dupla habilitação, para prosseguir com sua formação docente. Graduada no ano de 2004, após realizar cursos de idiomas, Ms. Gray adentrou à universidade fluente na língua inglesa. A referida professora começou o seu

[34] Essa redundância será mais bem explicada nas análises

exercício no magistério com 18 anos, ministrando aulas em escola particular. O tempo de docência em escola pública e particular soma 18 anos de experiência professoral.

Ms. Brown, ao afirmar “sempre lutei por uma educação pública de qualidade” reafirmou com orgulho, ser uma “cria” da escola pública. Ms. Brown, em dupla jornada de trabalho público/privado, é professora do Ensino Fundamental e Médio. A professora, atualmente especialista em língua inglesa, antes de entrar na universidade havia concluído um curso livre de idiomas e se especializado na língua inglesa, mas, a condição financeiro-material da época de estudante não a permitiu, depois de custear a mensalidade da escola, a emissão do diploma de conclusão do curso. Ms. Brown, então, adentra à universidade pública no curso de Letras Português/inglês, dupla habilitação, na cidade de Vitória da Conquista, para conseguir uma certificação profissional.

E, assim, para finalizar o **Bloco a** e desenhar uma silhueta que possa contornar essas professoras, 100% são mulheres e do gênero feminino, em sua maioria, 60% delas são casadas ou estão em união estável, encontram-se no intervalo de vida que compreende os 41 aos 50 anos de idade e recebem 5 salários-mínimos ou mais. Esse último dado é reflexo da dupla jornada de trabalho, posto que 80% delas afirmaram que além de trabalharem no Ensino Médio, trabalham também no Ensino Fundamental. Todas as docentes pesquisadas possuem algum tipo de aperfeiçoamento laboral. A especialização é a que mais se apresenta presente na Formação Continuada de 100% das amostras pesquisadas. Todas as professoras, independente da Formação Inicial se realizar em intuição pública ou privada, se graduaram na modalidade presencial; maior parte das professoras se graduou em instituição formadora sediada em Vitória da Conquista, equivalente a 60% das docentes pesquisadas.

4.2.2 Bloco b.1: Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso formativo

As Conversas Interativo-Provocativas (CIP), por se tratar de metodologias atípicas, nas quais não se tem uma estrutura de perguntas e respostas, mas de tópicos de conversas entregues previamente ao pesquisado sobre uma interlocução descerimoniosa, e com nuances de informalidade, permitem, inclusive, que o pesquisado possa trazer e acrescentar outros tópicos considerados pertinentes e/ou interessante ao bate-papo (o que de fato aconteceu). Diante disso, carecem alguns destaques informativos: i) as CIP aconteceram entre 40min e/ou um pouco mais de 1h; ii) durante as conversas, alguns tópicos-chave, ganharam nova abordagem, com um nova roupagem diferente, foram retomados pelo pesquisador ou, naturalmente, reapareceram nas falas do pesquisado com o intuito de aprofundar sobre algum aspecto da investigação; iii) as

CIP não estão em ordem cronológica, mas aglutinadas em tópicos de análises; iv) é importante ressaltar que os blocos b.1, b.2, b.3 e b.4 foram segmentados e categorizados para serem analisados à luz da metodologia Sociogênica-Processual das Representações Sociais; v) os destaques anunciados nesse espaço, também são válidos para os blocos b.2, b.3 e b.4.

Ms. White, conforme anunciado, teve uma trajetória formativa diferente da maioria dos estudantes de línguas. Ela passou pela tecnicidade dos anos 70, e sua escola na educação básica, também, era um ponto fora da curva. Esta professora estudou inglês em escola pública com aulas ministradas em língua inglesa. Ela estudou cursos livres de línguas e, ao concluir, foi chamada pela escola para assumir uma turma de inglês, tornando-se professora de onde foi estudante. No início da sua Formação Inicial, na faculdade, logo ela se tornou monitora do curso de Letras, ajudando aos colegas em suas carências quanto à aprendizagem de língua inglesa, inclusive auxiliando alunos concluintes. Sobre a Representação da sua Formação Inicial, Ms. White nos informa:

> [...] eu fui monitor em minha faculdade porque já vinha de uma prática de ensino em escola de idiomas [...] existia uma cobrança principalmente na parte gramatical, bem focada no ler e escrever, mesmo assim, os meus colegas não conseguiam acompanhar [...] o curso era bem focado no ler e escrever, cabia ao aluno se virar para aprender a falar e ouvir [...] a faculdade sabendo dessa defasagem oferecera ao aluno, que tivesse interesse, complemento [quanto ao conteúdo] com a monitoria [...] eu fui ajudar os alunos que estudavam na faculdade, mas, não adquiriam competência de ler, escrever, ouvir e falar em língua inglesa [...] principalmente, quanto ao falar e ouvir [...] eu, inclusive, era monitora para alunos de semestres mais avançados que o meu [...], em relação aos conteúdos teóricos existia uma cobrança muito grande da parte gramatical, vocabular [...] [informação verbal] (MS. WHITE, 2022).

Ms. White representou a sua Formação Inicial como uma formação mais direcionada para a teoria, com os conteúdos gramaticais como base para uma formação profissional teórico-conteudista. Ms. White afirma que mesmo caloura, nos primeiros semestres do curso, ela se tornou monitora, auxiliando alunos, inclusive, de semestres mais avançados que o dela, chegando a monitorar, alunos concluintes, futuros professores. Garcia (2013, p. 19) afirma que "[...] o conceito de formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que trata de formação para algo [...]", assim, como conceber que alunos concluintes da graduação de Letras ainda guardavam lacunas de aprendizagens? Quando se pensa em graduação no curso de Letras Modernas, não se remete à formação do professor de língua inglesa que saia da instituição formadora com conceitos e conhecimentos ainda por se consolidar. Quando Garcia (2013, p. 19, grifos nossos) afirma que "[...] a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de **saber fazer** ou do **saber ser** que se exerce em benefício do sistema

[...]”, destarte, se torna difícil e temeroso credibilizar, socialmente, o professor por concluir o curso sem o “saber fazer”, e o “saber ser”, consolidados.

Ms. White relatou que possuía práticas pedagógicas empíricas em sua dinâmica professoral, quase autodidata, e acrescenta que a Formação Inicial não foi a contento quanto aos ensinamentos didático-pedagógicos:

> [...] eu quase que achava que as aulas de didática, da faculdade, era mesmo um blá-blá-blá monótono, dissonante da realidade porque eu já possuía uma prática pedagógica [...] minha prática era baseada na imitação e dinâmica dos professores do curso de idiomas onde eu estudei [e agora era professora] [...] na imitação eu fui fazendo as minhas próprias adaptações e melhoramentos com base nas minhas experiencias adquiridas e a observação dos resultados [...] [informação verbal] (MS. WHITE, 2022).

Ms. White ao afirmar que as aulas de didática, em sua formação profissional, eram distantes da sala de aula e diferentes da sua conjuntura didático-pedagógico, ela representa a sua Formação Inicial como “dissonante da realidade”. Não é à toa que entre as imagens que representam a Formação Inicial para Ms. White estão as palavras: básico, livre, ideal; posto que, ao trabalhar pedagogicamente no real, Ms. White, na faculdade, tem a oportunidade de refletir e teorizar sobre a realidade. Esta professora afirmou: “Eu conseguia aproveitar muitas práticas da escola particular e de curso de idiomas, na escola pública, e conseguia muito sucesso”. Ao passo que Ms. White se desenvolve na prática, ela não menospreza a teoria; refletindo, crítico e criativamente, sobre a teoria, Ms. White concede à prática novas nuances a serem estudadas, teoricamente, dando vasão a novas reflexões, ou seja, reflexão-ação-reflexão: “[...] quando o aluno [futuro professor] não consegue trabalhar e aprender no abstrato, ele não consegue transmitir no concreto [...]”.

A par e passo à representação anterior, Ms. Black, também, representou a sua Formação Inicial distinta do seu trajeto enquanto estudante. Destaca-se que Ms. Black em seu tempo de formação profissional não conseguiu se dedicar, exclusivamente, aos estudos. Pelas circunstâncias da vida, precisou trabalhar ao mesmo tempo em que se graduava. Quando consegue trabalho como professora, em sala de aula, logo sente uma certa discrepância entre práticas e fundamentos, entre teoria e realidade, por isso, Ms. Black representa o seu curso formativo da seguinte maneira:

> [...] a licenciatura de maneira geral precisa de se ter um aprofundamento, uma vivência maior em sala de aula [...] a universidade não me deu esse preparo para lidar com essas situações exigidas ao início da minha profissão [...] o conhecimento foi trazido de forma muito teórica e um pouco distante da realidade [...]; alguns colegas de minha turma desistiram no final do curso [no estágio] porque não conseguiram lidar com as dinâmicas da sala de aula[...]

> saíram da universidade com um conhecimento teórico razoável, mas, os desafios enfrentados nos estágios, em escolas públicas, na prática do chão da escola, não eram de ordem teórica [...]; hoje eu não sei como cursos se encontra estruturado, mas, eu ainda estudante do curso de Letras Modernas já criticava a falta de preparo do profissional para a chegada em sala de aula [...] enquanto profissional que tem mais de 20 anos que concluiu o curso de letras, posso dizer que faltou um pouco da prática docente em minha formação [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Entre as palavras que Ms. Black utilizou para caracterizar a sua Formação Inicial estão: fomento, desafios, apoio. Quando Ms. Black conclamou mais fomento que possibilitassem acesso e permanência de alunos na universidade ela falou de uma vivência; quando ela reivindicou melhor estrutura didático-material para os alunos, ela discorreu sobre uma experiência; quando ela solicitou maior investimento na formação de professores formadores, ela representou uma Formação Inicial, preponderantemente teórica, com lacunas, carente de conhecimentos práticos e vivências educacionais.

Ms. Green, apesar de tecer, ao longo de sua fala, enormes elogios a sua instituição formadora, bem como ao seu curso e a sua formação profissional, ela não deixou de apontar alguns erros inescusáveis para uma formação profissional que, ao seu entender representativo, foram marcantes em sua própria Formação Inicial e que poderiam ser decompostos, em seus lapsos e lacunas, e corrigidos com o intuito de que a nova geração de docentes, os futuros educadores, não passassem pelos “percalços” que ela passou.

> [...] e como se a universidade partisse do ponto de que você já aprendeu inglês no Ensino Médio e que só está ali para dar uma aperfeiçoada, uma lembrada [...]; [o inglês aprendido no Ensino Médio] não era suficiente [...] para além da universidade, se você quiser trabalhar como professora conteudista de inglês você vai precisar de uma formação especifica fora [da universidade]; [...] é tanto que eu tentei um concurso em 2000, se não me engano, e não passei, entrei no curso xxxx [curso livre de idiomas] e dois anos depois e eu passei no concurso público [...] [informação verbal] (MS. GREEN, 2022).

Na conversa com Ms. Green, percebe-se uma compreensão equivocada do aluno iniciante para o curso de Letras Modernas, principalmente, na Formação Inicial. A compreensão de Formação Inicial é que o aluno se insere no curso de Letras Modernas com conhecimento oral e escrita da língua inglesa. Reconhecer que o futuro aluno não tenha conhecimento da língua inglesa, que precise de aprofundamento de conteúdo e mais humanidade, pelos professores formadores, para conseguir vencer essa barreira é uma necessidade emergente para a Formação Inicial e a permanência desse aluno “futuro professor” no curso. Não é por acaso que Ms. Green, por meio de algumas palavras representativas, definiu Formação Inicial como:

fundamental, profissional, basilar; posto sentir que a sua formação “essencial” apresentou omissões.

> [...] os conhecimentos pedagógicos da minha formação, apesar de pouca prática, foram até adequados [...] eu tive muitos assuntos esporádicos e descontextualizados [...] depois que eu terminei a minha formação, eu tive que fazer um outro curso [curso de idiomas] por mais 4 anos, porque, realmente, a faculdade não me embasou com o conhecimento necessários de língua inglesa para dar aula [...] [informação verbal] (MS. GREEN, 2022).

Apesar de Ms. Gray rememorar a sua Formação Inicial pelas palavras gratidão, realização, contentamento, ela identifica algumas lacunas nessa formação. As alegações realizadas por Ms. Gray sobre a sua graduação são considerações distintas das outras professoras pesquisadas. Pode-se valorizar o seu *background* formativo, pois, Ms. Gray frequentou escola particular, fez o curso técnico do Magistério.

> [...] quando eu fui fazer o curso de Letras eu já falava inglês, eu já fui sabendo um pouco, eu fazia cursinho de idiomas particular [...]; ampliou o meu conhecimento? Sim, e muito! Mas se eu te disser que eu saí preparada [da universidade], somente com aquilo que eles ofereceram lá, eu não me sentiria tão segura nessa afirmação [...]; tiveram disciplinas especificas de gramática, de literatura, mas, eu achei um pouco carente na língua inglesa[...]; eu fiz dupla habilitação, para além da língua inglesa, que é o que eu trabalho hoje, eu também tinha que estudar e ter conhecimento da língua portuguesa. A gente tem aí 4 anos para fazer dois cursos, fica muita coisa a desejar, deveria ter um aprofundamento maior ou algumas disciplinas [voltadas para a língua inglesa] na grade curricular [...] apesar das lacunas já mencionadas eu sou grata ao curso de letras pela formação e pela profissão, alguns colegas falavam que estava fazendo esse curso por falta de opção; eu quis, eu desejei, eu optei, eu desde sempre eu quis ser professora de inglês. [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ao representar a sua Formação Inicial como como uma “boa formação”, Ms. Gray traz em seu bojo representativo uma variável diferente: o tempo formativo necessário. Se para o curso de Letras vernáculas é dispensado 4 anos (em alguns casos até mais) para se concluir tal formação com folga e louvor, por que no curso de letras Modernas, com dupla habilitação, é utilizado o mesmo tempo formativo? Esse tempo é suficiente e necessário para conseguir desenvolver todas as habilidades imperiosas ao bom exercício do magistério de um professor de língua inglesa? O que leva tantos professores de língua inglesa a se matricularem, fora da universidade pública, em cursos idiomáticos particulares antes, durante ou depois do curso formador? São só algumas reflexões que surgem, instigadas pelas falas de Ms. Gray, que conclui suas impressões sobre o seu curso e a universidade da seguinte forma:

> [...] as disciplinas de didática, da universidade, foram muito pouquinhas, eu não me recordo quantas foram, mas, eu acho que eu não foram mais que duas; [...] na universidade a gente vê na muita coisa, muita teoria, tudo muito lindo, muitas coisas de gabinete, muitas leis bonitinhas [...]; a gente se prepara para receber o aluno de um jeito, a gente recebe de um outro, um outro aluno completamente diferente [...] a sala de aula é outra coisa [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ms. Brown descreve a sua experiência formativa pelas imagens socioafetivas e sociocognitivas: processo difícil, processo desafiador, processo capacitador. Observa-se que mesmo sem ter ciência das falas anteriores a sua, e das representatividades das outras professoras pesquisadas, existem muitos pontos de congruência entre as falas das professoras sobre seus cursos formativos.

> [...] eu tive dificuldade, de cunho particular, diante de disciplinas que eu deveria ter um conhecimento prévio, a gente sofre um pouco com isso, o aluno entra [na universidade] despreparo do Ensino Médio; [...] minha formação profissional esteve a contento [...] uma formação profissional de boa qualidade apesar de ter que estudar muito para dar conta [...] na grande maioria das vezes, a gente precisa buscar algo além [da universidade], um aprimoramento [...] [informação verbal] (MS. BROWN, 2022).

Ms. Brown vem da escola pública, realizou um curso idiomático na língua inglesa, e adentra à universidade, também, com o propósito de conseguir uma certificação, posto que a época não possuía recursos financeiros para pagar pela emissão do adquirido diploma de língua inglesa. No momento, professora de inglês graduada, são essas as suas representações: "[...] o curso [que ela fez] é diferenciado pela excelência no ensino público de qualidade, mas, eu tirava minhas dúvidas, e aprendia muito, com meus colegas em nossos grupos de estudos [...]". Ela, também, comenta que teve mais dificuldades, na graduação com dupla habilitação, nas disciplinas de língua portuguesa: "[...] quando eu prestei vestibular, eu lembro, eu fechei a prova de inglês e não fechei a prova de português [...]".

Ms. Brown, ao comentar sobre a dupla habilitação, proposta por seu curso formativo, representativamente, rememora a importância da sua Formação Inicial ter se realizado presencialmente: "[...] o ensino presencial sempre terá o seu espaço de qualidade diferenciada para mim [...]". Ela ainda relatou que o tempo de estudos com seus colegas de classe era escasso porque a maior parte deles trabalhava e estudava, mas, mesmo assim, era muito bem aproveitado. Garcia (2013, p. 19) afirma que "[...] a formação pode ser entendida também como um processo de desenvolvimento e estruturação de pessoas [...]", remete-se, muitas vezes, à Formação Inicial como formação para o mercado de trabalho, com benesses socioeconômicas,

para as pessoas e, geralmente, esquece-se do poder de socialização e construção de subjetividades.

Inclusive, tangenciando esse assunto, Ms. Brown afirma que o ensino presencial lhe proporcionou além da troca de saberes, conhecimentos e ensinamentos, aprendizagens e crescimento pessoal. O desenvolvimento de habilidades sociais e socialização, para a então "estudante tímida", foi de grande importância para sua formação profissional; proporcionou adolescer atributos necessários ao desenvolvimento professoral. É tanto que na representação sobre a Formação Inicial, Ms. Brown rememora, social, afetivo e cognitivamente, o importante e significativo aprendizado com os seus colegas, em grupo.

4.2.3 Bloco b.2: Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolver da profissionalização docente

Antes de exibir os elementos colhidos pela CIP acerca dos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolvimento da profissionalização docente, faz-se imperativo expor algumas especificidades das amostras pesquisadas: A) Ms. White e Ms. Gray já exerciam o magistério antes de adentrar no curso formativo; a) Ms. Black, por motivo de força maior, foi compelida a trabalhar durante a sua graduação e conseguiu, em seguida, encontrar trabalho no magistério, exercendo a docência enquanto se graduava; B) ao não computar o estágio curricular, Ms. Green e Ms. Brown tiveram os primeiros contatos com a docência de forma empregatício-trabalhista após a conclusão da Formação Inicial. Portanto, segmentar-se-á as amostras em duas categorias a seguir: I) Representação Social da Formação Inicial com experiência docente antes ou durante do curso formador e II) Representação Social da Formação inicial com experiência docente após a Formação Inicial.

A começar pela categoria I, a Representação Social com professores que tiveram experiencias docentes antes ou durante o curso formador, apresenta-se Ms. White que iniciou suas atividades docentes antes de adentrar no curso superior e a representatividade de todo o seu conhecimento adquirido extra universidade e aplicado naquele espaço.

> [...] eu quando entrei na faculdade já me comunicava em inglês, lia, escrevia, falava porque trabalhava em curso de idioma [...] habilidades que adquiri e aperfeiçoei fora da faculdade [...] a faculdade me ajudou na formação humana com as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Didática, Ética, como organizar os recursos, ter um plano "a" e um plano "b" para aula, enfim, o planejamento em si [...]. Quando eu comecei na Educação Pública, [começando a ministrar aula] na Educação Básica, os meus colegas veteranos de casa não sabiam sequer ler. Aliás, liam, mas não sabiam pronunciar o que leram. E até hoje

> ainda existe esse tipo de professor, que fez Letras na faculdade e chega em sala de aula sem saber pronunciar as palavras porque não tiveram oportunidade de fazer um cursinho [curso livre de idiomas] fora da faculdade [...] [informação verbal] (MS. WHITE, 2022).

Com a fala de Ms. White, percebe-se que não houve nenhuma dificuldade após a conclusão da graduação. Também, pela robusta autoconfiança, o reencontro com a sala de aula se processou tranquilamente, conforme aguardado. As palavras que representam essa fase da vida profissional de Ms. White são: desafio, estímulo, conforto; contudo, em suas falas se depreende a "surpresa" quanto ao seu início laboral, de ver como alguns educadores atuantes em língua inglesa não dominavam as quatro competências basilares. A referida professora discorre sobre uma formação que não atende as necessidades reais do curso de Modernas.

> [...] me preocupa a comercialização da formação profissional [...] essa nova leva de especialistas que não possuem competência no básico da profissão [...] profissionais sem habilidade ou propósitos descrédito hoje o aluno [futuro profissional] passa de ano sem estudar, mas, o mercado de trabalho exige competência [...] eu já estou me aposentado, eu vivi outro tempo, eu tive que estudar muito; para ensinar, eu precisava ter aprendido [...] [informação verbal] (MS. WHITE, 2022).

O reencontro com a docência, pós curso formador, para Ms. Gray seguiu a mesma toada anterior, foi ameno, calmo e tranquilo. Ms. Gray representa o início do tornar-se professora de língua inglesa, da seguinte forma:

> [...] eu não tive dificuldade porque o magistério me deu esse suporte [...], eu estudei em escola particular até a 8ª serie, com 14 anos, eu fui fazer o magistério e com 18 anos eu já estava dando aula; eu vou ser sincera contigo, a minha base [didático-pedagógica] vem do magistério [...] o magistério, sim, me deu base para a sala de aula [...]. Eu também não tive dificuldade quanto aos conteúdos porque quando eu fui para Universidade eu já estava fazendo cursinho de inglês. Mas, eu não acredito, não estou afirmando, mas, eu não a-cre-di-to que eu estaria preparada para magistérios [ser professora de língua inglesa] apenas com as poucas aulas e disciplinas [didático-pedagógicas] da universidade, o chão da sala me trouxe mais experiencia [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ms. Gray continua a relatar o seu representativo pensamento, referente não apenas ao início, mas, também, ao desenvolver docente e baseado em sua experiência de vida, reafirmando a importância de o professor possuir habilidades pedagógicas, ter domínio dos conteúdos e saber usá-los com competência, em momento adequado, bem como empregar tal saber, proporcional e corretamente considerando o tempo e evolução, crescente e paulatino, do aprendente:

> [...] o melhor professor sempre vai ser aquele que estuda a gramática para ensinar [...] que tem didática, que sabe explicar, por meios gramaticais, o quê, para quê e o porquê para aluno; [...] para trabalhar a gramática da língua inglesa você não precisa saber falar em inglês, mas, quando você considera ensinar uma língua como um todo, aí você precisa ter domínio [das quatro habilidades]; [...] em se tratando de ambiente escolar, em espaço de formalização do conteúdo, formalização das aprendizagens e educação, eu tenho que dominar e mostrar a norma padrão [...] em sala de aula [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ms. Gray, representa seu reinício docente, agora como professora de língua inglesa, pelas palavras: ansiedade, contentamento, realização e não deixa passar despercebidas algumas fragilidades que, empiricamente, presenciou em sua formação, ao fazer algumas ressalvas quanto ao seu percurso formativo:

> [...] a universidade foi muito importante para minha formação, eu sou muito grata a minha formação profissional [...] mas, faltou oferecer algumas disciplinas que me deixassem mais seguro e autoconfiante ao ir para sala de aula [...] faltou mais disciplinas de didática, de prática educacional [...] a universidade ofereceu o melhor que eu poderia ter recebido naquele momento, mas, deixou a desejar até mesmo porque eu fiz duas habilitações, praticamente; eu fiz duas faculdades em 4 anos [Letras com Português e Inglês]; [...] para mim faltou mais disciplinas especificas de didática e da língua inglesa [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ao concluir o seu pensamento, Ms. Gray, ao relatar experiências exitosas quanto ao seu início e desenvolvimento da profissionalização, alerta que o seu curso, por ambicionar dupla habilitação, português/inglês, não centra na língua inglesa ao dividir esforços formativos. O curso formador, ao propor quatro anos de formação profissional em dupla habilitação, segmentando seus esforços em duas vertentes linguísticas, deve tomar cuidado com a preparação dessas duas formações, visto ser bastante discutida a ausência de disciplinas necessárias nas duas habilitações.

Ms. Black, como as suas colegas de profissão antecessoras, teve contato com a docência antes e/ou durante a Formação Inicial, e descreve essa sua experiência como “vitoriosa”, mas, não com tantas glórias e galardão como relataram as professoras pesquisadas anteriormente. A professora relata que durante a Formação Inicial ela não obteve recursos financeiros para bancar um curso idiomático particular que pudesse compensar as suas dificuldades com a língua inglesa e as lacunas formativas, assim como alguns colegas de sala fizeram. Ms. Black afirmou que para suprir essas faltas pedia emprestado o material dos colegas que faziam cursos particulares a fim de treinar o *listening* e *speaking* em casa. A professora afirmou que “saia à cata de qualquer material de inglês” que pudesse complementar as suas deficiências formativas; pelas rádios, gravando músicas de língua inglesa para ouvir, repetir pronúncias e significar as

palavras, semanticamente, por um “surrado dicionário”. Por isso, Ms. Black representa o seu contato com a sala de aula pelas palavras: desafio, vontade, busca. Ao relatar que conseguiu, após graduar-se no curso de Letras Modernas, matricular-se em curso idiomático particular, Ms. Black revelou:

> [...] em algumas situações, a universidade [a formação inicial] foi suficiente [ao meu início docente], me deu base para atuar, com folga até, mas em outras situações ficou muito aquém da necessidade, eu precisei me esforçar, correr atrás e ir muito mais além [...]; quando eu trabalhei em escola particular, no Ensino Fundamental, em escola Pública, o conhecimento que eu trouxe da Universidade foi o suficiente [...] quando eu fui trabalhar em curso pré-vestibular e em um curso livre de língua inglesa eu senti a necessidade de me aprofundar nos conteúdos e buscar mais estudos [curso de idiomas] [...]; para alguns espaços onde eu atuei, eu aprendi observando a profissional que me antecedeu, aprendi voltando a estudar alguns conteúdos e com observação da prática, mas, de fato, o curso em si [Letras Modernas] não me deu todas as ferramentas necessárias atuar [como professor] [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

A representação de Ms. Black sobre o seu início na docência, como professora de língua inglesa, baseado nos conhecimentos adquiridos na Formação inicial, é de que existiram alguns hiatos formativos que provocaram alguns “*gaps”* na aquisição de habilidades técnico-profissionais. E, apesar de possuir prática professoral por ser impelida a trabalhar durante a sua formação profissional, a realidade prático-laboral e didático-pedagógica, exigida ao professor de língua inglesa de maneira geral e em especial ao experienciado por Ms. Black em seu início docente, demandou um pouco mais dessas habilidades e conhecimentos técnicos:

> [...] meu curso se baseou no ensino da gramática e não da didática [...] foi bom, mas, não é o suficiente [...] já faz muito tempo que eu me formei, e, a julgar pelos estagiários que eu recebo, não mudou muita coisa. Eu acredito que precisaria ter um preparo didático maior [...] as quatro habilidades [ler, escrever, ouvir, falar] precisam ser desenvolvidas na universidade [curso formativo] [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Ms. Black afirmou: “[...] quem faz o curso é o aluno, o diferencial formativo está no esforço que ele faz [...]” mesmo assim, ela não exime a estrutura formativa nem o contexto formador de suas “contribuições”, tanto para a promoção do bom profissional quanto para a falta de habilidade na promoção do mau profissional. Ms. Black ainda retoma a discussão pela continuidade formativa, qualificada e de qualidade, para qualquer professor. Ms. Black continua a afirmar: “[...] quando eu me formei o acesso ao conhecimento era bem mais restrito, não tínhamos acesso tão fácil à Internet [...] eu tive que buscar de outras formas e por outros meios [...]”. Para concluir a categoria I, Ms. Black, afirma que a Formação Inicial precisa de i)

mais investimentos nos professores formadores, ii) infraestrutura formativa, e iii) melhor preparo dos profissionais para a sala de aula; “[...] o que moldou a minha prática foi o ‘chão da escola’ e não o meu curso [...]”.

Segue-se, então, para a categoria II, em que as professoras, por processo cíclico e natural, tiveram contato com o trabalho docente somente depois de aparelhadas, teórico-didaticamente, para o exercício docente, pelo curso de formação. Ms. Green representou o início de sua profissionalização docente, com base nos saberes e conhecimentos adquiridos na formação Inicial, dessa maneira:

> [...] eu não acredito que a faculdade forme o profissional [professor], é uma realidade muito diversa, ela pode formar o intelectual, [...] é como se a faculdade fosse um propedêutico e o dia a dia [em sala de aula] fosse o real diferente daquela realidade, [...] eu acredito que o professor é forjado ao caminhar [docente]. A faculdade ajudou? Sim. Mas, foi o exercício docente que me tornou professora, [...] o nosso curso, da forma que está estruturado, não é para formar um profissional para a sala de aula [...] [informação verbal] (MS. GREEN, 2022).

Ms. Green apresentou uma realidade, em seu início docente, sem experiência que pudesse balizar sua prática profissionalizante, distante da intelectualidade teórica vivenciada na realidade da academia. Ms. Green relatou que os sentimentos de impotência, tristeza e desesperança a acompanharam em seu início docente; concluiu afirmando que esses sentimentos experienciados no início da carreira só não foram maiores que o carinho pelos alunos, advindo do amor pela profissão docente. Assim, assumiu que “o chão da escola” é completamente dissonante das práticas vivenciadas nos estágios e estudadas pelas teorias na universidade. Ms. Green representou o seu contato iniciante com a profissão pelas imagéticas palavras: idealismo, sonho, esperança.

Direto do campo formativo docente para o exercício prático-profissional, sem experiência didático-pedagógico-trabalhista, Ms. Brown, par e passo à representação anterior, concebe os saberes e conteúdos exigidos ao professor iniciante da seguinte forma:

> [...] nossa professora de estágio teve um cuidado, e trabalhou, assim, divinamente bem com a questão de sabermos lidar com conteúdo aprendido [estruturar o conteúdo em um planejamento; plano de aula] [...] mas, quando sai da teoria [do curso formativo] para realidade, é diferente [...] nós não estamos preparados para uma sala de aula com 40 alunos, ou mais, em que cada aluno tem uma realidade, um mundo, uma cabeça, uma especificidade, é onde moram os desafios [...] é onde a teoria e a realidade não se batem [...] [informação verbal] (MS. BROWN, 2022).

É interessante mencionar que Ms. Brown possuía um certo domínio de conteúdo da língua inglesa por conta de curso idiomático realizado antes da formação universitário-profissional. E, mesmo assim, ela representa o seu o início docente, comparando-o com os saberes e conteúdos disponibilizados na Formação Inicial, em desacordo com a prática profissional vivenciada no início de carreira na educação. Observa-se que o domínio conteudista da língua inglesa não foi suficiente para balizar o desempenho docente e pavimentar a prática no início da profissão. Assim, Ms. Brown resumiu sua experiência iniciante pelas sentenças: “aprendizado contínuo”, “muito estudo”, “crescimento constante”. Desta forma, o pesquisador, então, é acometido da seguinte reflexão: se o domínio do conteúdo não é o bastante para o bom desempenho docente, o que será? O que mais falta? Questionamentos esses que o pesquisador conclama a todos os envolvidos com a educação, em especial com a Formação de Professores, a problematizarem, coletivamente, sobre o tema. Não, necessariamente, buscando por resposta mágica e salvadora, mas, pondo essa problemática no centro do debate formativo a fim de se depurar o conhecimento sobre o assunto.

4.2.4 Bloco b.3: Representações Sociais da Formação Inicial quanto às quatro proficiências basilares da língua inglesa

É Representação Social, para as professoras pesquisadas, que o professor de língua inglesa possua as quatro habilidades, quais sejam: dominar a gramática da língua inglesa sabendo escrever i) pela norma culta, ii) ler o codificado pela escrita na norma padrão e decodificar em palavras com sentido o pronunciado, saber expressar as palavras a fim de iii) falar bem, sem gerar ambiguidades ou ruídos comunicativos e ser compreendido, iv) ouvir e compreender um falante em distintas nuances comunicativas. Capacidades essas que nessa pesquisa são chamadas de competências basilares. Todas as amostras pesquisadas socialmente representam a enorme importância de tais habilidades para o professor de língua inglesa possuir e dominar. Começando por Ms. Green, que possui as quatro competências basilares e reproduz, ilustrativamente, como adquiriu as quatro capacidades, em sua formação professoral:

> [...] eu tenho as quatro competências, sei que elas são importante, mas, não foi na universidade que eu aprendi [...] a faculdade parte do pressuposto que o aluno [que chega do Ensino Básico] tem uma vivência de língua inglesa, que ele não tem; em um cenário otimista, o aluno tem os primeiros contatos com a língua inglesa na 5 série [...] a faculdade deve ensinar e não partir do ponto que apenas instrumentalizar, com o básico, para o aluno [o futuro professor] é o bastante, ela precisa ensinar [...]; a faculdade não forma falantes e ouvintes, ela forma no máximo escritores e leitores de um recorte gramatical da língua,

> mas, o professor não pode se limitar a isso, nunca! Ele [o futuro professor] precisa dominar a língua; em relação as quatro competências minha formação não me deu nem o básico para aprender, aprendi mesmo foi só depois que terminei; foram nos cursos técnicos xxxx e xxxxx, que eu fiz depois da faculdade, que eu aprendi muita coisa [...] [informação verbal] (MS. GREEN, 2022).

Ms. Green afirma que o domínio, para o professor de inglês, das quatro competências balizares, é importante ao exercício da profissão e, pelas significativas palavras: "base", "instrumento de trabalho" e "segurança" ela ilustra essa concepção. Contudo, é o representativo esclarecimento de como e onde o professor adquire essas competências que nos chama atenção. Ms. Green relatou que adquiriu essas competências basilares somente depois da Formação Inicial, em cursos idiomáticos particulares, porque o curso formador pressupunha que ela possuía base teórica e que na universidade iria prosseguir e expandir os seus estudos.

De maneira parecida, Ms. White representou a aquisição e o domínio das quatro competências basilares. Assim, em uma visão um tanto determinista quanto ao aprendizado, Ms. White afirma:

> [...] a escola [faculdade] oferecia os conteúdos, denominar os conteúdos dependeria mais do aluno [...], tem gente que consegue trabalhar sozinho, é autodidata, tem gente que não [...] a minha faculdade, por me oferecer uma base de aprendizados foi satisfatória, mas não é suficiente, o aluno precisa buscar um aperfeiçoamento, [...] eu tinha vontade de buscar, a escola [faculdade] oferece o caminho, orienta como buscar mais materiais, como aprofundar e aperfeiçoar os assuntos [...]; eu sempre gostei de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, eu ia buscar ajuda lá fora para aquilo que eu não conseguia aprender [...] [informação verbal] (MS. WHITE, 2022).

Ms. White, antes da Formação Inicial, possuía e dominava as quatro competências basilares, ao passo que ela as representou, em ordem de importância, pelas palavras: necessárias, codependentes, imprescindível. Um pouco distante da visão do autodidatismo determinista, Ms. Black representou a aquisição e domínio das quatro competências basilares como "oportunidade de aprendizado". Ms. Black, em sua experiência de domínio ou não dessas quatro habilidades alertou para a disparidade econômica e oportunidades:

> [...] eu não aprendi as quatro proficiências basilares na universidade, meu curso tinha um olhar muito voltado para a gramática [...] as aulas que em que podemos ouvir e falar em inglês foram muito escassas, mesmo [...] eu gravava as músicas que passava na rádio, ouvia e com o meu dicionário surrado, que guardo até hoje, fazia a transcrição fonética, de significados [...] eu ficava à cata de material em inglês, qualquer texto, qualquer coisinha para aprender, eu tentava estudar as quatro habilidades em inglês, assim, como podia [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Ms. Black afirmou adquirir as quatro competências basilares em língua inglesa depois da Formação Inicial. Ela representou a importância das quatro competências basilares para o professor de inglês pelas palavras: oportunidade, fundamento, estrutura. E, fez uma denúncia quanto ao desenvolvimento docente referente à manutenção e fluência das 4 competências:

> [...] olha só, eu tenho 27 anos nessa profissão e com o passar dos anos nos vamos perdendo a fluência [...] [na escola pública] nos colocam para dar aulas de outras disciplinas [...] literatura, redação, arte... [...] eu acabo perdendo a habilidade do falar e ouvir porque ela precisa ser constantemente utilizada [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Ms. Black completa sua denúncia ao asseverar:

> [...] é muito frustrante ser o professor de língua inglesa em escola pública [...] nós não temos material para trabalhar além da gramática [...] eu trabalho em uma escola que não tem uma TV em sala, o data show é para toda unidade escolar, e aí quando você consegue uma brecha para usar o cabo quebrou, a luz não acende, falta pilha no controle ou controle sumiu... isso é muito desgastante! Eu não tenho condições de comprar o meu próprio equipamento [...] eu tenho utilizado o WhatsApp como recurso midiático disponível e para dar dicas aos alunos [...] eu vejo o ensino de língua inglesa hoje com muita tristeza, pelo menos no ambiente onde eu trabalho [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Cabe destacar a importância de o professor possuir as quatro competências basilares para que tenha melhores práticas, aperfeiçoamento e didatismo, para atingir a efetividade no aprendizado de língua inglesa. A **efetividade** é a junção da eficiência, meios para se conseguir os fins didático-pedagógicos e a **eficácia**, foco nos fins educacionais e de aprendizagens.

Para o docente formado em língua inglesa, o conhecimento das quatros habilidades favorece um ensino significativo para os alunos da educação básica. Isso eliminaria o "círculo vicioso" que Ms. Green e Ms. White mencionaram: não se aprende na educação universitária porque se infere que foi aprendido na educação básica; não se ensina na educação básica porque não foi aprendido na educação universitária. Parte-se da presunção de que o aluno se insere na universidade com conhecimentos básicos de inglês, conforme mencionado por Ms. Green, Ms. White e Ms. Black. Ms. Gray revela adiante:

> [...] a realidade educacional é diferente, o ensinar para a vida, o ter conhecimentos, é substituído pelos índices do IDEB [...] é um negócio para 'inglês' ver que não se preocupa com o que o aluno aprende [...]; com a aprovação automática, fruto da pandemia, eu sei que meu aluno não aprendeu; eu sei porque no outro ano ele [o aluno que não aprendeu] está aqui comigo sem nenhum subsidio para eu conseguir dar uma aula presencial para ele [...] eu tenho que voltar nos contudo, mas, o tempo já passou [...] o tempo tinha passado [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Apesar de Ms. Gray citar uma realidade temporária, como a pandemia da Sars-Cov-2, que não muniu o aprendente com saberes, competências e habilidades necessárias ao anos seguintes da Formação Básica, ela também denuncia a educação por não preparar o aluno para a vida, para a socialização e individuação, ocupando-se, exacerbadamente, com notas e índices disseminados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); preocupação problematizada, também, por Silva Junior (2021a) em artigo intitulado: *Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder*. Ms. Gray, antes de ceder a palavra a MS. Black, afirmou que "[...] a Educação não pode estar a serviço de uma prova [...].

> [...] nesta volta ao presencial, depois de dois anos de pandemia [...] eu não tive condições de utilizar um livro didático porque o conhecimento do livro estavam muito além [...] é muito desmotivante para o profissional de língua inglesa trabalhar em escola pública, chega a ser desesperador [...] eu tive que fazer uma apostila, um compilado de conteúdos essenciais e atividades facilitadas para depois tentar trabalhar os conteúdos primordiais, para ver se consigo chegar perto dos conteúdos propostos para aquela série, encostar nos contudo de base [...] nós estamos recebemos alunos [no Ensino Médio] que não tiveram inglês no Ensino Fundamental, ou possuem deficiências profundas [...] como é que o aluno vai aprender inglês se ele mal consegue se comunicar em sua própria língua [...] tentando corrigir essas carências, ao invés de avançar nos conteúdos, precisamos voltar, e muito, nos conteúdos de base. [...] isso vai repercutir lá na frente, ainda que a universidade tente transmitir conhecimentos profundos, precisa de uma base para isso [...] a gente luta para tentar dar o básico [de conteúdo] que a gente consiga. [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Assim, a educação universitária, ao presumir que esse aluno — futuro professor de língua inglesa que se insere em seu território formativo-profissional trazendo conhecimentos da educação básica — está preparado para enfrentar uma formação mais acirrada, pode provocar até mesmo a evasão dos cursos de Letras Modernas. Isso porque muitos deles adentram à universidade sem conhecimento basilar da língua inglesa, por isso, encontram dificuldades de diversas ordens. Ms. Black recordou que "[...] as licenciaturas são pouco procuradas, o curso de Letras [Modernas] tem quase zerado a concorrência [...]" referindo-se ao vestibular da UESB.

Ms. Gray representa a importância de o professor dominar as quatro competências basilares pelas simbolizadas palavras: "profissionalismo", "compromisso [e] dever", "respeito ao aluno", e retorna a fala, sobre esse assunto, ao afirmar:

> [...] sou fluente em inglês, mas, essa fluência não se deu pela faculdade, quando eu cheguei na faculdade eu já tinha concluído um cursinho [curso livre de idiomas]. A faculdade me aplicou conhecimento, reforçou vocabulário,

> mas, não foi a fonte principal na aquisição da fluência em inglês [...]; aprimorei minha fluência em uma especialização que foi toda ministrada em língua inglesa, aula, comunicação, apresentação de trabalho, era toda em língua inglesa [após a Formação Inicial] [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ms. Gray nos relembrou a importância de se ter contato com a forma oral da língua inglesa, quando rememorou a sua especialização ministrada em inglês, para se conseguir progressão na aquisição e domínio das quatro competências basilares, não apenas para a fluência comunicativa oral. Afinal, na aquisição natural da língua materna, primeiro se ouve, depois se repete a pronúncia, para depois se aprende as regras gramaticais que ditarão a leitura e escrita. Ms. Brown corroborou esse pensamento ao acrescentar:

> [...] trabalhar com inglês na rede pública não é fácil [...] falta de estrutura, não se tem material para trabalhar, o audiovisual é escasso [...] por isso ficamos mais próximo dos livros e da gramática [...] ministrando as aulas, eu perdi um pouco de minha fluência [...] a questão do *listening and speaking*, até mesmo do *writing* e *reading* vai diminuindo [...] antes de entrar na UESB eu fiz um curso particular. Eu entrei no básico e fiz até o último livro. Eu só não pegue o diploma porque, na ocasião, eu não tinha condições financeiras de pagar por esse diploma [...] eu sinto falta de voltar à ativa, de voltar a estudar [...] meu banco de dados não cresceu desde a minha formação [...] não tenho com quem conversar em inglês [...] [informação verbal] (MS. BROWN, 2022).

Para finalizar esse bloco sobre a proficiência nas quatro competências basilares, Ms. Brown afirmou possuir essas competências, que não foram adquiridas na Formação Inicial. Ademais, que é importante, ao professor de inglês mais próximo da gramática, exercitar as quatro competências basilares para não perder o seu domínio. Ms. Brown as definiu, representativamente, pelas palavras: fundamental, importante, indispensável.

4.2.5 Bloco b.4: Representações Sociais da Formação Inicial em uma (auto)avaliação

O Bloco b.4 se estrutura por realizar uma avaliação representativa da instituição formadora das pesquisadas, como principal responsável pelos processos de ensino-aprendizado e aquisição de saberes e conteúdos inerentes à profissão docente. Além do mais apresenta uma autoavaliação como discente participante dos processos de ensino aprendizagem em relação à aquisição dos saberes e conteúdos inerentes à formação profissional, bem como o desenvolver da profissionalização docente. Este foi o bloco que mais suscitou questões outras, sobre a Formação Inicial, trazidas pelas professoras. Surgindo, assim, temas inerentes à Formação Inicial que não estavam programados pelo pesquisador, no entanto, as professoras pesquisadas

consideraram importante e pertinente trazer à cena discursiva com o intuito de complementar o debate sobre formação docente.

Ms. Brown teceu poucas críticas a sua instituição formadora, pelo contrário, faz notáveis elogios; ela a representou como a instituição que lhe proporcionou diploma; papel capaz de abrir várias portas, até então fechadas para quem possuía o conhecimento, mas não a certificação. Ms. Brown rememorou professores de referência, relembrou ter amado estudar a literatura inglesa, recordou da coesão de sua turma da graduação e, principalmente, o legado que a graduação trouxe para a vida, as excelentes amizades construídas nos grupos de estudos. Como estudante implicada no processo de ensino aprendizagem, ela se declarou como universitária aplicada e afirmou que, na Formação Inicial, o aspecto que poderia ter melhorado teria sido a discrepância entre a teoria e a prática:

> [...] a universidade me deu um diploma profissional [...] me permitiu aprovação no concurso [...] só não me ensinou fazer os ajustes entre o teórico e prática, que não batiam [...] com o tempo, dentro do seu conhecimento, da sua experiência em sala de aula, você vai ajustando [o binômio teoria e prática] [...] quando a gente sai da universidade chega com vigor a sala de aula, você quer fazer e acontecer, você tem mil ideais, umas aulas dão certo, outra aula não dão e vem a frustração [...] [informação verbal] (MS. BROWN, 2022).

Ms. Brown revelou com relação ao “choque entre teoria e prática”:

> [...] quando eu cheguei para lecionar, o inglês tinha uma visão estigmatizada de desimportância [...] e essa cultura se arrastou por muito tempo [...] os meninos não lingavam tanto para inglês [...] ‘o inglês vai servir para que’ [...] e isso não era somente o trato dos alunos para o professor, alguns colegas também reproduziam essa desimportância: ‘há, é inglês! passa aí qualquer coisa para os meninos, com o tempo a gente resolve’ [...]; hoje, o inglês tem ganhado uma outra roupagem, tem ganhado importância, não é mais aquela disciplina que fica de lado [...] [informação verbal] (MS. BROWN, 2022).

Outro assunto que se fez recorrente nas falas de Ms. Brown tem relação com a falta de estrutura e de material didático-pedagógico para se trabalhar com a língua inglesa na educação pública, bem como as parvas condições de trabalho em função do sucateamento da educação. Fato que a torna precarizada, pois, para “[...] trabalhar com inglês, na escola pública, a gente sofre [...] o sistema lhe trava muito, a escola não lhe dá base [subsídio material] para trabalhar [...]”. Compartilhando dessa mesma representação da escola pública, Ms. Black, asseverou que “[...] a falta de estrutura, centenária, da educação brasileira, nos traz uma vontade de querer mudar a história [...]”, mas, com o passar do tempo e a não melhora nas condições de trabalho, na escola pública, vai-se exaurindo as forças, as energias vão se acabando e a realidade precária vai se instaurando e fazendo parte do dia a dia.

Igualmente a Ms. Brown, Ms. Green, ao avaliar a sua instituição formadora, retoma esse descompasso entre teoria e prática, contudo, ela vai além em sua representação avaliativa. Ms. Green não somente aponta imperfeições, mas, as qualifica como falhas generalizadas aos cursos de licenciaturas:

> [...] minha instituição formadora precisava melhorar muito. Mas, eu não sei se foi a minha instituição ou a forma com que as licenciaturas estão instrumentalizadas no Brasil. Eu não sei se quem organiza o currículo já pisou o chão de sala de aula no ensino básico em uma Escola Pública ou se só tem teoricamente esse conhecimento. Por isso que quando eu vou escolher livro didático eu, primeiramente, avalio a biografia do autor. Quem é esse autor, ele ensinou ou é apenas teórico, ele esteve na Educação Pública? Na Educação Básica? Esse conhecimento é de suma importância! Você não pode somente teorizar sobre um assunto, você tem que ter respaldo na realidade [...] [informação verbal] (MS. GREEN, 2022).

Ao avaliar sua instituição formadora como razoável Ms. Green afirma: "[...] é o dia a dia que te forma professor, não é a faculdade nem nunca vai ser [...]". Ms. Green se denomina "curiosa" e "em busca por conhecimento" em sua autoavaliação, e faz outra revelação, referente a sua profissão, curiosidade e motivação na atualidade:

> [...] eu fiz uma segunda graduação [em outra área] e uma especialização, também, porque eu já estava cansada de, no Ensino Público, não conseguir avançar com aluno [...] de ficar voltando nos conteúdos [...] infelizmente, essa é a realidade [...] nesses 20 anos de profissão pouquíssimos alunos me estimularam ir além [no ensino de língua inglesa] [...] [informação verbal] (MS. GREEN, 2022).

Desmotivada pelos esforços depreendidos que não são condizentes com os resultados, Ms. Green, sem esperança de mudança, depois de 20 anos de profissão, revela-se enfadada de sua situação profissional. Depoimento bem parecido com o de Ms. Black e Ms. Brown sobre as condições precárias de trabalho na Educação Pública. Ms. Green, atualmente ocupando cargo de gestão, quer continuar na educação, no entanto, prefere trabalhar em outros frentes e horizontes educacionais. Um pouco mais esperançosa com o ensino de língua inglesa, Ms. Gray assegura:

> [...] eu não me preocupo somente com o conteúdo, eu me preocupo com a socialização, com uma história de vida, resolução de conflitos dentro e fora da sala de aula, é na educação básica que o aluno precisa vivenciar tudo isso, [...] aprender para vida [...] eu sou uma educadora, você se preocupa com o que o aluno aprende, o ensinar para a vida não pode ser substituído pelo ensinar para fazer a prova do IDEB [...] eu não só um contudo eu sou uma educadora [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ms. Gray, ao reafirmar o papel transformador que a Educação possui na transmutação social para uma sociedade melhor, ela se autoavalia como participante do processo de ensino aprendizagem, como uma estudante que busca aprendizado para mudar o *status quo* e impactar, positivamente, na vida das pessoas por compartilhar conhecimento. Ms. Gray avalia, representativamente, a sua instituição formadora sempre com uma expressão gratificada. Ela afirma que foi uma instituição de excelência, e, ao incentivar que todos deveriam fazer o curso de Letras Modernas, vai além em seus galanteios. Contudo, assim como as colegas antecessoras, Ms. Gray não deixa de apontar para as falhas formativas:

> [...] nos saímos da universidade com uma visão muito romântica da educação, é muito belo, é muito lindo é muito perfeito, ai a experiência lhe dá um choque de realidade [...] você se sente a professora que você vai entrar na sala de aula e os menininhos que não leem daqui a pouco todos estão lendo, gratos e felizes ao seu lado; [...] você se sente responsável pela vida de cada um [...] a realidade é diferente [...] [informação verbal] (MS. GRAY, 2022).

Ao passo que Ms. Gray se refere a sua instituição formadora como "qualificada" e de "qualidade", ela, assim como suas outras colegas, não deixa de ressaltar a discrepância do binômio teoria e prática. Ms. Black, segue pelo mesmo caminho, apesar de tecer menos elogios à mesma instituição formadora, ela não deixa de apontar as falhas, como a estrutura de acesso e permanência na educação superior, por exemplo. E, ao se referir à sua instituição formadora, bem mais especificamente ao curso de Letras, é mais incisiva ao afirmar:

> [...] quanto aos conhecimentos didático-pedagógicos foi onde eu observei maior lacuna na minha formação profissional [...] estagiar, no final do curso, não é o bastante [...] por isso que alguns dos meus colegas desistiram já no final do curso, no estágio [...] a minha experiência em sala de aula, no chão da escola, foi quem melhor me formou, quem me possibilitou ser uma melhor profissional [...] e, a julgar pelos estagiários que recebemos do curso de Letras essas deficiências persistem e se agravaram [...] a experiencia no campo, o tête-à-tête com os alunos, o precisar ser inventivo para contornar as condições precária da Escola Pública para tentar realizar um bom trabalho, um trabalho significativo para o aluno [...] o ser criativo em transformar os conteúdos em conhecimentos significado ao aluno, é isso que forja um bom profissional [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Ms. Black ao se autoavaliar como discente que enfrentou algumas adversidades sistêmicas em seus processos formativos, define-se como estudante esforçada e persistente, visto que sempre se prontificava ir à "cata do material para estudar" quando faltava em seu curso. Como estudante que transpôs barreiras acadêmico e sociais, enfrentando conjunturas estruturais complexas para ir em busca de conhecimentos, Ms. Black se espanta:

> [...] com uma certa apatia dos novos professores que me chegam em sala de aula para o estágio [...] o conhecimento está bem mais acessível [a professora faz menção a internet] e as pessoas não se mobilizam [...] uma imaturidade em não buscar aprender [...] uma imaturidade em não saber como planejar os estudos para aprender [...] eu sinto uma estagnação na vontade de aprender [...] uma falta de desejo de estudar, de adquirir conhecimentos [...] eu esperava mais desses novos profissionais [...] não se pode perder nunca de vista o comprometimento do professor com o exercício de educar [...] [informação verbal] (MS. BLACK, 2022).

Ms. Black aponta um grande problema que vivenciamos há algum tempo e que representa a dificuldade de alunos adentrarem em cursos inicialmente desejados, tais quais direito, medicina, engenharias, entre outros. Por esta razão, as licenciaturas se tornam a primeira opção e, também, pela falta de concorrência, grande facilitadora para a entrada desses alunos na universidade. Observamos que os alunos, em sua grande maioria, apontam as licenciaturas como a sua segunda opção: "[...] as licenciaturas são pouco procuradas, o curso de Letras tem quase zerado a concorrência [...]". Ao reproduzir uma das Representações Sociais da profissão-professor transmitida pelo senso comum social: "Se a falha médica pode matar o paciente, a falha do professor aleija o estudante para o resto da vida", percebe-se diante desse ditado popular que a profissão docente deve ser valorizada desde a Formação Inicial. Cabe aos docente-formadores das licenciaturas fomentar nesses sujeitos o significado de ser docente e a significância do trabalho docente.

Ms. Black alerta: "[...] a gente tem desafios vários: a profissão [docente] tem caído em uma situação de desrespeito social, uma falta de consideração ao educador, uma falta de reconhecimento... é desmotivante! [...]". Ms. Black se refere aos ataques proferidos às ciências, as universidades e a educação como um todo. Ao afirmar que esse quadro carece de mudanças, ela indica que essas mudanças, também, precisam acontecer por dentro, os educadores precisam estar comprometidos com quem eles educam.

Ms. White relembra sua instituição formadora ser assente no mérito, representada por ela como boa, competente e "responsável por apontar o caminho" formativo. Ms. White não evoca pontos falhos ou queixas, mas, corrobora todas outras representações anteriores de que as abstrações teóricas presentes na formação não condizem com a realidade praticada: "[...] na faculdade se aprende a teoria diferente da realidade [...] o aluno [aprendiz de professor] vai adaptar [a teoria] ao seu jeito próprio de ser e atuar [como futuro professor] (MS. WHITE, 2022). Em uma autoavaliação Ms. White se declara como pessoa que busca por conhecimentos e destaca:

> [...] a formação inicial me deu condições de como planejar uma aula, de montar um planejamento didático pedagógico, porque me dava toda a estrutura de como planejar [...], a escola [particular] em que eu fui lecionar eu recebia tudo preparado [...] eu era uma executora de um planejamento que vinha de São Paulo com tempos e conteúdos já definidos [...], tinha pouco espaço para eu trabalhar minha criatividade [...], era bem mecânico [...] eu me sentia inútil [...] [informação verbal] (MS. WHITE, 2022).

Ms. White se destaca, tornando-se monitora, para auxiliar os demais estudantes que enfrentavam dificuldades nas matérias e disciplinas na faculdade, as imagens socioafetivas e sociocognitivas que Ms. White propaga sobre a sua instituição formadora perpassam pela demanda da docência prática. Ms. White era professora quando adentrou na educação superior e a discência na docência fizeram com que ela questionasse o *modus operandi* exigido do professor de língua inglesa em escola particular. Ms. White, como professora habilitada e competente não tinha liberdade de cátedra em escolher os assuntos a serem ministrados ou mesmo planejar suas aulas. Serviço "enlatado", *self-service*, pronto para execução.

4.2.6 As Conversas Interativo-Provocativas analisadas pelo Modelo Sociogênico-Processual

As Representações Sociais da Formação Inicial, nesse **Bloco b,** usam o Modelo Sociogênico-Processual como leme teórico-analítico-investigativo. Representações essas que foram adquiridas pelas Conversas Interativo-Provocativas, em suas pautas temáticas segmentadas nos Blocos **b.1**: referente ao curso formativo, **b.2**: referente às exigências do início e desenvolver da profissionalização docente, em se comparando aos saberes e conteúdos aprendidos na Formação Inicial, **b.3**: referente às quatro proficiências basilares da língua inglesa e **b.4**: referente a uma autoavaliação formativa, perfazendo, assim, o principal motivo de criação desse último ponto analítico-aglutinador. Desse modo, os *scripts* criados e aplicados, de acordo com as metodologias da CIP, tiveram de base os objetivos específicos dessa pesquisa os quais se fazem importante rememorar: i) apreender as Representações Sociais, ii) analisar, em função das imagens socioafetivas e sociocognitivas dessas representações, as suas implicações na profissionalização e carreira docente, e iii) compreender a importância da Formação Inicial, do saber/fazer, do domínio de habilidade e competências em língua inglesa e as suas implicações na profissionalização e carreira docente.

Desta feita, reitera-se que na assunção desses conhecimentos representativos sobre a Formação Inicial de professores de língua inglesa, Moscovici (1978) e Jodelet (2001), com sua abordagem Sociogênica/Processual, figuram como os principais expoentes teórico-analíticos para as representações manifestadas nas metodologias aplicadas pela CIP. Relembra-se, ainda,

que o Modelo Sociogênico/Processual foca seus estudos no comportamento comunicativo e aparatos sociogrupais como o principal meio de aquisição e propagação de uma Representação Social. Ainda sobre esse assunto, convém relembrar que Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008) afirma que é por meio das interações e comunicações, indivíduo-grupais que as representações, que são socioafetivas e sociocognitivas concebem-se e se propagam nos grupos, significam-se e se firmam como social representação de/para um dado objeto social dentro desse agrupamento.

Também, rememorando Moscovici (1978), ele atesta que, quando um objeto estranho não é significado e representado, esse objeto não é identificado nem classificado pelo indivíduo/grupo. Assim, o sujeito busca, em seu pré-existente portifólio de saberes, um rótulo que se aproxime, que se possa adequar àquele estranho e enigmático objeto que o perturba pelo seu teor ainda oculto e, indefinidamente, estranho. Nem que seja um rótulo, momentâneo, mas que naquele instante, em particular, possa servir de significado e significância para o indivíduo com o intuito de extirpar a sua ignorância. Jodelet (2001) ainda afirma que a Representação Social do objeto é capaz de unir e agregar os indivíduos agrupados em torno dessa mesma representação comum, dessa coletiva e representativa significação desse mesmo objeto. Desse modo, o então desconhecido ao grupo/individuo, o objeto ainda “confuso” e “misterioso”, é nominado e passa a ser rotulado e reconhecido, por um dado agrupamento constituído de indivíduos, em uma mesma Representação Social que proporciona identidade indivíduo-grupal.

Cabe recordar que na Representação Social, a fase da objetivação, que é parte do processo de aquisição de uma Representação Social, processo esse que é a transformação das ideias figuradas em coisa concreta, concebida pela comunicação, como afirma Jodelet (1990) *apud* Alves-Mazzotti (2008, p. 61). Instante esse em que é criado um sistema de significância, e igualmente significativos, que expressam e determinam as relações grupo-indivíduo, bem como as interações com os indivíduos e ambiente que os circundam (JODELET, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2008). Ainda, a mesma autora afirma que o processo de significação representativa desse fenômeno “diferente” e “incomum”, ao consubstanciar essa incógnita “não familiar” em algo “familiar” ao grupo-indivíduo, ocorre pelos processos da “construção seletiva”, “esquematização estruturante” e “naturalização” de uma dada Representação Social (JODELET, 2001).

De posse desses aludidos conhecimentos rememorados, e sabendo que as Representações Sociais circulam dentro dos grupos socioparticipativos de pertencimento para os indivíduos, tal como compreendendo que tais representações são geradas e se fundamentam nas engrenagens do discurso comum, o pesquisador buscou reunir pistas, nas amostras do

Ensino Médio de Vitória da Conquista, na Bahia, acerca das Representações Sociais sobre a Formação Inicial. Assim, as professoras de língua inglesa pesquisadas, em sua maioria, representam o curso de Letras Modernas da seguinte forma.

1) Existe uma representação do curso de Letras Modernas possuir uma **carência de conhecimento teórico-gramaticais**: A) o curso começa a trabalhar/ensinar, por meio de uma pressuposta bagagem de conhecimentos que o aluno, futuro professor, trouxe do Ensino Médio; a) bagagem essa que pode não existir, não sendo, necessariamente, verdade esse pressuposto; b) o que pode gerar possíveis falhas quanto à aquisição e ao domínio dos saberes e conteúdos necessários ao ser e se desenvolver pedagogicamente, referente aos conteúdos teórico-gramaticais, como professor de língua inglesa; c) isso pode não embasar, corretamente, o futuro professor, com os necessários conteúdos; B) alguns alunos precisam pegar o "bonde andando" e carecem de correr para acompanhar o curso, pois, o curso de Letras Modernas não se ocupará em sanar possíveis lacunas da Educação Básica; a) tal realidade obriga, ao aluno que apresentar essas lacunas de aprendizado advindas do ensino básico, trilhar por um caminho, geralmente, guiado pelo curso, mas, de inteira responsabilidade do aluno o seu solitário caminhar autodidata, daí a perspectiva de que, "[...] o melhor professor sempre vai ser aquele que estuda a gramática para ensinar [...] que tem didática, que sabe explicar, por meios gramaticais, o quê, para quê e o porquê para o aluno [...]".

Debese (1982) *apud* Garcia (2013, p. 20), corrobora o que se achou nas Representações Sociais nessa pesquisa de campo. Assim, partindo do pressuposto de que existam 3 tipos de formação i) a auto formação: em que o aprendente é autodidata, possui o controle sobre os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados de sua própria formação; ii) a hétero formação: em que o especialista, professor-formador, junto com o estudante, aluno em formação, trabalham em conjunto para o sucesso do processo de formação; iii) a inter-formação: cuja troca de saberes entre professor-formador e estudante em formação privilegia o trabalho em equipe que proporcione formação consolidada e que vá além de conhecimentos técnicos (GARCIA, 2013).

Aproveitando o ensejo, reafirma-se aquilo que vem sendo amplamente defendido pelo pesquisador, uma formação baseada no pensamento alemão de *bildung*, consistindo em: formação de professores embasada em uma maneira humana e humanizada de cultivar as potencialidades inerentes e naturais do ser, oferecendo-lhes oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Para tanto, o tempo histórico, as circunstâncias e conjuntaras socioestruturais de progresso e expansão são de suma importância. Assim, defende-se uma formação

profissional que proporcione autorreflexão, que transcenda o mero cultivar de saberes técnicos e de ensinamentos quantificados como meta a serem transmitidos a esse futuro educador.

2) Existe uma representação do curso de Letras Modernas possuir uma **carência de conhecimentos pedagógicos, práticos e didáticos**, pois: A) as disciplinas didático-pedagógicas são poucas; a) e quando as têm são dissociadas da realidade; B) todas as professoras afirmam que "o chão da escola" é quem forma o professor; a) visto que não tiveram aprendizados suficientes, ou b) aprendizados não condizentes com a prática didático-pedagógica da realidade, principalmente, com o real vivenciado e existente na escola pública; C) essa distorção entre o que se aprende e o que realmente demanda e é demandado, e é aplicado na realidade pode acarretar em a) dificuldades em ministrar aulas condizentes com a conjuntura verídica e b) desistências da Formação Inicial (mesmo estando no final do curso); c)Por isso, os aprendizes chegam para as experiências de estágio docente i) sem conteúdo teóricos, e ii) sem conhecimentos das práticas educacionais a ponto de "não conseguirem articular a montagem de plano de aula"; D) Três das cinco professoras (Ms. White, Ms. Black, Ms. Brown) relataram que o aprendizado docente foi alcançado pela observação e imitação da realidade de outras professoras; a) ou seja, maior parte das professoras representam que a realidade laboral vivenciada por outras experientes professoras auxiliou na criação de um *modus operandi* próprio para lidar com a prática docente, essa que era completamente diferente e distante da teoria acadêmica; para elas, "[...] a faculdade me ajudou na formação humana [...] como organizar os recursos", "[...] o planejamento em si [...]", mas, "[...] faltou preparo para as disciplinas didático pedagógicas [...]", responderam, respectivamente, Ms. White, Ms. Black, Ms. Brown.

Segundo Garcia (2013), é a instituição formadora quem deve administrar os estímulos metodológico-intelectuais formativos, com interações entre formadores e formandos, pelas atividades e exercícios voltados para o desenvolvimento do futuro professor. Assim, a instituição formadora habilitará esse futuro profissional com faculdades psíquicas e processos intelectuais estruturantes, proporcionando habilidades, compreensões e capacitações técnico-metodológicas necessárias. Assim, conforme Garcia (2013), uma formação profissional somente é considerada bem-sucedida quando, como resposta às provocações suscitadas pelos agentes formativos, de fato, provoca aprendizado e gera habilidades no indivíduo aprendente. Igualmente, como afirma Freire (1992, 1995), quando declara que a educação necessita provocar mudanças de paradigmas.

3) Existe uma representação de que o professor de inglês deva possuir e dominar as **quatro competências** e habilidades basilares da língua inglesa. A) É Representação Social,

consolidada e difundida entre as participantes pesquisadas, que o professor de inglês saiba se comunicar, proficientemente bem, em todas as modalidades aludidas nessa pesquisa, a) falando, b) ouvindo, c) lendo e d) escrevendo habilmente em inglês. Todas as amostras pesquisadas compactuam dessa perspectiva, e B) dessa representação surgem duas vertentes, a) é responsabilidade do curso universitário em oferecer os conteúdos, diretrizes e itinerários para o aluno aprender, i) de modo que o restante vai depender do esforço do aluno; ii) assim, o curso não tem como se responsabilizar pela estrutura e conjuntura social; iii) mesmo não disponibilizando os meios, apenas apontando os caminhos para dominar esses conteúdo será o bastante; iv) isto é, se o aluno se esforçar e buscar o conhecimento, meritoriamente, aprenderá, com isso, o estudante consegue capacitar-se, independente da estrutura e conjuntura social; b) é responsabilidade do curso universitário oferecer os conteúdos, diretrizes e itinerários, para o aluno aprender, bem como as ferramentas e meios para que se processe esses aprendizados; i) pois ele não depende apenas do aluno, ii) pois o curso precisa se ocupar e pensar, com equidade, meios de oferecer oportunidades de aprendizado a todos os estudantes; iii) apenas o curso apontar o caminho e indicar para onde ir não é o suficiente para adquirir esses conteúdos; iv) portanto, o esforço deve ser coletivo, instituição formadora e estudante devem buscar ultrapassar as barreiras socioestruturais e garantir meios de o professor terminar o curso dominando os saberes e conhecimentos adquiridos; C) dado que as quatro competências basilares só são adquiridas e dominadas em cursos livres de idiomas.

Quando a instituição formadora não se incube do serviço básico de capacitar e instrumentalizar o estudante, futuro professor, para o exercício docente, ela se escusa de cumprir a sua maior responsabilidade social. Dificilmente um professor que não adquiriu as suas próprias competências básicas poderá passá-las a diante. A instituição formadora que não muniu o estudante, futuro professor, de conhecimentos e habilidades necessários ao seu desempenho docente, dificilmente trabalhou/desenvolveu um agir, crítico, criativo e reflexivo (FREIRE, 1992; 2005). Para tanto, faz-se cogente, na formação de professores, que todos os agentes envolvidos nos processos formadores façam a sua parte e sejam protagonistas em suas responsabilidades intrínsecas: os professores-formadores, os estudantes-formandos, as instituições formativas, o Estado e todo e qualquer participante desse processo (FREIRE, 1992; 2005).

4) Existe uma representação de o curso de Letras Modernas **focar em demasia na gramática**. Para que o futuro professor possa trabalhar na Educação Básica, o domínio de conhecimentos teórico-formal, as necessidades de conhecimentos e regras gramaticais, cobrados nas provas, são de suma importância. Portanto, A) o curso conjectura que os

conhecimentos e domínio das normas gramaticais embasarão, ao futuro professor de inglês em suas aulas, o desenvolver docente; a) o curso caminha, também, por aparelhar o professor com a literatura anglo-saxônica, mas, i) mantendo seu enfoque principal na gramática; B) isto é, falar e pronunciar, acertadamente, para ser entendido, bem como ouvir e significar, corretamente, para se compreender. Tais habilidades ficam prejudicadas em decorrência da priorização do ler e escrever gramatical. a) tal gramática será alvo de cobranças em provas, teste e trabalhos produzidos na Formação Inicial e reproduzidos no futuro lecionar, em sala de aula, na Educação Básica.

Garcia (2013, p. 33), antecipando o encontrado pela pesquisa sobre a Formação Inicial, discorria sobre a concepção formadora voltada para o conteúdo, ao que ele chama de abordagem "enciclopédica" aquela formação do professor "orientada para academia". Essa concepção formativa aborda que o professor em formação deva ser um especialista naquele assunto, como um "conteudista" daquela disciplina. Tornando, assim, o objetivo fundante desse tipo de formação o domínio dos conceitos e traquejo nas habilidades didático-cognitivas, em transmitir conteúdos científicos e culturais a serem ensinados aos alunos, futuros professores (GARCIA, 2013, p. 33).

Entretanto, se formos olhar de perto as amostras pesquisadas, para Ms. Brown, possuir apenas o domínio dos conteúdos, não foi suficiente para garantir uma boa estreia na sala de aula. Para quem o conteúdo, o império sobre o conhecimento, a proficiência nas quatro competências basilares em língua inglesa, dantes mesmo de adentrar na Formação Inicial, eram trazidas consigo, posto ter concluído um curso livre de idiomas, Ms. Brown performou dificuldades em seu início docente. Se para quem o intuito de estudar na universidade era o de conquistar a diplomada certificação, Ms. Brown esbarra na falta de traquejo didático-pedagógico, imagine quão maior seria essa dificuldade caso ela não tivesse concluído o curso de Letras Modernas. Por isso, a LDB de 1996, no artigo 62, tenta eliminar a figura do "professor com notório saber" ao estabelecer:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, *online*).

Somente o domínio dos conteúdos, pelo professor regente da sala de aula, não garante ensino-aprendizagem. Essa lei tenta dirimir distorções docentes, a exemplo de um advogado ministrando aulas de português, um engenheiro aulas de matemática, ou mesmo um americano,

naturalizado no país, ministrando aulas de língua inglesa, anomalias que, de fato aconteceram neste país. Observa-se que o domínio dos conteúdos, por si só, não garante uma boa performance didático-pedagógica. Na universidade, por exemplo, é comum professores doutores exímios em seus conhecimentos, mas inaptos em ministrar aulas, pois, não se afeiçoaram com, ou desconhecem, os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, ouve-se, por conversas de corredor, "o professor fulano é muito inteligente, mas, não sabe passar...". Portanto, por conhecimento teórico-empírico demostrado nessa pesquisa de campo, esse pesquisador reafirma o seu entendimento de que somente o domínio dos conteúdos não garante bom desempenho docente, carece-se de se possuir habilidades didático-pedagógicas.

5) Existe uma representação quanto ao curso de Letras Modernas que a **dupla habilitação** pode ser a causa das lacunas formativas. Quatro professoras falaram (Ms. White, Ms. Black, Ms. Brown, Ms. Gray), contundentemente, sobre esse assunto e, ao citarem essa dupla investida, proposta pelo curso de Letras Modernas, focando português e inglês durante os 4 anos, todas as professoras disseram que poderia haver A) mais disciplinas específicas de língua inglesa; B) mais disciplinas específicas didático-pedagógicas; C) mais carga horária para estágio i) e que esses estágios não fossem administrados somente no final do curso formador; D) o curso, por focar em língua portuguesa e língua inglesa, ao mesmo tempo, utilizando o mesmo período formativo de uma licenciatura comum, pode perder o foco formativo e gerar lacunas e carências nas duas formações; "[...] em algumas situações, a universidade foi suficiente, me deu base para atuar, com folga até, mas em outras situações ficou muito aquém da necessidade [...]" (MS. BLACK, 2022).

Assim, segundo Garcia (2013), o que esse autor denomina de "ação formativa" envolve quatro vertentes, os professores formadores, os professores em formação, as instituições formativas, e os conhecimentos e saberes formadores transpassando por todos esses mencionados agentes. Quando qualquer um desses atores/agentes perdem a conexão com os demais, deixam de si ouvirem na interação formativa, o trabalho formador, que é precipuamente realizado em conjunto, pode fracassar (GARCIA 2013).

O curso formador, ao propor quatro anos de formação profissional em dupla habilitação, segmentado seus esforços em duas vertentes linguísticas, deve tomar cuidado para não confundir ambição formativa com "ganância" de formação; correndo o risco de mal formar o professor, por falta de tempo hábil para a devida formação docente, essa que deve ser qualificada e de qualidade. Dado o exposto, quando as professoras conclamam por mais disciplinas específicas de didática e de língua inglesa elas invocam por mais formação teórica e prática. Teoria que possa propiciar o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades,

os quais não foram desenvolvidos pela instituição formativa e desenvolvimento formativo prático, encontrados na disciplina de didática e nos saberes técnico-pedagógicos, de ensino-aprendizagem do “chão da escola”, da realidade laboral vivida pelo professor, por exemplo.

6) Existe uma representação quanto ao curso de Letras Modernas de que o futuro professor de língua inglesa precisa buscar complemento formativo em cursos livres de idiomas para adquirir capacitação/competência de saberes e conhecimentos que deveriam ser aprendidos na Formação Inicial. Como é representado pelas professoras, o curso de Letras Modernas não capacita, teoricamente bem, o aluno (futuro professor) deve buscar, fora da grade curricular e da universidade, estudar um curso livre de idiomas a fim de criar habilidades e fortalecer capacidades, indispensáveis ao exercício didático-pedagógico e de ensino-aprendizagem para seu futuro exercício docente. A) Todas as professoras pesquisadas fizeram o curso livre de idiomas antes ou depois do curso de Letras Modernas; i) Ms. Green (2022) afirma que a) “[...] que fazer um outro curso, por mais 4 anos, porque, realmente, a faculdade não me embasou com os conhecimentos necessários de língua inglesa para dar aula [...]”

B) 3 professoras — Ms. White, Ms. Gray, Ms. Brawn — fizeram o curso idiomático antes da Formação Inicial; a) nenhuma delas relatou dificuldades relativas a conteúdos teórico-gramaticais; b) nenhuma delas relatou dificuldades relativas ou às quatro competências basilares c) Dessas 3 professoras, 2 — Ms. White, Ms. Gray — já trabalhavam com educação e, apensar de i) criticarem a forma com que o curso de Letras Modernas estrutura os conteúdos teórico-práticos, principalmente, didático-pedagógicos, elas relataram ii) terem apresentado poucas dificuldades no traquejo em sala de aula, em seu início e desenvolver docente; d) dessas 3 professoras, 1 (uma) — Ms. Black — teve o contato inicial com o magistério somente depois da Formação Inicial e i) relatou dificuldade didático-pedagógica, no traquejo em sala de aula, em seu início e desenvolver docente.

C) 2 professoras — Ms. Green, Ms. Black — estudaram em um curso idiomático após o término da Formação Inicial; a) as 2 professoras relataram dificuldades relativas a conteúdos teórico-gramaticais; b) as 2 professoras relataram dificuldades em relação às quatro competências basilares; c) dessas 2 professoras, 1 (uma) — Ms. Black — precisou trabalhar durante a Formação Inicial e, apesar de i) criticar a forma com que o curso de Letras Modernas estrutura os conteúdos teórico-práticos, principalmente, didático-pedagógicos, atendo-se apenas às questões relativas às práticas, na formação docente, ela relata que ii) apresentou pouca dificuldade no traquejo em sala de aula, em seu início e desenvolver docente; d) Dessas 2 professoras, 1 (uma) — Ms. Green — teve o contato inicial com o magistério somente depois

da Formação Inicial e i) relatou dificuldade didático-pedagógica, no traquejo em sala de aula, em seu início e desenvolver docente.

Garcia (2013, p. 34) dissertou sobre a formação "tecnológica" do professor, e evidenciou que "o ensino é uma ciência aplicada, em que o professor é um técnico que domina as aplicações dos conhecimentos produzidos", conceito alinhado com o movimento *Total Quality Management* (*TQM*), *Assessment*[35]e de *Accountability* advindo da administração, concepção expatriada, de maneira generalizada, na Gestão Pública (SILVA JUNIOR, 2021c). Adverte-se que esse conceito de formação de professores não é conceito de Formação Inicial defendido por esse pesquisador nessa dissertação. O que se advoga, diante dessas sociorrepresentações, trazidas do campo de pesquisa e aqui expostas, não é que o professor seja um tecnólogo, mas que ele possua as quatro competências essenciais e basilares para o pleno exercício professoral, dado que o desempenho da profissão professor de língua inglesa depende desse domínio capacitado dessas habilidades.

Silva Junior (2022) no artigo *Perceived quality in English-speaking franchised educational services*[36], arguia, opondo-se contra essa desterrada concepção de formação profissional, exacerbadamente focada no "saber fazer". Formação essa que é inclinada para os aspectos mais técnicos, centrada em percentuais e competências quantificáveis, a fim de se obter resultados mensuráveis que se possam comensurar pela ótica do *TQM*. Essa mesma política de responsabilização advinda do *Accountability*, pautada nas avaliações em larga escala, cujo fim tem se desviado da mensuração da qualidade educacional e se enveredado pelo mero ranqueamento da educacional.

> [...]o que parece se desvendar é de fato uma fabricação ideológica que fere frontalmente a liberdade e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem e que dissimula os interesses espúrios da exploração econômica e da alienação política pela manutenção da desigualdade abismal entre as classes sociais[...] na medida em que as políticas educacionais passam a valorizar sobremaneira o aspecto quantitativo classificatório das avaliações externas em larga escala, ocorre um desvio de finalidade teórica e prática desses instrumentos[...] (CARDOSO JUNIOR; CARDOSO; NUNES, 2021, p. 339).

---

[35] *Assessment*: em tradução livre e rudimentar significa "avaliação", aqui se referência, principalmente, no relatório do *Programme for International Student Assessment* (PISA) discutido nos artigos de Silva Junior (2021c) e Silva Junior e Barreto (2021).

[36] Ver mais sobre esse tema em paper *Perceived quality in English-speaking franchised educational services*, publicado na Revista on line de Política e Gestão Educacional, em que Silva Junior (2022) discutindo sobre uma educação mensurável e quantificável para o mercado, discorre sobre a Educação como serviço mercadológico, em detrimento de uma formação humana e humanizada, que proporcione socialização e subjetivação aos indivíduos aprendentes, ele alerta para os perigos de uma educação meramente focada no saber fazer.

O problema que se apresenta nessas políticas de responsabilização é que, geralmente, os testes de larga escala não conseguem calcular e abarcar o grau de desenvolvimento humano que acabou de mensurar. Ordinariamente, essas provas em larga escala, com a desculpa de respeitarem uma *pseudo* igualdade, não levam em consideração, ou respeitam, conjunturas sociais, a estrutura e a estratificação em que a sociedade se encontra, anulando o poder de promoção, advindo da educação, de promover equidade social e de saberes. Os conhecimentos, meramente mensuráveis, promovem uma "higienização" na sociedade, apenas (SILVA JUNIOR, 2021a). A Educação, assim, deixa de cumprir um dos seus papeis primordiais, suscitar e desenvolver subjetividades, respeitando as identidades e as diferenças, e promover socialização e humanização para seus indivíduos (SILVA, 2001; 2014).

Destarte, se por um lado surgem essas distorções sociais provocadas pelas avaliações de larga escala, que privilegiam o domínio conteudista com o seu "saber fazer", por outro lado, não se pode perder de vista o objetivo precípuo da formação de professores, que é "formar professores" com domínio de conteúdos e habilidades adquiridos na Formação Inicial promovidos pela instituição formadora. Ribeiro & Nunes (2021) afirmam que a formação de professores deva acontecer no curso formador, na Formação Inicial. Assim, ao completar esse curso, o professor deve possuir pleno domínio de conhecimentos e conteúdo necessários ao seu exercício docente.

Garcia (2013) afirma que a Formação Inicial é a responsável por fomentar aprendizagem das competências, geralmente segmentados em módulos/semestres instrucionais, selecionados com foco nos conhecimentos e diretrizes do ensino. Desse modo, a Formação Inicial deve promover o domínio de conhecimentos e desenvoltura necessárias referente aos conteúdos e aprendizagens ministrados nas disciplinas curriculares, bem como capacidade suficiente que se possa considerar o "mínimo aceitável" para um professor, em formação, receber o diploma e certificação para o exercício da profissão docente.

Levando-se em conta toda essa discussão realizada até aqui e, em especial, focalizando na Formação Inicial, pensando nas políticas e concepções de formação de professores, não é "apropriado" que um professor em formação seja avaliado pelas métricas *Accountability*. Posto que, esse estudante que irá ministrar aulas nas Educação Básica levará consigo essa ideia distorcida de avaliação e reproduzirá, em suas futuras aulas, essa exasperada preocupação com os índices educacionais que não levam em consideração a estrutura social e/ou respeitam e promovam a identidade e a diferença.

Além disso, não é "admissível" que o professor de língua inglesa termine a sua Formação Inicial e precise fazer um curso livre idiomático para que o saber deixe de ser de

direito e passe a ser um fato, assim, adquirindo os conhecimentos e habilidades necessários, relegados pela formação profissional. Ademais, a instituição formadora não deve se eximir de entregar à sociedade um profissional possuidor de capacidades, de habilidades e de competências necessárias e suficientes para o pleno e devido exercício docente.

Para resolver esse *conundrum* exposto, conclamamos a instituição formadora, o curso de formação, os professores formadores, o professor em formação e, principalmente, as políticas públicas para formação de professores, para pensar em mais formas de iniciação à docência e estágios fracionais durante a Formação Inicial. Projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Governo Federal, e o Programa de Residência Pedagógica, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) precisam ser pensados e administrados por todos os envolvidos nos processos dessa formação profissional, inclusive carecem de serem estendidos às licenciaturas realizadas nas faculdades e universidade privadas.

Assim, o devido acompanhamento e efetivo direcionamento do professor regente, como um movimento recíproco em que aprendizados e ensinamentos, em um *feedback* didático-pedagógico que vai e vem, orientado pelo curso formador e coordenado pela instituição formadora, deve gerar uma constância de aprendizados práticos, do "chão da escola". Com isso, será possível corrigir possíveis lacunas quanto ao conteúdo, desvios didático-pedagógicos e fortalecimento quanto ao aprendizado das quatro competências basilares em língua inglesa.

Todas as professoras pesquisadas afirmaram, categoricamente, que elas se formaram no "chão da escola" e não no curso de Formação Inicial, portanto, cabe ao curso formador absorver essa representação de *improvement* formador, adquiridas pelas sábias informações docentes e trazidas aqui por essa pesquisa. Da mesma forma, implementar em seus futuros processos de formação profissional de professores. A iniciação à docência, na vida do professor em formação, não deve e não pode ser apenas estágio esporádico realizado ao final da Formação Inicial.

Surgiram outras representações que não foram alvo da pesquisa e do pesquisador, mas que foram reproduzidas e ressignificadas pelas professoras pesquisadas. Entretanto, por conta de as Conversas Interativo-Provocativas serem estruturadas por metodologias flexíveis, ampliou-se o debate correlacionado ao eixo central pesquisado. Tal metodologia tornou o campo de pesquisa fecundo, com isso, emergiram, naturalmente, outras representações que ampliaram a pesquisa. Desse modo, pela significância e importância de se trazer essas sociorrepresentações à cena do debate acadêmico e social, elas deviriam ganhar igual

visibilidade. Representações essas que se conectam à educação como um todo, tangenciando a Formação Inicial, especificamente.

7) Existe uma Representação Social de que a **Escola Pública é carente de recursos**. As cinco professoras representam isso: é "[...] desafiador trabalhar com língua inglesa em escola pública [...]" (MS. BROWN, 2022); A) a questão das condições de trabalho, precarizadas, na Escola Pública; a) falta de estrutura político-material para se trabalhar de maneira geral; i) material, porque é de conhecimento de todos "[...] uma eterna falta de condições de trabalho [...]" e melhor estrutura didático-pedagógica para se trabalhar que assola e se arrasta na Escola Pública; ii) é político porque é notório a inércia e/ou ineficiência em resolver o problema; B) falta de estrutura didático-pedagógico pois faltam meios midiáticos para se trabalhar e se desenvolver as quatro competências basilares nos estudantes; a) o que não favorece o trabalho com atividades que envolvam i) ouvir e ii) falar; b) diante da falta de estrutura material (mídias, por exemplo), o trabalho se desenvolve unicamente com a gramática favorecendo i) o ler e ii) o escrever. C) A falta de estrutura tem gerado uma desmotivação em continuar na carreira educacional, ao menos como professora de língua inglesa, a) visto que trabalhar por amor, no início da carreira é até revigorante; i) mas, no entanto, trabalhar apenas pelo amor, já próximo da aposentadoria, é desestimulante; b) pois o esforço empregado que não produz *feedback* igual e/ou significativo, desmotiva as professoras de língua inglesa.

8) Existe uma Representação Social de que **as licenciaturas**, de maneira geral, não privilegiam as práticas didático pedagógicas. "[...] eu não sei se foi a minha Instituição ou a forma com que as licenciaturas estão instrumentalizadas no Brasil. Eu não sei se quem organiza o currículo já pisou o chão de sala de aula no ensino básico em uma escola pública ou se só tem teoricamente esse conhecimento [...]" (MS. GREEN, 2022). A) Não é somente no Curso de Letras Modernas que existe essa discrepância entre teoria e prática "[...] você não pode somente teorizar sobre um assunto, você tem que ter respaldo na realidade [...]" (MS. GREEN, 2022); a) fica evidente que a forma como as licenciaturas estão estruturadas favorece as discrepâncias entre teoria e prática; B) pois a fácil entrada, pelo vestibular, para as licenciaturas, geram alunos sem perspectiva docente, que pode acarretar em falta de compromisso educacional e desleixo com a educação; a) o que ocasiona na falta de perspectiva didático-profissional; e) falta e de perspectiva para o futuro na profissão docente; D) na atualidade existe um descaso, dispensado ao professor de maneira geral, que pode ser fruto desse professor que "não gosta" de lecionar.

9) Existe uma Representação Social de que a disciplina de língua inglesa é considerada **disciplina de segundo escalão**. Três professoras — Ms. Green, Ms. Black, Ms. Brawn — representam a disciplina inglês, em comparação ao panteão das disciplinas prestigiadas, a

exemplo do português e da matemática, assim, “[...] o inglês tinha uma visão estigmatizada de desimportância [...]” (MS. BRAWN, 2022); A) ou que o inglês é relegada a um segundo plano; a) Tal representação existe tanto por parte dos i) alunos como por parte de ii) alguns professores, colegas de outras disciplinas, que propagam esse representativo entendimento.

10) Existe uma Representação Social de que as políticas de responsabilização, advindas do *Accountability*, têm corroído a essência e o sentido primordial de existência da educação, tornando-se, meramente, uma preparação para um bom desempenho nas **provas de larga escala**. A educação, ao perder seu verdadeiro rumo, de acordo com Biesta (2012), A) suscita e fortalece a subjetividade no estudante, B) promove e desenvolve a socialização no aluno, C) prepara acadêmico-profissionalmente para o exercício da cidadania. Essas três vertentes educacionais têm se perdido pelo caminho e se confundido com uma preparação para se sair bem em índices e métricas educacionais, com isso, “[...] o ensinar para a vida não pode ser substituído pelo ensinar para fazer a prova do IDEB [...]” (MS. GRAY, 2022); B). Cabe destacar que o período pandêmico agravou esse erro de percurso alargando esse perigoso desvio educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa acadêmico-dissertativa buscou reunir conhecimentos acerca da **Formação Inicial** — como condição/autorização para inserção de professores na docência e como fase inaugural no trilhar/desenvolver uma carreira profissional na educação — **e as suas implicações** — causas, efeitos e repercussões — **na profissão docente** — para os professores graduados no Curso de Letras Modernas pela instituição formadora que o afiança, socialmente, como um profissional educacional certificado e capacitado para ensinar Língua Inglesa. Assim, essa pesquisa **apreendeu, analisou e compreendeu** as **Representações Sociais de professores** de egressos do Curso **de Língua Inglesa** apontando, reconhecendo e distinguindo **as suas interconexões com a profissionalização docente**.

Para tanto, pensou-se o seguinte objetivo geral: investigar as Representações Sociais sobre a Formação Inicial, construídas por professores egressos do Curso de Letras Modernas, e suas implicações na profissionalização e carreira docente, desdobrando-se nos respectivos objetivos específicos: 1º — apreender as possíveis Representações Sociais, construídas por professores de língua inglesa, sobre Formação Inicial; 2º — analisar, diante das imagens socioafetivas e sociocognitivas das Representações Sociais, as implicações na profissionalização e na carreira docente desses profissionais; 3º — compreender a importância da Formação Inicial, do saber/fazer, do domínio de habilidade e competências em língua inglesa e as suas implicações na profissionalização e carreira docente. Face ao exposto, essa pesquisa, que foi de cunho **Exploratório Qualitativo**, dividiu-se em três fases.

A **Fase 1**, na cidade de Vitória da Conquista, contendo 20 instituições de ensino, regidas pelo Estado da Bahia, que se ocupavam com o Ensino Médio, compôs o seu universo de pesquisa. Entretanto, ainda que o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-20) apontasse para a existências dessas 20 escolas, precisou-se excluir as instituições que estavam em processo de fechamento e/ou fusões/aglutinações institucionais. Assim, registrou-se um universo real da pesquisa de 12 escolas participantes, que compreendeu a aplicação de um questionário hospedado no *Google Forms* com 29 professores de língua inglesa e que investigou as Representações Sociais, pelo **conteúdo**, conforme expostos a seguir.

O **Conteúdo I**, visou a identificar, quanto ao Curso de Letras Modernas, os fundamentos, saberes e conhecimentos disponibilizados e desenvolvidos pelo curso formativo e instituição formadora. O **Conteúdo II** tratou acerca do início da docência e do desenvolver da profissionalização docente, cujo propósito foi identificar o que da Formação Inicial foi desenvolvido, assimilado e consolidado pelo egresso, e o que foi demandado ao professor de

inglês, no início da profissionalização e desenvolver de sua carreira docente. Já o **Conteúdo III** abordou as quatro proficiências basilares da língua inglesa para identificar a importância da formação inicial, para o professor de língua inglesa, quanto ao saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.

O percentual de adesão à pesquisa foi de 72,41% de uma totalidade de 29 professoras de língua inglesa. Isto é, por anuência voluntária, 21 docentes de inglês se dispuseram a responder ao questionário *online*. Utilizou-se da **Análise de Conteúdo**, de **inspiração** em Bardin (1977) *apud* Crusoé (2014), para catalogar e analisar por conglomerados de *feedbacks* tais Representações Sociais da Fase 1, obtendo os resultados a seguir. O Bloco A, com o intuito de traçar um perfil generalizado, pesquisou gêneros, faixa etária, renda, escolaridades, estado civil, esfera de atuação na educação, introduzindo questões sobre a Formação Inicial e a instituição formadora. Ao que se soube que a maioria dos participantes são professoras do sexo feminino, que se encontram entre 41 e 50 anos de idade e são casadas. Quase a metade delas, além de trabalharem no Ensino Médio, também atuam no Ensino Fundamental. Depois da formação inicial, essas professoras se especializaram em alguma área de conhecimento, fato que justifica a maior parte delas receber entre 4,1 e 5 salários-mínimos. Ainda, 57,1% das professoras afirmavam que a Formação Inicial ocorreu na cidade de Vitória da Conquista, ao passo que 9 professoras, responderam negativamente, perfazendo o percentual de 42,9% do universo de pesquisa, cuja Formação Inicial se realizou em outra localidade.

No Bloco B, completando a frase: "Eu qualifico/considero os conteúdos e saberes adquiridos na Formação Inicial como... *"*, obteve-se 11 retornos **positivos**, equivalente a 52,38% das respostas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: essencial, imprescindível e importante; 4 retornos **equilibrados**, equivalente a 19,4% das devolutivas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: básico, suficiente e modesto; 6 retornos **negativos**, equivalente a 28,57% das respostas, sendo essa devolutiva a mais uníssona quanto ao seu entendimento imagético, resultando nas palavras/ideias/imagens: insuficiente e incompleta.

Ao passo que o complemento da sentença: "Como professor de língua inglesa, a minha Formação Inicial como um todo foi...", ainda no Bloco B, obteve-se 8 retornos **positivos**, equivalente a 38,09% das respostas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: fundamental, importante e moderna; 5 retornos **equilibrados**, equivalente a 23,80% das devolutivas, com destaque para as palavras/ideias/imagens: regular, tradicional e suficiente; e idêntico às repostas positivas, as professoras devolveram 8 apreciações **negativas**, equivalente, também, a 38,09% das devolutivas sobre a Formação Inicial como um todo, resultando nas palavras/ideias/imagens: deficiente, insuficiente e precária.

No Bloco C, completando a frase: “Considerando a minha Formação Inicial, no início da profissionalização e carreira docente me foi cobrado/demandado...” obteve-se 8 retornos de concordância com o curso formativo inicial em **conformidade** com a realidade laboral, equivalente a 38% das respostas, com destaque representativo para as palavras/ideias/imagens: adequação à demanda, domínio de conhecimentos e saber técnico-pedagógico. Entretanto, houve 13 retornos de discordância acerca da formação inicial em **desconformidade** em com a realidade laboral vivenciada pelas professoras, equivalente a 62% das emblemáticas devoluções representadas pelas palavras/ideias/imagens: conhecimentos não trabalhados, cobrança por fluência inexistente e demanda por experiência técnica.

Ainda no Bloco C, ao complementarem a sentença: “Considerando a minha Formação Inicial, no início da profissionalização e carreira docente eu consegui desempenhar/desenvolver...” obteve-se 8 ***feedbacks* positivos**, equivalente a 38,09% dos retornos, com destaque para as representativas palavras/ideias/imagens: prática pedagógica, ensino-aprendizagem e qualidade laboral; 8 devolutivas **equilibradas**, com palavras/ideias/imagens: trabalho razoável, prática responsável e função docente; concluindo com outros 5 retornos **negativos**, equivalente a 23,80% das respostas, resultando nas representativas palavras/ideias/imagens: trabalho medíocre, necessidade de formação complementar/particular e inovação *versus* tradicionalismo.

Cruzando as duas análises sobre a Formação Inicial, nota-se que apesar de as professoras do Ensino Médio de Vitória da Conquista a representarem de forma positiva: boa prática pedagógica e bom ensino-aprendizagem, bom domínio de conhecimentos e boa qualidade laboral desenvolvida, desta vez se destaca, com um maior quantitativo de respostas e, por consequência, significativas representações, retornos negativo-desconformes como: conhecimentos não trabalhados e, em consequência, falta de fluência na língua, performasse de trabalho técnico-educacional medíocre e busca por curso formativo particular.

No Bloco D investigou as quatro competências bailares, 11 professoras, 52,4% afirmaram que enfrentaram, sim, dificuldades em seu início docente, e que essas dificuldades estão, sim, associadas a imperícias nas quatro proficiências; 57,14% do universo de pesquisa afirma que a Formação Inicial não foi a principal provedora quanto à aquisição das quatro competências basilares. Ou seja, mais da metade das professoras representam sua formação inicial como deficiente e incapaz de promover nelas os necessários aprendizados e domínios técnico-basilares essenciais para o futuro exercício docente.

Ainda no Bloco D, equivalente 33,1% das pesquisadas, as professoras que confirmam que instituição formadora é a principal responsável por sucessos ou fracassos, no entanto, não

é a única responsável por tal resultado. Correspondente ao percentual de 28,6%, 6 professoras se mantiveram indiferentes a essa dualidade, não atribuindo “nem aos céus nem a terra”, nem ao professor ou à instituição formadora, essa responsabilidade, optando pela neutralidade frente a tal dicotomia. Quanto às respostas que levavam em consideração aspectos como individualidade, interesse pessoal-particular e subjetividades, 3 professoras se sentiram completamente responsáveis pelos sucessos ou fracassos de seus processos formativos.

Na **Fase 2** dessa pesquisa, tendo os questionários já apontando caminhos e alguns possíveis elementos constitutivos da Representações Sociais sobre a Formação Inicial de professores de inglês, bem como a organização e hierarquia do conteúdo dessas representações de acordo com universo de pesquisa, iniciou-se a etapa de seleção das amostras. Para a coleta de amostras na Fase 2, utilizou-se de critérios desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aplicado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADc), que são internacionalmente reconhecidos, valorados e consolidados.

Os descritores e critérios utilizados pela PNADc/IBGE são, entre outros, emprego, renda e desenvolvimento econômico, infraestrutura local, valorização imobiliária, capilaridade e ação do Poder Público, desenvolvimento social, escolaridade e desenvolvimento educacional, qualidade de vida *et al*. Assim, foram utilizados dois grandes descritores transversais: os i) índices econômicos e os ii) índices educacionais, por terem natureza abrangente e global e permearem outros critérios de seleção da PNADc/IBGE. Assim, considerando os agrupamentos da PNADc/IBGE foi composta a etapa amostral dessa pesquisa de 2 (duas) escolas localizadas, respectivamente, nos bairros Candeias e Centro/Sumaré representando bons índices; 1 (uma) escola localizada no bairro Brasil representando índices medianos; 2 (duas) escolas localizadas, respectivamente, nos bairros Urbis VI/Espírito Santo e Patagônia/Kadija representando índices baixos. De tal modo que se tentou abranger, amostralmente, a grande extensão territorial conquistense.

As Conversas Interativo-Provocativas, as quais buscaram apreender, analisar e compreender as Representações Sociais captadas por meio dos discursos circulantes, foram construídas em roteiro-pautas. Assim, investigando os saberes comuns que são proferidos pelas professoras de língua inglesa, a fim de desvelar o núcleo figurativo dessas Representações Sociais expresso nos discursos desses sujeitos. As Representações Sociais adquiridas pelas Conversas Interativo-Provocativas, nesse **Bloco b,** em suas pautas temáticas forma segmentadas da seguinte maneira: **b.1**, referente ao curso formativo; **b.2**, referente às exigências do início e desenvolver da profissionalização docente, em se comparando aos saberes e conteúdos aprendidos na Formação Inicial; **b.3**, referente às quatro proficiências basilares da

língua inglesa e **b.4**, referente a uma autoavaliação formativa, perfazendo, assim, o principal motivo de criação desse último ponto analítico-aglutinador.

Desse modo, pela compreensão e análise, com base na abordagem **Sociogênico/Processual** das Representações Sociais, o segundo contato com o campo trouxe as seguintes ideias expostas pelas Conversas Interativo-Provocativas que, além de propor técnicas mais maleáveis e naturais para a pesquisa, oferece um diálogo mais informal e interativo com as professoras, o que viabilizou angariar informações sobre o objeto pesquisado. Isso impossibilitou, ao investigador, pelo processo de aquisição, propagação e significação das Representações Sociais, maior compreensão gestáltica sobre a Formação Inicial representada pelas professoras de língua inglesa. As Representações Sociais quanto ao Curso de Letras Modernas considerando a instituição formadora, o início de desenvolver docente, as quatro competências basilares, enfim, a base *sine qua non* para a profissão e o exercício docente que integra a Formação Inicial como um todo, manifestou-se no campo pesquisado da seguinte maneira:

1) o Curso de Letras Modernas possui uma carência de conhecimentos pedagógicos, práticos e didáticos; **2)** o Curso de Letras Modernas possui uma carência de conhecimento teórico-gramaticais; **3)** o professor de inglês deve possuir e dominar as quatro competências e habilidades basilares da língua inglesa; **4)** o Curso de Letras Modernas foca em demasia na gramática; **5)** a dupla habilitação do Curso de Letras Modernas pode ser a causa de lacunas formativas; **6)** o futuro professor de língua inglesa precisa buscar complemento formativo em cursos livres de idiomas para adquirir capacitação/competência em saberes e conhecimentos que deveriam ser aprendidos na Formação Inicial.

Outras representações, que não foram alvo da pesquisa nem do pesquisador, mas que emergiram, naturalmente, pelas metodologias das CIP, ampliaram e demonstraram conexão com a Formação Inicial e ao panteão *mor* da educação, ei-las: **7)** existe uma Representação Social de que a Escola Pública é carente de recursos; **8)** também, de que as licenciaturas, de maneira geral, não privilegiam os conhecimentos práticos didáticopedagógicos; 9) existe uma Representação Social de que a disciplina de língua inglesa é considerada disciplina de segundo escalão; **10)** igualmente, de que as políticas de responsabilização, advindas do *Total Quality Management* (*TQM*), *Accountability* (responsabilização) e *Assessment* (avaliação)[37], têm

[37] Aqui se referência, principalmente, aos termos Gestão da Qualidade Total (*TQM)*, *Accountability* e *Assessment* discutidos nos artigos de Silva Junior (2021a; 2021b; 2021c; 2022) e de Silva Junior & Barreto (2021) que debatem sobre *Definition and Selection of Competencies*, relatório *DeSeCo* (seleção e definição de competências a serem desenvolvidas nas escolas durante a formação na educação básica dos estudantes), ligado ao *Programme for*

corroído a essência e o sentido primordial de existência da educação, tornando-se, meramente, uma preparação para um bom desempenho nas provas de larga escala.

A **Fase 3** dessa pesquisa abrangeu a compreensão e a análise da Formação Inicial e possibilitou não somente responder à questão problema proposta pelo pesquisador para essa pesquisa, como também, mediante entrelaçamento objeto de pesquisa/informações do campo/inferências do pesquisador, propiciou interpretações e perspectiva de um horizonte holístico e lastreado. Consoante ao já exposto, mas, admitindo importante recordação, relembra-se que essa pesquisa se iniciou por motivações pessoais e particulares, intrínsecas à formação do pesquisador. Como professor graduado no curso de Letras Modernas que não atingiu seus objetivos formadores, precisando, ao término da sua Formação Inicial, estudar por mais quatro anos, em curso livre de idiomas a fim de consolidar conhecimentos, concluir seus próprios processos formativos e adquirir as quatro competências basilares. Por esse motivo, o pesquisador buscou investigar se essa anomalia sofrida em sua formação foi um fenômeno individualizado, um acaso particular e isolado do todo, ou um incidente mais abrangente e generalizado dentro do Curso de Letras Modernas.

Todo esse percurso de pesquisa e investigação objetivou responder, com respaldo científico, a seguinte questão de pesquisa: como as Representações Sociais sobre a Formação Inicial, construídas por professores egressos do curso de Letras Modernas, implicam no processo de construção de saberes e de práticas pedagógico-educativas? Assim, na terceira fase dessa pesquisa, buscou-se bases e argumentos que pudessem responder tal questão problema. Com isso, enxergar e avaliar a Formação Inicial de professoras de língua inglesa pelo diapasão científico, igualmente, transcendendo a percepção pessoal/particular do pesquisador, sobrepujando, inclusive, a visão, até então, nublada e do senso comum que esse possuía sobre o objeto investigado.

Afirma-se, então, que os egressos do Curso de Letras Modernas representam o seu curso formador com lacunas e carências formativas. Tanto o universo pesquisado, quanto as amostras investigadas sinalizaram para existência de faltas comuns, persistentes e preocupantes na Formação Inicial. Quanto à construção de saberes, na maioria das professoras pesquisadas, processou-se, parecido com o que aconteceu com a formação do pesquisador, acontecendo, igualmente, fora do curso formativo. Os conteúdos didático pedagógicos e de práticas pedagógico-educativas foram desenvolvidos afora da formação docente, na prática pedagógica diária, “no chão da escola”. Ainda, na pesquisa foi possível identificar que as quatro

---

International Student Assessment (*PISA*) e proveniente a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

competências basilares, quais sejam falar, ouvir, ler e escrever em inglês, conforme representado pelas professoras, foram adquiridas além muros da instituição formadora, antes, durante ou depois do Curso de Letras Modernas.

Assim, essa terceira etapa de pesquisa, levando-se em consideração as conjecturas, meios de aquisição das informações, tempo, espaço e lugar proporcionou ao pesquisador enxergar melhor o Curso de Letras Modernas e como essa formação docente está imbricada na educação como um todo. Isso propiciou alcançar, em um panorama gestáltico, envolvendo educação e Formação Inicial, formulações de ideias mais abrangente sobre a profissionalização docente. Nessa senda, autorizou ao pesquisador tecer comentários mais contundentes sobre nuances e pormenores encontrados no campo, apostilando, desta forma, ideias mais assertivas.

A instituição formadora parte do ponto de vista de que o aluno de Letras Modernas se insere no Curso de Letras Modernas munido de conhecimentos básicos mediante os quais se possa prosseguir com os estudos de língua inglesa. Além disso, que tais alunos adentram á universidade com uma base sólida de conhecimentos, satisfatórios e suficientes para que a Formação Inicial possa continuar, "daqueles *(in)*consistentes conteúdos" trazidos da Educação Básica, com ensinamentos novos e igualmente avançados. O curso perde, dessa forma, a oportunidade de munir esse futuro professor de língua inglesa com os conhecimentos basilares, saberes e proficiências necessárias ao exercício docente.

Menciona-se, ainda, para que o estudante consiga processar conteúdo e incorporar conhecimentos, há restrita carga horária destinada à disciplina de inglês na Educação Básica. Somente para instigar reflexões prepositivas, elenca-se algumas ponderações: como o professor conseguirá fazer a associação correta de *verbs*, *prepositions* e *adverbs* para montar/utilizar um *phrasal verbs*, cuja utilização denotativa faz pouco sentido, se esse professor somente adquiriu, e ainda com lacunas, parvos conhecimentos verbo-gramaticais? Como o professor em formação conseguirá assimilar a sutil diferença entre utilizar *will* ou *be going to*, se ele não conseguiu aprender, corretamente, o básico no *simple present*? Como o professor em formação conseguirá responder às variações linguísticas próprias de uma língua viva e, consequentemente, dúvidas além da gramática, a exemplo do uso linguístico "YAIN'T" [(you + all = "ya'll") + (are+not = "ain't") = "yain't"] se ele não conseguiu metabolizar, cognitivamente, tal alicerce gramatical?

É interessante ressaltar que na pesquisa amostral pela CIP, todas as professoras pesquisadas admitiram, ajustando os conteúdos, retornar ou mesmo retroceder nos assuntos destinados àquela idade/série, para ajudar seus discentes em formação; postergando, assim, assuntos mais avançados, para que os seus alunos tivessem condições básicas e nivelares de

prosseguirem com e para os conteúdos mais complexos. Esse preocupar docente com a aprendizagem dos discentes, segundo as representativas afirmações das professoras pesquisadas, face o reajustamento necessário de conteúdos não acontece na universidade. Assim, perde, o curso formador, a oportunidade de ensinar conhecimentos essenciais e imprescindíveis ao docente.

A instituição formadora e a Formação Inicial não podem ser omissas quanto à promoção de saberes, conteúdos e aos devidos estímulos na aquisição de habilidades docentes, essas habilidades devem ser trabalhadas no curso a fim de suscitar capacidades para os então discentes. Com isso, interrompendo o mencionado **ciclo vicioso**: não se ensina/aprende na educação universitária porque se infere que algo foi ensinado/aprendido e assimilado na Educação Básica; não se ensina/aprende na Educação Básica porque pouco foi ensinado/aprendido na educação universitária. Dentre as tantas profissionalizações de pessoas que a instituição formadora promove e entrega à sociedade como profissional qualificado, apto naquela área específica, a formação dos professores carece de um maior cuidado da instituição formadora e atenção redobrada por parte do curso formativo e por toda a sociedade. Sabe-se da necessidade dos discentes se despertarem para o estudo de forma autônoma, contudo, mesmo com autonomia, alguns precisarão de amparo e assistência majorados.

Não é oportuno a um curso formador, que ele seja somente um "propedêutico" formativo para o professor de língua inglesa (MS. GREEN, 2022). Não se pode conceber um curso formativo em que discentes de língua inglesa aprendam "natoralmente" quando finalizam o curso formador e se deparam com a prática em sala de aula; "[...] a faculdade ajudou? Sim. Mas, foi o exercício docente que me tornou professora [...]". Não se admite um curso de letras que não embase o aprendiz com conhecimentos teóricos e práticos para a ação docente, compelindo-o a buscar profissionalização formadora, por mais quatro anos de formação profissional em cursos livres idiomáticos, não como formação complementar, mas como formação elementar para atuar como professor de inglês. Não é plausível que um curso formativo de inglês seja omisso na aquisição da essencial comunicação em língua inglesa. Não é aceitável um curso de língua inglesa que não embase o professor quanto aos conhecimentos da língua inglesa, porque "faltaram conteúdos básicos".

A profissão docente, de forma geral, não é e não pode ser entendida como ocupação profissional advinda de conhecimentos inatos! O ofício da docência deve ser trabalhado e as capacidades requeridas precisam ser exercitadas na Formação Inicial, espaço em que são aprendidos e aprimorados conhecimentos teóricos e saberes práticos. Também, a Formação Inicial deve ser o lugar onde são administradas aprendizagens didático-pedagógicas. Afinal, ao

reafirmar que nem todas as pessoas são autodidatas, principalmente os profissionais que atuarão direto na educação, acrescenta-se a contingência de que alguns professores em formação precisarão de mais ajuda que outros.

Acrescenta-se outra variável, também, por conta dos ditames formativos advindos das demandas mercadológicas, os quais precisam ser a distância para serem economicamente viáveis, afastando, assim, cada vez mais o professor é formador do professor em formação. Formação essa mais e mais célere, em períodos formativos cada vez diminutos, a fim de economizar mais, e, sempre mais. O que se observa é que a profissão docente tem se afastado do "estado de graça" na representação brasileira. A profissão docente tem caído em situação de desrespeito social, falta de consideração ao educador, falta de reconhecimento, talvez por conta da falta de capacitação da educação profissional brasileira como um todo; "[...] engenheiros que não dominam as quatro operações [...] professor de línguas que não conseguem se comunicar [...]" (MS. WHITE, 2022). Parafraseando Chico Buarque de Holanda, "[...] a parte que lhe cabe neste latifúndio [...]", oh, Formação Inicial, não pode ser a "cova social" de uma formação xoxa, capenga, manca, anêmica, frágil e inconsistente por não conseguir completar, em sua plenitude, a proposta formativo-profissional para o professor de língua inglesa.

Alerta-se que a formação de professores, por mais que seja oferecida por uma empresa privada, não pode se pautar, como um mero serviço empresarial, e se guiar pela mesma lógica comercial imperante nas leis de demanda e consumo; da trivial venda de um produto/serviço requisitado pelo mercado consumidor. Caso contrário, um professor não "completamente formado", um professor que não concluiu seus próprios processos de formação, se em sua atuação como professor não prejudicar toda uma coletividade constituída, quanto ao acesso aos saberes e conhecimentos, é certa que alijará alguns indivíduos do pleno acesso ao saber, e consequente, exercício da sua cidadania. O que essa pesquisa encontrou, da maior parte das professoras pesquisadas no campo, foram Representações Sociais da Formação Inicial em desacordo e descrédito formativo docente profissional.

A docência é a profissão imbuída, pela sociedade, da sua formação. A formação de professores precisa ser pensada, repensada, e de fato se realizar com muito esmero e muita responsabilidade na preparação do futuro docente. Isso como parte de um ciclo virtuoso de aperfeiçoamento contínuo da sociedade e do indivíduo-social. Contrapondo-se, desse modo, ao "protótipo maquinal" da educação mercadológica como modelo de formação em massa, demandado pelo mercado trabalhista. Modelo esse que não forma o cidadão para conviver em sociedade, proporcionando-lhe senso crítico, criativo e reflexivo, mas "formata" pessoas para agir em "formas e moldes" para um dado emprego. Esse modelo não promove o respeito mútuo

entre os seres, não favorece a inclusão e socialização do indivíduo, não provoca o bem-estar individual/social, e enfraquece todo o corpo societal ao minar a sua biodiversidade social e corromper o seu ecossistema comunitário.

Tecendo conclusões mais bem abalizadas sobre o objeto de pesquisa, também por conta de uma triangulação com apoio nos achados do campo, por óbvio, afirma-se que para a Formação Inicial que não sabe para onde quer ir ou onde quer chegar, não traça propósitos claros e bem definidos em seus horizontes formativos, qualquer lugar de formação serve como ponto final para chegada. Desse modo, pensa o pesquisador, que a educação, assumindo o papel de agente transformador do Estado e a mando da sociedade — por meio de políticas públicas, formação de professores, instituições formadoras, escolas, professores formados e todo e qualquer agente envolvido no processo educacional — deveria estar imbuída da formação de um cidadão conhecedor de seus direitos/deveres. Igualmente, precisa proporcionar desenvolvimento social amplo fomentando o pleno exercício da cidadania, ao indivíduo, por meio da ampla integração na sociedade. Destarte ao discutido, acrescenta-se que o educador malformado duvidosamente promoverá esse conceito de educação pensado pelo pesquisador, posto que esse educador, que foi malmente "preparado" para o mercado de trabalho, dificilmente se ocupará em transformar uma sociedade por meio da educação.

Assim, conclui-se que todo esse processo de deterioração educacional precisa ser parado para se repensar o futuro, no presente, em um *status* de prioridade imediata e urgentíssima. Diante disso, alerta-se que essa erosão educacional pode persistir e aumentar ainda mais o fosso, já muito alargado na educação brasileira, de desigualdade formativo-educacional caso a Formação de Professores não seja concisa e consistente, caso não seja qualificada e de qualidade. A Formação Inicial, como parte integrante de uma educação maior, imaginada por esse pesquisador, deve se ocupar em desenvolver, primordialmente, um cidadão capaz de ter um desempenho profissional pleno, mas também de atos político-crítico-sociais de melhoria constante e contínua de sua própria sociedade. Assim, por meio do exercício de uma cidadania plena — retroalimentada pelos agentes sociais, sociedade civil e por toda uma constituição societal — a educação brasileira conseguiria ter força suficiente para salvar a sociedade do fosso obscuro da ignorância, do racismo, da homofobia, da misoginia, da intolerância, da socio-alienação e socio-segregação provocada pela pobreza e por tantas outras mazelas sociais que atravancam o desenvolvimento de um ser humano pleno.

Em síntese, a educação, promovendo o desenvolvimento de um ser humano inteiro, capaz de atos críticos da realidade, criativos para enfrentar as adversidades da vida, consciente de sua ação social e necessidade de desempenho de ações mais justas, por meio dessa educação,

desenvolver-se-ia uma sociedade que preze pela empatia e equidade entre seus pares agremiados, enfim, uma sociedade justa, equânime e igualitária. Assim, a verdadeira transformação educacional desarticularia a educação alienada e alienante, própria do capitalismo predatório *neodarwiniano*; assim como, a *pseudo* educação, aquela que ao invés de formar o *ser* formata o indivíduo ao não promover mudanças sociais, não fortalecer nas pessoas a sua subjetividade — tal como o pensamento crítico, criativo e reflexivo — não ensinar o indivíduo a exercer o pensamento próprio perante os enlaces e as redes de poder dominação e alheamento social, essa educação menor que quer perpetrar, e perpetuar, o *status quo* injusto e desigual para toda uma sociedade, desarticular-se-ia perante a educação maior. Freire (1995) afirmou que investimentos em educação provocam "mudança nas pessoas" e as "pessoas transformadas" mudariam a realidade ao seu redor e o mundo.

Portanto, sugere-se, que essa mudança se inicie pela Formação de Professores, na Formação Inicial. A profissão docente, como agente social, será a profissão que se ocupará em promover essas mudanças e melhorias sociais por meio da Educação Maior. Podem até considerar *utópico* esse pensamento socialista/comunista de uma educação que promoverá a evolução-desenvolvimento-avanço de toda uma sociedade, contudo, parafraseando nosso *hermano*, Eduardo Galeano, *para que serve uma utopia se não para mostrar onde a pessoa se encontra com o vislumbre de um caminhar para onde ela deveria estar?* Fiado nesse pensamento, não se faz solicitação exorbitante, do pesquisador, vislumbrar uma Formação de Professores que assuma a responsabilidade de formar professores qualificados e de qualidade — professor de línguas que domine as quatro grandes habilidades do processo comunicativo — professor capacitado para educar indivíduos autônomos, formar cidadãos e potencializar toda uma sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In:* JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 155-171.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais - aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/ML/article/view/1169. Acesso em: 15 de mar. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, ISBN-10:8571105987, ISBN-13:978-8571105980, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 de out 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dez. de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BNCC). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de jun. de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014/24). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 out 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segundalicenciatura) e para a Formação Continuada. Brasília, Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 2.167 de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (**BNC-Formação**).

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa.** vol.42, n.147 [cited 2017-10-29], pp.808-825, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 de abr. 2021.

BOMFIM, Natanael. Campos e abordagens da pesquisa em RS e educação: desafios e perspectivas do GIPRES. *In:* BOMFIM, Natanael (Org.). **Representações, educação e interdisciplinaridade:** abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias. 1 Ed. Editora CRV, Curitiba, 2017. p.159-169.

CARDOSO JÚNIOR, Welton.; CARDOSO, Berta Leni; NUNES, Claudio. P. Avaliações nacionais em larga escala, controle estatal e liberdade de cátedra. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 326–343, **2021a**. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.14913. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14913. Acesso em: 28 dez. 2022.

CARDOSO JÚNIOR, Welton; CARDOSO, Berta Leni; NUNES, Claudio. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 179–200, **2022b**. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14100. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14100. Acesso em: 28 dez. 2022.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos. Individualidade e formação humana: Argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber. **Educação**, v. 35, n. 2, 10 jul. 2012. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11635. Acesso em: 20 de abr. 2021.

CESTARI, Luiz Artur dos Santos; DUARTE, Juciara Rodrigues Rocha. Das ideias pedagógicas em favor das diferenças a uma perspectiva filosófica da diferença: orientações baseadas em Deleuze, Tarde e Leibniz. **Revista Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, 30 de nov. 2014. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/768. Acesso em: 8 jun. 2021.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/533894/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf . Acesso em: 15 de abr. 2021.

CORREIO BRASILIENSE. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/. Publicado em 16 de out. 2021. Acessado em 19 de ago. 2021.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Editora CRV: Curitiba, 2014

DENKER, Grace. Maiara; GALVAN, Camila; BUZZI RAUSCH, Rita. Características das pesquisas que investigaram a formação de professores no brasil por meio de comunidades de prática. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 16, n. 41, p. 343-366, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i41.6415. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6415. Acesso em: 08 mar. 2021.

DOURADO, José Aparecido Lima. Reflexões sobre a avaliação do aprendizado escolar: práticas necessárias e urgentes. **Práxis Educacional,** [S. l.], v. 3, n. 3, p. 195-210, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/538. Acesso em: 15 abr. 2021.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: https://www.folha.uol.com.br/. Publicado em 03 de mar. 2021. Acessado em 19 de ago. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (1986)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** 6ª ed. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34152-5. Porto — Portugal, 2013. (1995)

GARUTTI, Selson; MACHADO, Rafael Pires. Concepção de trabalho em Marx: A questão da luta de classes. **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 15, n. 34, 2019. Edição Especial. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823. Acessado em 00/00/2021. Acesso em: 15 de jun. 2021.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos em pesquisa.** 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

O GLOBO. Disponível em: https://oglobo.globo.com/. Publicado em 18 de out. 2021. Acessado em 19 de ago. 2021.

GOMES, Rodrigo Campos. **O auto emprego no Brasil e uma análise de fatores determinantes**. Dissertação (Mestrado em Economia). PUC/São Paulo, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE), 2021. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/. Acessado em: 19 de set. de 2021.

ISTO É DINHEIRO. Disponível em: https://www.istoedinheiro.com.br/. Publicado em 26 de jul. 2021. Acessado em 19 de ago. 2021.

JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6405. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405. Acesso em: 2 jun. 2021.

LOPES, Ricardo Cortez. Diálogos possíveis entre Teoria das Representações Sociais e Pós-Estruturalismo. **II Simpósio de Pós-Estruturalismo e Teoria Social:** Ernerto Laclau e seus Interlocutores, Pelotas-RS, 25 a 27 de set. 2017. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/legadolaclau/files/2017/10/Ricardo-Cortez-Lopes.pdf. Acesso em: 15 de ago. 2021.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Disponível em: https://direito2a.files.wordpress.com/2018/03/iniciacao-a-historia-da-filosof-danilo-marcondes.pdf. Acesso em: 26 de abr. 2021.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e Representações Sociais**: As dinâmicas da mente. Tradução: Hélio Magri Filho. Ed. Vozes, 1ª ed. (ISBN-10:8532633978, ISBN- 978-8532633972). 1 janeiro 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I (1867): O processo de produção do capital (Coleção Marx e Engels); Tradução: Rubens Enderle. Ed. Boitempo, 2ª ed. (ISBN-10:8575595482, ISBN-13:978-8575595480), 1 mar. 2011.

MICHAELIS. **Dicionário** Online de Português. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 15 de mar. 2021.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanalise.** Zahar: Rio de Janeiro, 1978.

MS. WHITE – ESCOLA DO CANDEIAS. **Entrevista concedida a SILVA JUNIOR, Germinio José**. [out. 2022]. Vitória da Conquista, BA, 2022. 1 arquivo .mp3 (69min.).

MS. BLACK – ESCOLA DO CENTRO/SUMARÉCANDEIAS. **Entrevista concedida a SILVA JUNIOR, Germinio José**. [out. 2022]. Vitória da Conquista, BA, 2022. 1 arquivo .mp3 (41min.).

MS. GREEN – ESCOLA DO BAIRO BRASIL. **Entrevista concedida a SILVA JUNIOR, Germinio José**. [out. 2022]. Vitória da Conquista, BA, 2022. 1 arquivo .mp3 (53min.).

MS. GRAY – ESCOLA DO ESPÍRITO SANTO/URBIS VI. **Entrevista concedida a SILVA JUNIOR, Germinio José**. [out. 2022]. Vitória da Conquista, BA, 2022. 1 arquivo .mp3 (56min.).

MS. BROWN – ESCOLA DO PATAGONIA. **Entrevista concedida a SILVA JUNIOR, Germinio José**. [out. 2022]. Vitória da Conquista, BA, 2022. 1 arquivo .mp3 (40 min.).

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Accountability em educação: políticas educativas e regulação da qualidade. **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 2014.** Departamento de Sociología de la Facultad deHumanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Disponivel em: https://www.aacademica.org/000-099/493.pdf. Acesso em: 21 de abr. 2021.

NUNES, Claudio Pinto. **Ciências da educação e prática pedagógica:** sentidos atribuídos por estudantes de pedagogia**.** Ijuí: Unijuí, 2011.

NUNES, Claudio Pinto. Conversas interativo-provocativas como opção teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação. **Práxis Educacional,** [S. l.], v. 16, n. 37, p. 408-439, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i37.6207. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6207. Acesso em: 7 set. 2021.

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Êxitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 19-32, jul./set. 2019. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917. Acesso em: 15 de mar. 2021.

OLIVEIRA, Jane C. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico,** Passo Fundo, v. 23, n. 2, p. 390-405, jul./dez. 2016| Disponível em http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/6544. Acesso em: 15 de mar. 2021.

RAMOS, Arlete dos Santos; CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira; OLIVEIRA, Niltânia Brito. Os impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 — 2017). **Revista Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 110-139, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823. Acesso em: 15 de ago. 2021.

RAMOS, Igor T.; SILVA JUNIOR, Germinio José, BARRETO, Denise Aparecida Brito. A escola e a formação humana no contexto das tecnologias digitais: a identidade e a diferença nas redes sociais. *In*: BARRETO, Denise; CARDOSO, Martelete; CARMO, Rogerio (Org). **Letramentos, linguagem & tecnologia**. 1. vol. 02. Editora Pontes. Campinas, SP. 2022 p.217-237.

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean-Claude. Social Representation Theory. *In:* VAN LANGE, Paul A. M.; KRUGLANSKI, Arie W.; HIGGINS, Tory (org.). **Theories of social psychology, Vol II.** London: Sage, 2012. p. 477-497.

RODRIGUES, Priscila da Silva. **O Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos com a escola:** Representações Sociais de letramento e alfabetização. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), Vitória da Conquista, f. 122. 2022. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/06/PRISCILA-DA-SILVA-RODRIGUES.pdf. Acesso em: 05 de fev. 2022.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Editora: EdUERJ. 2ª ed. (ISBN-10:8585881372, ISBN-13: 978-8585881375). 1 jan. 1998.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2ª Ed. 2002.

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia clássica:** Marx, Durkheim e Weber. Petrópolis: Vozes, 2017. ISBN: 978-85-326-5611-7.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28030/29828. Acesso em: 15 de mar. 2021.

SILVA JUNIOR, Germinio José. **Qualidade apreendida pelos clientes do serviço de ensino franqueado em Vitória da Conquista:** percepção dos consumidores de curso de idioma em língua inglesa. Monografia (Graduação em Administração), Departamento de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (DCSA/UESB), Vitória da Conquista, p. 111 (DOI: 10.5281/zenodo.47708932018). **2018.** Disponível em: https://zenodo.org/record/4770893. Acesso em: 16 de ago. 2021.

SILVA JUNIOR, Germinio José. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Ensino em Perspectivas**, v.2, n.2, p. 1—17. **2021a**. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4973 . Acesso em: 15 de ago. 2021.

SILVA JUNIOR, Germinio José. Ensino de inglês em franquias: um olhar educacional sobre os dados, informações e conhecimentos advindos de outra área de conhecimento. **VIII Seminário Nacional e IV Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional (Gepraxis),** Vitória da Conquista-BA, v.8, n.10. **2021b**. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9663 . Acesso em: 15 de ago. 2021.

SILVA JUNIOR, Germinio José. O trabalhador de aplicativo de mobilidade urbana sob demanda: recrutamento, seleção e decisão. **Revista de Administração Unimep (RAU)**, v.19, n.2, p. 187—203, **2021c**. Disponível em: http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/rau/article/view/1826. Acesso em: 15 de ago. 2021.

SILVA JUNIOR, Germinio José. *Perceived quality in English-speaking franchised educational services*. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022080, Jan./Dec. **2022**. e-ISSN: 1519-9029. DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16776. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16776. Acesso em: 28 dez. 2022.

SILVA JUNIOR, Germinio José. BARRETO, Denise Aparecida Brito. *Talking about human formation at the interface with identity and difference*. ***Journal of Research and Knowledge Spreading***, v. 2, n.1, e12781, p. 1—6, **2021**. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/13060. Acesso em: 15 de dez. 2021.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Valorização docente na conjuntura dos pós impeachement de 2016 no Brasil. **Revista Cocar (online)**, v. 13, p. 1-20, maio/ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518. Acesso em: 25 de ago. 2022.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Claudio Pinto. Plano de carreira enquanto estratégia de resistência para a valorização docente no território de identidade do sudoeste baiano. **Revista Educação e Emancipação (UFMA)**, São Luís, v. 12, p. 93-113, 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/12403. Acesso em: 25 de ago. 2022.

SILVA, Jussara Borges da; NUNES, Claudio Pinto. Políticas de formação de professores na modalidade da educação a distância no Brasil. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v.14, n. 3, p.455-469, set./dez. 2014. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3308 . Acesso em: 25 de ago. 2022.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2ª edição; ISBN-85 86583-44-8; Belo Horizonte, MG; Ed. Autêntica, 2001.

SILVA, Tomas Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

SOCORRO, Paulina Elena Villasmil; SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Claudio Pinto. Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano. **Educação em Questão (online)**, v. 55, n. 45, p. 12-41, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12743. Acesso em: 25 de ago. 2022

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Cláudio Pinto. O piso salarial como insumo da valorização docente nos governos de FHC e Lula: da política de fundos à Lei do Piso. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12,n. 23, p. 251-270, set./dez. 2016. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/914. Acesso em: 21 25 de ago. 2022

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. A valorização docente e a lei do piso salarial: um estado da arte. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, p. 437-452, 2019. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1886. Acesso em: 23 fev. 2022.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. O Piso Salarial Nacional no Contexto do Financiamento da Educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. FINEDUCA: **Revista de Financiamento da Educação**. v. 9, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90205. Acesso em: 22 fev. 2022.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira; NUNES, Claudio Pinto. Os sentidos atribuídos ao piso salarial nacional como política pública de valorização docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 12, n. 29, p. 195-212, 2019. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10688. Acesso em: 22 fev. 2022.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL (TSE). Disponível em: https://www.tse.jus.br/. Acessado em: 19 de set. de 2021.

RIBEIRO, Julia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Claudio Pinto. Challenges for teacher training: with the word teachers. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. e17250, 14 mar. 2022. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17250. Acesso em: 22 ago. 2022.

RIBEIRO, Julia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Claudio Pinto. Formação inicial e continuada dos docentes: políticas e práticas. **Cadernos Cajuína**, v.6, n.2, mar. – 2021. Disponível em: https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/481. Acesso em: 28 dez. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a Pedagogia. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Maria Regina (Orgs.). **Educação do Preconceito:** ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

Wikipédia. **Enciclopédia** online. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 19 de de abr. 2021.

APÊNDICES

Apêndice A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos questionários hospedados no *Google Forms*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde — CNS

Prezado(A) SENHOR(A),

Este instrumento de pesquisa visa à obtenção de dados de análise para fundamentação, com informações e conhecimentos, da dissertação intitulada **"FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO",** desenvolvida por **GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoesta da Bahia (PPGEd/UESB), sob orientação da Profª. Drª. **DENISE APARECIDA BRITO BARRETO**. Esta pesquisa tem o intuito de investigar a Formação Inicial, jogar luz no processo de iniciação à docência, buscando saber como se processa/processaram os anos iniciais de contato com a profissionalização docente pelo professor de inglês; a continuidade e o desenvolver dessa profissionalização educacional; a formação inicial e o curso de Letras Modernas; o profissional de língua inglesa e a sua carreira docente; a importância de o saber ler, escrever, falar ouvir e compreender em língua inglesa; a profissionalização docente e o ensino, a prática e o desempenho do professor de língua inglesa.

Esse documento inicial se consubstancia em um CONVITE ao(à) Senhor(a) Participante para conhecer a pesquisa e seus termos. Porém, para que o pesquisado-participante tenha passagem livre as próximas sessões, bem como acesso aberto a todo o questionário, faz-se necessária a ANUÊNCIA e o EXPLÍCITO ACEITE da TCLE contendo as premissas, condutas, clausulas, diretrizes e termos dessa pesquisa. Portanto, por favor, leia atentamente todas as informações a seguir. E, caso concorde, marque a opção "ESTOU DE ACORDO com a TCLE", opção esta que expressa a sua vontade/desejo, em fazer parte da pesquisa respondendo, VOLUNTARIAMENTE, ao questionário aqui hospedado. Assegura-se, ao pesquisado-participante, que apenas os membros da equipe e assistentes da pesquisa terão acesso aos dados brutos (respostas diretas) dessa pesquisa. Ainda é assegurado, ao pesquisado-participante, o TOTAL ANONIMATO do/no decorrer da pesquisa, bem como em uma posterior divulgação de dados e informações dessa investigação, seja por meio da publicação de texto dissertativo ou eventual divulgação científica.

Ressalta-se que a participação nesta pesquisa deverá ser ESPONTÂNEA e de ACEITAÇÃO EXPLÍCITA. Então, marcando a opção "ESTOU DE ACORDO com a TCLE" fica explícito ao pesquisador, e todos envolvidos nessa pesquisa, que a PARTICIPAÇÃO do PESQUISADO É ELETIVA, OPTATIVA, VOLUNTÁRIA E LIVRE. Também deixa claro, para todos os envolvidos nesta pesquisa, que o pesquisado-participante está ciente de que essa pesquisa NÃO GERA ÔNUS NEM BÔNUS AO PESQUISADO PARTICIPANTE. Reafirma-se, ainda, que as respostas solicitadas aqui não são de respostas obrigatórias. O que possibilita, ao pesquisado-participante, parar, desistir e não mais responder aos questionamentos de/em qualquer pergunta/parte/bloco aqui apostos. Assentindo, ainda, ao pesquisado-participante, retirar, posteriormente, os dados informados.

Solicita-se ao pesquisado-participante, como condição para se seguir adiante, que ele apresente, ainda nesta sessão inicial, um *e-mail* válido, com o intuito de que seja enviada uma cópia do TCLE para o *e-mail* correspondente. Isso possibilitará reaver a integra do documento aqui exposto, bem como relê-lo, pelo pesquisado-participante, posteriormente. Reitera-se que, ao pesquisado-participante, será assegurado o direito de desistência mesmo após respondido e transmitido todo o formulário. Para tanto, o pesquisado-participante deverá enviar um *e-mail* para ***germiniojr@gmail.com***, do mesmo endereço eletrônico informado na sessão inicial do questionário,

assegurando assim, a sua desistência posterior e a exclusão do formulário respondido. A desistência deve respeitar o decurso da investigação (enquanto a pesquisa estiver vigorando e o formulário estiver aberto a respostas); e a mensagem no *e-mail* deve conter a sua solicitação de desistência da pesquisa como pesquisado-participante. Seguem adiante mais informações e esclarecimentos sobre esta pesquisa.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Germinio José da Silva Junior*

1.2. ORIENTADOR: *Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA? R: *Formação Inicial e as suas implicações na profissão docente: Representações Sociais de professores de língua inglesa e as interconexões com a profissionalização*

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA? R: *Esta pesquisa se justifica pela busca de conhecimentos sobre a Formação Inicial de Professores de Inglês e as suas implicações na profissionalização docente. Ainda, busca-se ponderar sobre a autonomia docente, sobre os problemas profissionais da prática, os conhecimentos específicos, a socialização do novo professor com seus pares, o desenvolvimento progressivo do professor, a associação de conhecimentos teóricos e práticos. Bem como, a aplicação de aprendizados, conteúdos, conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas, durante a graduação originária, como prática do ser/forma-se professor nesta língua estrangeira, em especial, o saber se comunicar em inglês, o entender falado nessa língua, o redigir neste idioma e o decodificar gramatical na língua inglesa. Além disso, essa investigação se justifica pela tentativa em clarear e evidenciar acertos e/ou percalços, acometidos durante os anos introdutórios e de consolidação do "ser professor de inglês". Ainda, o contato inaugural com a sala de aula, com os alunos, com a escola, com os colegas de trabalho etc. Essa pesquisa tem como sustentáculo para assunção desses conteúdos, informações e conhecimentos as Representações Sociais dos professores de inglês que aceitaram, voluntariamente, fazer parte da pesquisa. Permitindo assim, ao pesquisador, propor e realizar reflexões sobre o fazer docente de professores de língua inglesa por meio da análise de sua prática professoral e interconexão com a profissionalização docente.*

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA? R: *Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar as Representações Sociais sobre a Formação Inicial, construídas por professores egressos do Curso de Letras Modernas, e suas implicações na profissionalização e carreira docente. Objetivos Específicos da Pesquisa: 1º — Apreender as possíveis Representações Sociais, construídas por professores de língua inglesa, sobre Formação Inicial; 2º — Analisar, a partir das imagens socioafetivas e sociocognitivas das Representações Sociais, as implicações na profissionalização e carreira docente; 3º — Compreender a importância da Formação Inicial, do saber/fazer, do domínio de habilidade e competências em língua inglesa e as suas implicações na profissionalização e carreira docente. Objetivos Específicos desse Questionário: I — Identificar, de acordo com as Representações Sociais da Formação Inicial, os fundamentos, saberes e conhecimentos disponibilizados e desenvolvidos pela Instituição Formadora; II — Identificar, de acordo com as Representações Sociais, o que da Formação Inicial foi assimilado, desenvolvido e consolidado por esse egresso, e o que foi cobrado ao professor de inglês no início da profissionalização e carreira docente; III — Identificar, de acordo com as Representações Sociais, a importância da formação inicial para o professor de língua inglesa, quanto ao saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ?

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

R: *Você responderá a um questionário com questões de múltipla escolha, complemento de frases, respostas pela escala Likert etc, tendo como base investigativa a sua Formação Inicial, o início da carreira docente, o desenvolver dessa profissionalização educacional.*

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

R: *Por dessa plataforma, a Google Forms, que ficará disponível/aberta entre os dias 10 de julho de 2022 a 10 de agosto de 2022.*

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

R: *De 10min a 15min ou quanto tempo o pesquisado achar necessário para responder a todo o questionário.*

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: *Nenhum dos dois. Não se recebe dinheiro nem se é cobrado pela participação. A participação do pesquisado-participante nessa pesquisa é facultativa, livre e voluntária.*

6.2. Mas, e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: *Antes da participação da pesquisa, caso o pesquisado-participante entenda que pode gerar algum ônus a si, ou que envolva algum gasto por parte do pesquisado-participante, ele deverá enviar, previamente, um e-mail ao pesquisador responsável (germiniojr@gmail.com), informando tais gastos e solicitando ressarcimento. FICA CIENTE QUE O RESSARCIMENTO SÓ SERÁ REALIZADO MEDIANTE ANUÊNCIA E PRÉVIO*

CONSENTIMENTO/DELIBERAÇÃO PELO PESQUISADOR, mediante e-mail assinado, digitalmente. Só assim o pesquisador responsável arcará com algum custo demandado pelo pesquisado-participante.
6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: *Você pode solicitar assistência imediata e integral ao pesquisador e à Universidade.*
6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar?
R: *Não. As perguntas serão feitas e as respostas não são obrigatórias; podendo, ao pesquisado, parar, desistir e não mais responder ao formulário quando quiser. Sendo permitido, ainda, retirar, posteriormente, os dados prestados e sigilo das informações apostas.*
6.5. Dá para desistir de participar no meio da pesquisa?
R: *Sim. Em qualquer momento da pesquisa o pesquisado-participante pode desistir. Solicita-se, ainda, que avise ao pesquisador, pelo e-mail germiniojr@gmail.com para que o pesquisador retire as informações já enviadas da tabulação da pesquisa e as exclua completamente da plataforma.*
6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: *Não, nenhum.*
6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores que estão diretamente envolvidos na pesquisa.*
6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador, decorrido esse tempo serão destruídos.*
6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R.: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*
6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável, orientador (a) ou com o Comitê de ética caso prefira.*
7. CONTATOS IMPORTANTES:
7.1. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR**
Endereço: Estr. Bem Querer - Universidade, Vitória da Conquista - BA, 45083-900
Fone: +55 77 98859 9603077 (com WhatsApp); E-mail: germiniojr@gmail.com.
7.2. **Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)**
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br; Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00
8. **CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (Concordância do participante ou do seu responsável)
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo
☒ em participar do presente estudo;
☒ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.
Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.
9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR
Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Suas respostas ajudarão a retratar a realidade docente do professor de língua inglesa na cidade de Vitória da Conquista, por isso, ficamos muito agradecidos. Mas, ainda persiste alguma dúvida? Quer mais informações? Precisa falar com o pesquisador? Entre em contato pelo e-mail: **GERMINIOJR@GMAIL.COM** ou pelo telefone celular com WhatApp: +55 **(77) 98859 9603**.

_____

Germinio José da Silva Junior
Pesquisador responsável

Apêndice B — Modelo dos questionários *on-line* hospedados no Google Forms

OBSERVAÇÕES:

O questionário aqui exposto é apenas uma adaptação do original e tem como intuito principal o de propor informações e propiciar conhecimentos ao leitor. O formulário aplicado na pesquisa-consulta aos professores de língua inglesa foi aberto e disponibilizado, aos professores-participantes, no dia 10 de julho de 2022 e ficou à disposição para respostas válidas para esta pesquisa até o dia 10 de agosto de 2022. O formulário original se encontra hospedado na plataforma *Google Forms* podendo ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: https://forms.gle/a1V74ZvJRTJV6bk36.

BLOCO A — Perfil do Professor

A.1. Quanto ao seu gênero, como você se declara e/ou se identifica?
( ) Gênero Masculino;
( ) Gênero Feminino;
( ) Gênero NÃO BINARIO [gênero neutro, gênero fluido, bigênero, intergênero, agênero, entre outras definições não listadas aqui];
( ) Não sabe ou não quer responder

A.2. Qual a sua faixa etária?
( ) Até 20 anos;
( ) Entre 21 e 30 anos;
( ) Entre 31 e 40 anos;
( ) Entre 41 e 50 anos;
( ) Entre 51 e 60 anos;
( ) Acima de 61 anos;
( ) Não sabe ou não quer responder.

A.3. Qual o seu estado civil?
( ) Solteiro(a);
( ) União estável/mora junto/casado(a);
( ) Separado(a)/divorciado(a);
( ) Outro: _____
( ) Não sabe ou não quer responder.

A.4. Qual a sua maior escolaridade?
( ) Nível Superior completo
( ) Especialização *Lato Sensu* — completo
( ) Especialização *Lato Sensu* — INcompleto
( ) Pós-Graduado *Stricto Sensu* — Mestrado completo
( ) Pós-Graduando *Stricto Sensu* — Mestrado INcompleto
( ) Pós-Graduado *Stricto Sensu* — Doutorado completo
( ) Pós-Graduando *Stricto Sensu* — Doutorado INcompleto
( ) Especificar outros: _____
( ) Não sabe ou não quer responder

A.5. Sabendo que o salário-mínimo atual é de R$ 1.212, qual a sua faixa salarial?
( ) Trabalho como professor de língua inglês, entretanto, no momento não estou assalariado por esta função por qualquer motivo (estou de licença não remunerada, por exemplo);
( ) De 1 a 2 salários mínimos;
( ) De 2,1 a 3 salários mínimos;
( ) De 3,1 a 4 salários mínimos;
( ) De 4,1 a 5 salários mínimos;
( ) Acima de 5 salários mínimos;
( ) Não sabe ou não quer responder.

A.6. Sabendo que VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO, você leciona apenas no Ensino Médio ou em mais de uma esfera educacional?
( ) Ensino Médio e;
( ) Ensino Fundamental e;
( ) Ensino Superior e;
( ) Curso de idiomas e;
( ) Educação não formal e;
( ) Especificar outros _____
( ) Não sabe ou não quer responder

A.7. A Instituição Formadora, a responsável pela sua Formação Inicial, ela se localiza na cidade de Vitória da Conquista?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sabe ou não quer responder

BLOCO B — Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso formativo.

- Conteúdo I — *Identificar, de acordo com as Representações Sociais da Formação Inicial, os fundamentos, saberes e conhecimentos disponibilizados e desenvolvidos pela Instituição Formadora*.
    - Desenvolvimento docente como professor de língua inglesa, de maneira ampla, administrado durante o curso de formação inicial;
    - Identificação das exigências do mercado, da escola e dos alunos, ao professor de inglês;
    - Exposição de diferentes saberes, conhecimentos práticas e culturas, inerentes ao universo da língua inglesa, ao professor de inglês, a prática professoral do ensino de língua inglesa.

B.1. Os fundamentos, as técnicas, os saberes e os conhecimentos teóricos, no que tange a formação técnico-didático-pedagógica do professor de inglês, disponibilizados e desenvolvidos pela Instituição Formadora, ao seu entender, foram consistentes e suficientemente trabalhados e potencializados durante a formação Inicial? A saber: 1 — Sim, muito consistente; 2 —

Suficiente em alguns aspectos; 3 — Insuficiente em alguns aspectos; 4 — Insuficiente em muitos aspectos; 5 — Não foi muito consistente.

Conhecimentos Teóricos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

B.2. Os fundamentos, as técnicas, os saberes e os conhecimentos práticos, no que tange a formação técnico-didático-pedagógica do professor de inglês, disponibilizados e desenvolvidos pela Instituição Formadora, ao seu entender, foram consistentes e suficientemente trabalhados e potencializados durante a formação Inicial? A saber: 1 — Sim, muito consistente; 2 — Suficiente em alguns aspectos; 3 — Insuficiente em alguns aspectos; 4 — Insuficiente em muitos aspectos; 5 — Não foi consistente.

Conhecimentos Práticos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

B.3. O quanto você concorda ou discorda da sentença a seguir: *"A Formação Inicial, no curso de Letras Modernas, atende as demandas exigidas ao professor de inglês, pelo mercado, pela escola, pelos alunos e, também, as demandas do cotidiano educacional na prática docente e rotina diária"*. A saber: 1 — Concordo completamente; 2 — Concordo em partes; 3 — Sou indiferente a esta sentença; 4 — Discordo em partes; 5 — Discordo completamente.

Formação Inicial	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

B.4. B.4. O seu curso de Formação Inicial considerou e fomentou, de modo geral e maneira ampla, os diferentes saberes, conhecimentos e culturas próprios da comunicação em língua inglesa e ao universo desse idioma? A sua Formação Inicial promoveu os múltiplos e diversos conhecimentos inerentes ao idioma inglês, assim como a cultura inglesa, a exemplificar a linguagem não formal, as gírias, as expressões idiomáticas, os comportamentos de nicho, o linguajar de grupos, os costumes em diferentes países em que se comunica em língua inglesa? A saber: 1 — Fomentou e promoveu muitíssimos conhecimentos e saberes; 2 — Considerou alguns saberes; 3 — Discutiu pouco conhecimentos; 4 — Apenas citou, vagamente, alguns conhecimentos; 5 — Não promoveu conhecimentos e saberes significativos.

Formação Inicial	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

B.5.1 Responda, completando a frase com uma palavra ou, no máximo, uma sentença curta.
Eu qualifico/considero os conteúdos e saberes adquiridos na Formação Inicial como... _____
B.5.2 Responda, completando a frase com uma palavra ou, no máximo, uma sentença curta.
Como professor de língua inglesa, a minha Formação Inicial como um todo foi... _____

BLOCO C — Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolver da profissionalização docente.

- Conteúdo II — *Identificar, de acordo com as Representações Sociais, o que da Formação Inicial foi desenvolvido, assimilado e consolidado por esse egresso, e o que foi cobrado ao professor de inglês no início da profissionalização e carreira docente.*
    - Conhecimentos Pedagógicos;
    - Conhecimentos Específicos;
    - Conhecimentos Gerais;

C.1. Quanto aos aprendizados disponibilizados, desenvolvidos e consolidados, durante a Formação Inicial, foram significativos e suficientes para embasar uma boa prática e promover um bom desempenho como professor de língua inglesa no início da sua profissionalização docente?

( ) Sim. No início de minha profissionalização docente, como professor de inglês, eu **NÃO** senti dificuldade alguma, porque a minha Formação Inicial me preparou, suficientemente bem, para a prática docente.
( ) Sim. Apesar de senti um pouco de dificuldade no início de minha carreira docente como professor de inglês, eu **NÃO** atribuo esta dificuldade a alguma deficiência, ou mesmo falta de preparo que eu possa vincular a ausência de saberes e conhecimentos provenientes da Formação Inicial.
( ) Julgo que dificuldades ou êxitos referentes a minha prática como professor de inglês, no início da carreira docente, não estão, diretamente, associados à Formação Inicial.
( ) Não. Apesar de senti um pouco de dificuldade no início de minha carreira docente como professor de inglês, eu **NÃO** atribuo esta dificuldade a alguma deficiência, ou mesmo falta de preparo que eu possa vincular a ausência de saberes e conhecimentos provenientes da Formação Inicial.
( ) Não. No início de minha profissionalização docente, como professor de inglês, eu senti muita dificuldade, porque a minha Formação Inicial **NÃO** me preparou o suficiente para a prática docente.
( ) Não sabe ou não quer responder

C.2. Ao se tornar professor de inglês, os saberes e os conhecimentos didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem inerentes ao ser educador, desenvolvidos, assimilados e consolidados na Formação Inicial, de acordo com sua percepção e entendimento, foram suficientes e atenderam as cobranças e exigências de desempenho das práticas didático-pedagógico/ensino-aprendizagem no início e desenvolver da sua profissionalização docente? A saber: 1 — Atendeu

completamente; 2 — Atendeu em partes; 3 — Atendeu, mas foi insuficiente em algumas áreas; 4 — Foi insuficiente em muitas áreas; 5 — Não atendeu.

Conhecimentos Pedagógicos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

C.3. Ao se tornar professor de inglês, os saberes e os conhecimentos técnico-pedagógicos específicos da língua formal e gramática inglesa, desenvolvidos, assimilados e consolidados na Formação Inicial, de acordo com sua percepção e entendimento, foram suficientes e atenderam as cobranças e exigências das práticas didático-pedagógico/ensino-aprendizagem no início e desenvolver da sua profissionalização docente? A saber: 1 — Atendeu completamente; 2 — Atendeu em partes; 3 — Atendeu, mas foi insuficiente em algumas áreas; 4 — Foi insuficiente em muitas áreas; 5 — Não atendeu.

Conhecimentos Específicos	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

C.4. Ao se tornar professor de inglês, os saberes e os conhecimentos gerais, provenientes da cultura e da língua inglesa, desenvolvidos, assimilados e consolidados na Formação Inicial, de acordo com sua percepção e entendimento, foram suficientes e atenderam as cobranças e exigências das práticas didático-pedagógico/ensino-aprendizagem no início e desenvolver da sua profissionalização docente? A saber: 1 — Atendeu completamente; 2 — Atendeu em partes; 3 — Atendeu, mas foi insuficiente em algumas áreas; 4 — Foi insuficiente em muitas áreas; 5 — Não atendeu.

Conhecimentos Gerais	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

C.5.1 Responda, completando a frase com uma palavra ou, no máximo, uma sentença curta. Considerando a minha Formação Inicial, no início da profissionalização e carreira docente me foi cobrado/demando... _____

C.5.2 Responda, completando a frase com uma palavra ou, no máximo, uma sentença curta. Considerando a minha Formação Inicial, no início da profissionalização e carreira docente eu consegui desempenhar/desenvolver... _____

BLOCO D — Representações Sociais da Formação Inicial quanto às quatro proficiências basilares da língua inglesa

- Conteúdo 3 — *Identificar, de acordo com as Representações Sociais, a importância da formação inicial para o professor de língua inglesa, quanto ao saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.*
    - Referente ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, o quanto esse professor de inglês as possui e qual a cobrança social por essas supracitadas proficiências (mercado, escola, aluno etc.);
    - Referente ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, foram adquiridas e desenvolvidas no curso de Letras Modernas;
    - Referente ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, qual a importância para o professor de língua inglesa e a sua prática docente de rotina didático-pedagógica em aula.

D.1. Durante os primeiros anos de sua prática docente, como professor de língua inglesa, você enfrentou alguma dificuldade? Ao seu entender, estas dificuldades estão associadas a perícias ou imperícias conexas aos domínios das quatro proficiências em inglês, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês?

( ) Sim, eu enfrentei dificuldades. E, ao meu entender, estas dificuldades estão, **SIM**, associadas a imperícias nas quatro proficiências mencionadas em língua inglesa, ou seja, falta de habilidade/domínio em saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.
( ) Sim, enfrentei dificuldades. Entretanto, ao meu entender, estas dificuldades **NÃO** estão associadas a imperícias nas quatro proficiências mencionadas em língua inglesa, ou seja, falta de habilidade/domínio em saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.
( ) Não, eu não enfrentei dificuldades. E, eu correlaciono, **SIM**, a minha experiência exitosa com possuir a perícia necessária e suficiente nas quatro proficiências mencionadas em língua inglesa, ou seja, habilidade/domínio em saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.
( ) Não, eu não enfrentei dificuldades. Entretanto, eu **NÃO** correlaciono a minha experiência exitosa com possuir a perícia necessária e suficiente nas quatro proficiências mencionadas em língua inglesa, ou seja, habilidade/domínio em saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.
( ) Não sabe ou não quer responder

D.2. Dentre as quatro habilidades em língua inglesa, pesquisadas neste bloco, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, você tem o domínio delas? Essas quatro habilidades foram trabalhadas e desenvolvidas durante a sua Formação Inicial? Você atribui essa proficiência/domínio à sua formação inicial?

( ) Sim. Eu domino todas as **4 (quatro)** proficiências consideradas pela pesquisa e correlaciono, **SIM**, a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.

( ) Sim. Domino todas as **4 (quatro)** proficiências consideradas pela pesquisa e **NÃO** correlaciono a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) Sim. Domino **3 (três)** das habilidades consideradas pela pesquisa e correlaciono, **SIM**, a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) Sim. Domino **3 (três)** das habilidades consideradas pela pesquisa e **NÃO** correlaciono a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) Sim. Domino **2 (duas)** das habilidades consideradas pela pesquisa e correlaciono a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) Sim. Domino **2 (duas)** das habilidades consideradas pela pesquisa e **NÃO** correlaciono a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) Sim. Domino **1 (uma)** das habilidades consideradas pela pesquisa e correlaciono a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) Sim. Domino **1 (uma)** das habilidades consideradas pela pesquisa e **NÃO** correlaciono a aquisição e o domínio destas habilidades à Formação Inicial.
( ) **Não.** Eu não me considero apto em nenhuma das quatro proficiências e correlaciono essa falta de aptidão a lacunas provenientes da Formação Inicial.
( ) **Não.** Eu não me considero apto em nenhuma das quatro proficiências e **NÃO** atribuo essa falta de aptidão a lacunas provenientes da Formação Inicial.
( ) Não sabe ou não quer responder

D.3. Dentre as quatro habilidades em língua inglesa, pesquisadas neste bloco, a saber: ler em inglês, escrever em inglês, falar em inglês, ouvir e compreender em inglês, como professor de Língua Inglesa, qual o seu grau de domínio destas habilidades mencionadas? Na VERTICAL se encontram as habilidades e na HORIZONTAL o grau de domínio destras habilidades. Relacione, classificando-as.

	1 Muito, considero-me um nativo	**2** Possuo significativo domínio	**3** Domínio, razoavelmente, normal	**4** Limitado domínio	**5** Quase nada.
Ler em inglês					
Escrever em inglês					
Falar em inglês					
Compreender em inglês					

D.4. Ao seu entender, qual a importância, para o professor de inglês, ter o domínio das quatro proficiências em língua inglesa? Em sua opinião, a sociedade, o mercado, a escola, os alunos cobram que o professor de inglês possua essas quatro habilidades? Existe, em seu entendimento, algum nível de importância entre tais proficiências idiomáticas? Em sua prática professoral de rotina como professor de inglês, alguma proficiência é/já foi mais exigida e/ou cobrada que

outras? Na VERTICAL se encontram as habilidades e na HORIZONTAL um possível grau de cobrança. Relacione, classificando-as.

	1 A mais cobrada e exigida entre as habilidades	**2** Cobrada, significativa mente	**3** Cobrada	**4** Pouco cobrada	**5** A menos cobrada e exigida entre as habilidades
Saber falar e conseguir se comunicar em língua inglesa					
Ouvir e conseguir compreender em inglês					
Saber ler e conseguir decodificar em língua inglesa					
Saber escrever e transmitir mensagens em língua inglesa					

D.5. Na escala abaixo, dentro dos quadrantes, estão indicados o seu grau de comprometimento com os fundamentos, saberes e conhecimentos, quando você ainda era estudante na sua Formação Inicial. A Saber 1(<<), 2(<), 3(neutro/indiferente), 4(>), 5(>>). Quanto mais próximo do enunciado dentro do quadrante MAIS você se identifica com este, quanto mais distante do enunciado dentro do quadrante MENOS você se identifica com aquele. Posto isto, responda e classifique à questão a seguir. Na sua época de estudante, entre você e a sua Formação Inicial/Instituição Formadora, a quem você atribui sucessos ou fracassos na aquisição das quatro habilidades linguísticas aqui pesquisadas? A saber: ler em inglês, escrever em inglês, falar em inglês, ouvir e compreender em inglês.

Eu fui o maior responsável pelo sucesso ou fracasso na aquisição das quatro habilidades linguísticas durante a Formação Inicial e na minha profissionalização docente	<	<	-	>	>	A Instituição Formadora/ Formação Inicial/Métodos de ensino aplicados e desenvolvidos, foram os maiores responsáveis pelo sucesso ou fracasso quanto a aquisição das habilidades linguísticas

Apêndice C — TCLA da Conversa Interativo Provocativa (CIP) disponibilizada por e-mail aos participantes pesquisados

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO — TCLE
Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde — CNS

Prezado(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo, e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante". Este instrumento de pesquisa visa à obtenção de dados de análise para fundamentação, com informações e conhecimentos, da dissertação intitulada **"FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO",** desenvolvida por **GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR**, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoesta da Bahia (PPGEd/UESB), sob orientação da Profª. Drª. **DENISE APARECIDA BRITO BARRETO**. Esta pesquisa tem o intuito de investigar a Formação Inicial, jogar luz no processo de iniciação à docência, buscando saber como se processa/processaram os anos iniciais de contato com a profissionalização docente pelo professor de inglês; a continuidade e o desenvolver dessa profissionalização educacional; a formação inicial e o curso de Letras Modernas; o profissional de língua inglesa e a sua carreira docente; a importância de o saber ler, escrever, falar ouvir e compreender em língua inglesa; a profissionalização docente e o ensino, a prática e o desempenho do professor de língua inglesa.

Esse documento inicial se consubstancia em um CONVITE ao(à) Senhor(a) Participante para conhecer a pesquisa e seus termos. Porém, para que o pesquisado-participante se faz necessária a ANUÊNCIA e o EXPLÍCITO ACEITE da TCLE contendo as premissas, condutas, clausulas, diretrizes e termos dessa pesquisa. Portanto, por favor, leia atentamente todas as informações a seguir. E, caso concorde, marque a opção "ESTOU DE ACORDO com a TCLE", opção esta que expressa a sua vontade/desejo, em fazer parte da pesquisa respondendo, VOLUNTARIAMENTE. Assegura-se, ao pesquisado-participante, que apenas os membros da equipe e assistentes da pesquisa terão acesso aos dados brutos (respostas diretas) dessa pesquisa. Ainda é assegurado, ao pesquisado-participante, o TOTAL ANONIMATO do/no decorrer da pesquisa, bem como em uma posterior divulgação de dados e informações dessa investigação, seja por meio da publicação de texto dissertativo ou eventual divulgação científica.

Ressalta-se que a participação nesta pesquisa deverá ser ESPONTÂNEA e de ACEITAÇÃO EXPLÍCITA. Então, marcando a opção "ESTOU DE ACORDO com a TCLE" fica explícito ao pesquisador, e todos envolvidos nessa pesquisa, que a PARTICIPAÇÃO do PESQUISADO É ELETIVA, OPTATIVA, VOLUNTÁRIA E LIVRE. Também deixa claro, para todos os envolvidos nesta pesquisa, que o pesquisado-participante está ciente de que essa pesquisa NÃO GERA ÔNUS NEM BÔNUS AO PESQUISADO PARTICIPANTE. Reafirma-se, ainda, que as respostas solicitadas aqui não são de respostas obrigatórias. O que possibilita, ao pesquisado-participante, parar, desistir e não mais responder aos questionamentos em qualquer pergunta/parte/bloco da Conversa Interativa Provocativa (CIP). Assentindo, ainda, ao pesquisado-participante, retirar, posteriormente, os dados informados.

Solicita-se ao pesquisado-participante, como condição para se seguir adiante, que ele apresente, ainda nesta sessão inicial, um e-mail válido, com o intuito de que seja enviada uma cópia do TCLE para o e-mail correspondente. Isso possibilitará reaver a integra do documento aqui exposto, bem como relê-lo, pelo pesquisado-participante, posteriormente. Reitera-se que, ao pesquisado-participante, será assegurado o direito de desistência mesmo após a realização da CIP. Para tanto, o pesquisado-participante deverá enviar um e-mail para **germiniojr@gmail.com**, do mesmo endereço eletrônico informado na sessão inicial do questionário, assegurando assim, a sua desistência posterior e a exclusão do formulário respondido. A desistência deve respeitar o decurso

da investigação (enquanto a pesquisa estiver vigorando e o formulário estiver aberto a respostas); e a mensagem no e-mail deve conter a sua solicitação de desistência da pesquisa como pesquisado-participante.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?
1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ***Germinio José da Silva Junior***
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: ***Dr.ª Denise Aparecida Brito Barreto***

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?
2.1. TÍTULO DA PESQUISA. R: ***Formação Inicial e as suas implicações na profissão docente: Representações Sociais de professores de língua inglesa e as interconexões com a profissionalização***

2.2. PORQUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): R: *Esta pesquisa se justifica pela busca de conhecimentos sobre a Formação Inicial de Professores de Inglês e as suas implicações na profissionalização docente. Ainda, busca-se ponderar sobre a autonomia docente, sobre os problemas profissionais da prática, os conhecimentos específicos, a socialização do novo professor com seus pares, o desenvolvimento progressivo do professor, a associação de conhecimentos teóricos e práticos. Bem como, a aplicação de aprendizados, conteúdos, conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas, durante a graduação originária, como prática do ser/forma-se professor nesta língua estrangeira, em especial, o saber se comunicar em inglês, o entender falado nessa língua, o redigir neste idioma e o decodificar gramatical na língua inglesa. Além disso, essa investigação se justifica pela tentativa em clarear e evidenciar acertos e/ou percalços, acometidos durante os anos introdutórios e de consolidação do "ser professor de inglês". Ainda, o contato inaugural com a sala de aula, com os alunos, com a escola, com os colegas de trabalho etc. Essa pesquisa tem como sustentáculo para assunção desses conteúdos, informações e conhecimentos as Representações Sociais dos professores de inglês que aceitaram, voluntariamente, fazer parte da pesquisa. Permitindo assim, ao pesquisador, propor e realizar reflexões sobre o fazer docente de professores de língua inglesa por meio da análise de sua prática professoral e interconexão com a profissionalização docente.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): R: *Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar as Representações Sociais sobre a Formação Inicial, construídas por professores egressos do Curso de Letras Modernas, e suas implicações na profissionalização e carreira docente. Objetivos Específicos da Pesquisa: 1º — Apreender as possíveis Representações Sociais, construídas por professores de língua inglesa, sobre Formação Inicial; 2º — Analisar, a partir das imagens socioafetivas e sociocognitivas das Representações Sociais, as implicações na profissionalização e carreira docente; 3º — Compreender a importância da Formação Inicial, do saber/fazer, do domínio de habilidade e competências em língua inglesa e as suas implicações na profissionalização e carreira docente.*
3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)
3.1 O QUE SERÁ FEITO: R: *Você fará parte de uma entrevista Conversa Interativa Provocativa (CIP). Tópicos da conversa/entrevista: Formação Inicial; Início à Docência; Formação Continuada; Representações Sociais acerca destes tópicos.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: R: Podendo ser presencial ou *pela plataforma Google Meet que ficará disponível/aberta entre os dias 01 de out de 2022 a 31 de out de 2022.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: R: *30 minutos a 1 hora, ou quanto de tempo, de comum acordo entre pesquisado e pesquisador, achar necessário e suficiente para conclusão da CIP.*
4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Entretanto, no caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo R: *Nenhum ou mínimo*
4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)
R: *Por se tratar de pesquisa de que estuda as Representações Sociais dos indivíduos não acarretará nenhum risco à saúde (física e/ou metal), à vida, ao patrimônio (individual, coletivo/social) dos sujeitos participantes. A pesquisa será de participação voluntária. E ainda, para essa pesquisa, que é de natureza qualitativa, será mantido o anonimato dos praticantes voluntários — trocando seus nomes por sobrenomes fictícios.*
4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):
R: *Aos volutuários que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento de participação, é proporcionada a você a mudança de ideia — podendo ser no decorrer da CIP e/ou até no período entre 01 de março 2022 e 31 de maio de 2022. Após este período se dará o início da tabulação dos dados da pesquisa pelo pesquisador.*
5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)
5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):
R: *Expor, por meio das Representações Sóciais dos indivíduos/coletivos/grupos — dos objetos de pesquisa, no caso, professores de língua inglesa — acertos e/ou percalços do/no processo de formação profissional para a*

docência em inglês, em caráter formativo inicial. Melhores condutas, boas práticas, acertos e possíveis melhorias e aprimoramentos deste processo formativo docente. Diante do que os indivíduos pensam sobre si e seus partes constituídos, conjunturalmente in loco. Ressalta-se que não há ônus nem bônus aos participantes voluntários.
5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):
R: *Melhores condutas, boas práticas, acertos, possíveis melhorias e aprimoramentos deste processo formativo docente. Diante do que os indivíduos pensam sobre si e seus partes constituídos, conjunturalmente in loco de trabalho e convivência, propor/pensar em desenvolvimento contínuo na lida do profissional educativo de língua estrangeira.*
6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):
6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois. Não se recebe dinheiro nem se é cobrado pela participação. A participação na pesquisa é facultativa, livre e voluntária.*
6.2. Mas, e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: *Antes de realizar/fazer parte da pesquisa, que envolva algum gasto por parte do pesquisado, deverá ser enviado um e-mail ao pesquisador responsável (germiniojr@gmail.com), informando os gastos e solicitando ressarcimento. Fica ciente que o ressarcimento só será realizado mediante anuência e prévio consentimento/deliberação pelo pesquisador, por e-mail, assinado digitalmente. Só assim o pesquisador responsável arcará com algum custo para com o pesquisado.*
6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: *Você pode solicitar assistência imediata e integral ao pesquisador e à Universidade*.
6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar?
R: *Não. Ainda, relata-se que as respostas não são obrigatórias, podendo, ao pesquisado, parar, desistir e não mais responder ao formulário. Sendo permitido, ainda, retirar, posteriormente, os dados prestados e sigilo das informações apostas.*
6.5. Dá para desistir de participar no meio da pesquisa?
R: *Sim. Em qualquer momento. É só deixar de responder ao questionário. Solicita-se, ainda, que avise ao pesquisador, pelo e-mail germiniojr@gmail.com para que o pesquisador retire as informações já enviadas da tabulação da pesquisa e as exclua da plataforma.*
6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: *Não, nenhum.*
6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores que estão diretamente envolvidos na pesquisa.*
6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?
R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*
6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?
R.: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*
6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?
R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*
7. CONTATOS IMPORTANTES:
Pesquisador(a) Responsável: Germinio José da Silva Junior
Endereço: Estr. Bem Querer - Universidade, Vitória da Conquista - BA, 45083-900
Fone: 077 98859 9603 - WhatsApp
E-mail: germiniojr@gmail.com.
Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00
8. **CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (Concordância do participante ou do seu responsável)
Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo
☒ em participar do presente estudo;
☒ com a participação da pessoa pela qual sou responsável.
Ademais, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.
9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Ainda persiste alguma dúvida? Quer mais informações? Precisa falar com o pesquisador? Entre em contato pelo e-mail: germiniojr@gmail.com ou pelo telefone celular com WhatApp: **(77) 98859 9603**. Suas respostas ajudarão a retratar a realidade docente do professor de língua inglesa na cidade de Vitória da Conquista, por isso, ficamos muito agradecidos.

_____

Germinio José da Silva Junior

Pesquisador responsável

Apêndice D — Pauta/Roteiro da CIP com os Professores de língua inglesa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Pauta da Conversa Interativo Provocativa (CIP)

Bloco a — Perfil do Professor.

a.1. Quanto ao seu gênero, como você se declara e/ou se identifica?
( ) Gênero Masculino;
( ) Gênero Feminino;
( ) Gênero NÃO BINARIO [gênero neutro, gênero fluido, bigênero, intergênero, agênero, entre outras definições não listadas aqui];
( ) Não sabe ou não quer responder

a.2. Qual a sua faixa etária?
( ) Até 20 anos;
( ) Entre 21 e 30 anos;
( ) Entre 31 e 40 anos;
( ) Entre 41 e 50 anos;
( ) Entre 51 e 60 anos;
( ) Acima de 61 anos;
( ) Não sabe ou não quer responder.

a.3. Qual o seu estado civil?
( ) Solteiro(a);
( ) União estável/mora junto/casado(a);
( ) Separado(a)/divorciado(a);
( ) Outro: _____
( ) Não sabe ou não quer responder.

a.4. Qual a sua maior escolaridade?
( ) Nível Superior completo
( ) Especialização *Lato Sensu* — completo
( ) Especialização *Lato Sensu* — INcompleto
( ) Pós-Graduado *Stricto Sensu* — Mestrado completo
( ) Pós-Graduando *Stricto Sensu* — Mestrado INcompleto

( ) Pós-Graduado *Stricto Sensu* — Doutorado completo
( ) Pós-Graduando *Stricto Sensu* — Doutorado INcompleto
( ) Especificar outros: _____
( ) Não sabe ou não quer responder

a.5. Sabendo que o salário-mínimo atual é de R$ 1.212, qual a sua faixa salarial?
( ) Trabalho como professor de língua inglês, entretanto, no momento não estou assalariado por esta função por qualquer motivo (estou de licença não remunerada, por exemplo);
( ) De 1 a 2 salários mínimos;
( ) De 2,1 a 3 salários mínimos;
( ) De 3,1 a 4 salários mínimos;
( ) De 4,1 a 5 salários mínimos;
( ) Acima de 5 salários mínimos;
( ) Não sabe ou não quer responder.

a.6. Sabendo que VOCÊ PODE MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO, você leciona apenas no Ensino Médio ou em mais de uma esfera educacional?
( ) Ensino Médio e;
( ) Ensino Fundamental e;
( ) Ensino Superior e;
( ) Curso de idiomas e;
( ) Educação não formal e;
( ) Especificar outros _____
( ) Não sabe ou não quer responder

a.7. A sua Formação Inicial se processou na modalidade educação presencial ou educação a distância?
( ) Presencial
( ) Educação a Distância
( ) Não sabe ou não quer responder

A.8. A Instituição Formadora, a responsável pela sua Formação Inicial, ela se localiza na cidade de Vitória da Conquista?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sabe ou não quer responder

Bloco b — Conversa Interativo Provocativa — CIP

b.1. <u>Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso formativo;</u>

- ✓ Desenvolvimento docente como professor educador e como professor de língua inglesa, de maneira ampla, contempladas na Formação Inicial;
- ✓ Exigências do mercado, da escola, dos alunos, ao professor de inglês, de maneira ampla, contempladas na Formação Inicial;
- ✓ Diferentes saberes, conhecimentos e culturas, inerente ao universo da língua inglesa e ao professor de inglês, de maneira ampla, contempladas no curso;
- ✓ Formação profissional no Ensino Público e no Ensino Privado;
- ✓ Formação profissional na modalidade presencial e a distância;
- ✓ 5 palavras que descrevem/caracterizem a sua Formação Inicial.

b.2. <u>Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos no início e desenvolver da profissionalização docente;</u>

- ✓ Conhecimentos Pedagógicos exigidos no início da carreira docente;
- ✓ Conhecimentos Específicos exigidos no início da carreira docente;
- ✓ Conhecimentos Gerais exigidos no início da carreira docente.
- ✓ A profissionalização docente desenvolvida no início da carreira docente;
- ✓ Conhecimentos Pedagógicos, Específicos da língua, e Conhecimentos Gerais exigidos decorrer da carreira docente;
- ✓ A profissionalização docente desenvolvida no decorrer da carreira docente;
- ✓ 5 palavras que descrevem/caracterizam a sua profissionalização docente.

b.3. <u>Representações Sociais da Formação Inicial quanto às quatro proficiências basilares da língua inglesa;</u>

- ✓ Quanto ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, o professor de inglês às têm.

- ✓ Quanto ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, foram adquiridas e desenvolvidas na formação inicial, durante o curso de Letras Modernas;
- ✓ Quanto ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, qual a importância para professor de língua inglesa, perante a sociedade (mercado, escola, aluno...) e em sua prática docente de rotina.
- ✓ 5 palavras/frases que descrevem/caracterizam a aquisição das quatro proficiências basilares.

b.4. <u>Representações Sociais da Formação Inicial e uma (auto)avaliação;</u>

- ✓ Avaliação da Instituição Formadora como principal responsável de sucesso nos processos de ensino aprendizagem e de aquisição dos conteúdos específicos da profissionalização docente.
- ✓ Autoavaliação como discente participante do processo de ensino aprendizagem durante a Formação Inicial;
- ✓ (Auto)Avaliação da teoria aprendida na Formação Inicial e da experiência prática desenvolvida no dia-dia educacional;
- ✓ Autoavaliação do desenvolver e da continuidade da carreira docente;
- ✓ Sobre o que conversamos acerca da Formação Inicial, Início da Profissionalização Docente, Saberes e Conteúdos exidos ao docente de língua inglesa, o professor tem algo a acrescentar a nossa conversa?

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética na Pesquisa (CEP)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Inicial e Carreira Docente: Representações Sociais de professores de língua inglesa na inserção à docência

Pesquisador: GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50593321.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.020.582

Apresentação do Projeto:

"Esta pesquisa objetiva discorrer sobre a formação inicial de professores de inglês, atuantes no Ensino Médio, na cidade de Vitória da Conquista-BA. Buscar-se-á evidenciar o que se caracteriza/caracterizou os primeiros anos de contado com a docência, em moldes teóricos/práticos – relações de poder, identidade e diferença, gênero, sexo e sexualidade, etnia, questões ambientais, lutas de classe, etc. – e suas inter-relações sociais que o forjaram enquanto profissional docente perpassados pelas Representações Sociais destes indivíduos/grupo. Baseados em literaturas de AlvesMazzotte (2008), Garcia (2013), Moscovici (1978), Nunes (2019), Crusoé (2014) et al; busca-se, ponderar sobre a autonomia docente, sobre os problemas profissionais da prática, conhecimentos específicos, socialização do novo professor com seus pares, desenvolvimento progressivo do professor, socialização de conhecimentos teóricos e práticos, enfim, buscar reflexões sobre o fazer docente de professores de língua inglesa em início da prática docente".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as Representações Sociais do profissional docente de língua inglesa, graduado em Letras Modernas, quanto a sua formação inicial e, refletir sobre as repercussões desta formação, nos anos iniciais da sua carreira docente.

Objetivo Secundário: Representações Sociais da Formação Inicial quanto ao curso:I. Identificar, de

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

acordo com as Representações Sociais, as informações, fundamentos, e aprendizados disponibilizados, (o que o discente adquiriu, quanto ao ser professor, durante a formação inicial), assimilados (o que o discente aprendeu, quanto ao ser professor, durante a formação inicial), desenvolvidos (o que o discente produziu, quanto ao professor, durante a formação inicial) e consolidados durante a formação inicial na graduação em Letras Modernas. i. Desenvolvimento docente como professor de língua inglesa, de maneira ampla, contempladas no curso de formação inicial;ii. Exigências do mercado, da escola, dos alunos, ao professor de inglês, de maneira ampla, contempladas no curso de formação inicial;iii. Diferentes saberes, conhecimentos e culturas, inerentes ao universo da língua inglesa e ao professor de inglês, de maneira ampla, contempladas no curso. Representações Sociais da Formação Inicial quanto aos saberes e conteúdos exigidos na carreira docente:II. Verificar, de acordo com as Representações Sociais, as repercussões da formação inicial em Letras Modernas, para o professor de inglês, quanto as exigências a este professor em início à docência.i. Conhecimentos Pedagógicos;ii. Conhecimentos Específicos; iii. Conhecimentos Gerais. Representações Sociais da Formação Inicial quanto às quatro proficiências basilares da língua inglesa: III. Identificar, de acordo com as Representações Sociais, a importância da formação inicial, para o professor de língua inglesa, quanto ao saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês.i. Quanto ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, o quanto esse professor de inglês as possui. ii. Quanto ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, foram adquiridas e desenvolvidas na formação inicial, durante o curso de Letras Modernas; iii. Quanto ao domínio das quatro proficiências em língua inglesa, a saber: ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês, qual a importância para o professor de língua inglesa, perante a sociedade (mercado, escola, aluno...) e em sua prática docente de rotina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Riscos mínimos. Por se tratar de pesquisa de Representações Sociais dos indivíduos não acarretará nenhum risco a saúde (física e/ou metal) a vida, ao patrimônio (individual, coletivo/social) dos sujeitos participantes. A pesquisa será de participação voluntaria. Para a pesquisa de natureza qualitativa será mantido o anonimato dos praticantes voluntários – trocando seus nomes por sobrenomes fictícios. Aos volutuários que concordaram e assinaram o termo de consentimento de participação, lhe é proporcionado a mudança de ideia – podendo ser no decorrer da CIP e/ou até 15 dias depois da CIP – início da tabulação dos dados da pesquisa pelo pesquisador. Também, para a pesquisa de natureza quantitativa será mantido o anonimato dos

praticantes voluntários. Aos volutuários que concordaram com o termo de consentimento de participação, lhe é proporcionado a mudança de ideia – até 15 dias depois do fechamento do formulários digital – início da tabulação dos dados da pesquisa pelo pesquisador. "Riscos" da Plataforma Brasil.
Benefícios: Expor, através das Representações Sócias dos indivíduos/coletivos/grupos – dos objetos de pesquisa, no caso, professore de língua inglesa – acertos e/ou percalços do/no processo de formação profissional para a docência em inglês, em caráter formativo inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Trata-se de um Projeto de Pesquisa de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação , Campus de Vitória da Conquista, Uesb.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1790970.pdf Ver Pendência

Projeto_FORMAcaO_INICIAL_E_CARREIRA_DOCENTE_projeto_original_sem_atualizaCOes.pdf OK
folha_de_rosto_assinada.pdf OK
folhaDeRostoAssinada.pdf OK
Compromisso_Geral_assinado_Dr_Denise.pdf OK
Questionario_Google_Forms_setembro_2021.pdf OK
Roteiro_Pauta_da_CONVERSA_INTERATIVO_PROVOCATIVA_setembro_2021.pdf OK
TCLE_CEP_da_Conversa_Interativo_Provocativa_setembro_2021.pdf OK
TCLE_CEP_do_Google_Forms_setembro_2021.pdf OK

Recomendações:
Não se aplica

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
O Projeto apresentado pelo pesquisador Germínio José da Silva Júnior atende a todas as exigências éticas das Resoluções CNS N° 466 de 2012 e Nº510 de 2016.
Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil, por meio de Notificação, os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.020.582

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 01/10/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1790970.pdf	03/09/2021 11:32:18		Aceito
Outros	Roteiro_Pauta_da_CONVERSA_INTERATIVO_PROVOCATIVA_setembro_2021.pdf	03/09/2021 11:31:00	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	Questionario_Google_Forms_setembro_2021.pdf	03/09/2021 11:29:38	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_da_Conversa_Interativo_Provocativa_setembro_2021.pdf	03/09/2021 11:24:07	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_do_Google_Forms_setembro_2021.pdf	03/09/2021 11:19:10	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_FORMAcaO_INICIAL_E_CARREIRA_DOCENTE_projeto_original_sem_atualizaCOes.pdf	27/07/2021 15:17:20	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	27/07/2021 15:07:41	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
Outros	folhaDeRostoAssinada.pdf	27/07/2021 15:03:03	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromisso_Geral_assinado_Dr_Denise.pdf	27/07/2021 14:40:03	GERMINIO JOSE DA SILVA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 5.020.582

JEQUIE, 05 de Outubro de 2021

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

Anexo B – Declaração de revisão do manuscrito

TERMO DE REVISÃO DO MANUSCRITO

Eu, **Emanuelle Araújo Martins Barros**, portador do CPF: 014.496.415-55, declaro que o texto intitulado **FORMAÇÃO INICIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS INTERCONEXÕES COM A PROFISSIONALIZAÇÃO,** de autoria de **GERMINIO JOSÉ DA SILVA JUNIOR**, foi submetido à revisão de linguagem, bem como adequação das normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Formação acadêmica do revisor: Licenciatura em Letras Vernáculas — Português e respectivas literaturas (registro: 3619) e Mestre em Educação (registro: 2829), ambos pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Profissão do revisor: integra a equipe de revisores da Editora universitária de UESB.

Por ser verdade, firmo a presente.

Vitória da Conquista, 28 de abril de 2023.

Emanuelle Araújo Martins Barros

Emanuelle Araújo Martins Barros
CPF 014.496.415-55