

FORMAÇÃO INICIAL E A PROFISSÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

FRIST FORMATION AND THE TEACHING CAREER: SOCIAL REPRESENTATIONS OF ENGLISH TEACHERS

LA FORMACIÓN INICIAL E LA PROFESIÓN DOCENTE: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE INGLÉS

Germinio José da Silva Junior¹ 0000-0003-0675-7349
Denise Aparecida Brito Barreto¹ 0000-0003-3448-5109

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
germiniojr@gmail.com; deniseabrito@gmail.com

RESUMO:

Este artigo objetiva difundir uma pesquisa sobre a Formação Inicial de professores de língua inglesa e as implicações dessa formação na carreira docente. A investigação sustentou-se, teórico-metodologicamente, como pesquisa exploratório-qualitativa realizada sob a égide das Representações Sociais. O universo pesquisado foi composto por 12 escolas do Ensino Médio na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil com uma população de 29 professoras. Os resultados encontrados evidenciam que mais da metade dos sujeitos de pesquisa representa a sua própria formação em dissonância com a realidade de trabalho vivenciada e com pouca efetividade formativo-educacional. Encontrou-se, ainda, omissões e carências didático-pedagógico-laboral preocupantes, com lacunas na eficiência educativo-profissional e com lapsos na eficácia e concepção formativo-funcional. Conclui-se que se faz imprescindível, ao professor de inglês, uma Formação Inicial mais coesa e coerente com a realidade, que possa, plenamente, amparar o professor-aprendente no atendimento das futuras demandas sócio/profissionais. Assim, reivindica-se da Formação Inicial melhoras na profissionalização teórico-prático, uma superior capacitação profissional, uma educação qualificada e de qualidade, que seja, de fato e de direito, uma formação iniciante eficiente, efetiva e eficaz.

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.

ABSTRACT:

This article wants to disseminate the research on the Initial Training of English language teachers and the implications of this training for their teaching careers. The investigation was theoretically and methodologically based on exploratory-qualitative research conducted under the aegis of Social Representations. The research universe comprised 12 high schools in the city of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, and the study population consisted of 29 female teachers. The findings reveal that more than half of the research subjects perceive their own training as misaligned with the work reality they experience and with little formative-educational effectiveness. Furthermore, significant omissions and concerning didactic-pedagogical and work-related deficiencies were identified, with gaps in educational-

professional efficiency and lapses in formative-functional efficacy and conception. It is concluded that a more cohesive and coherent Initial Training is essential for English teachers—one that fully supports the teacher-learner in meeting future socio-professional demands. Thus, improvements in theoretical-practical professionalization, higher professional qualification, and high-quality education are required to ensure an Initial Training that is truly efficient, effective, and impactful.

Keywords: initial formation during graduation degree; initial formation and teaching career; social representations of the english language teacher; development of the english teacher; teaching professionalism of the foreign language teacher.

RESUMEN:

Este artículo tiene como objetivo difundir una investigación sobre la Formación Inicial de profesores de lengua inglesa y las implicaciones de esta formación en la carrera docente. La investigación se sustentó teórica y metodológicamente como un estudio exploratorio-cualitativo realizado bajo la égida de las Representaciones Sociales. El universo investigado estuvo compuesto por 12 escuelas de educación secundaria en la ciudad de Vitória da Conquista, Bahía, Brasil, y la población del estudio estuvo conformada por 29 profesoras. Los resultados encontrados evidencian que más de la mitad de los sujetos de investigación perciben su propia formación en disonancia con la realidad laboral que experimentan y con poca efectividad formativo-educativa. Además, se identificaron omisiones y carencias preocupantes en los ámbitos didáctico-pedagógico y laboral, con brechas en la eficiencia educativo-profesional y con fallas en la eficacia y concepción formativo-funcional. Se concluye que es imprescindible una Formación Inicial más cohesionada y coherente con la realidad para los profesores de inglés, que pueda respaldar plenamente al docente-aprendiz en la atención de las futuras demandas socio-profesionales. Así, se reivindican mejoras en la profesionalización teórico-práctica, una capacitación profesional superior y una educación cualificada y de calidad, asegurando que la Formación Inicial sea verdaderamente eficiente, efectiva y eficaz.

Palabras clave: formación inicial en el curso de las letras modernas; formación inicial y carrera docente; representaciones sociales del profesor de inglés; desarrollo docente del profesor de inglés; profesionalización del profesor de lenguas extranjeras.

Introdução

Este artigo, que é baseado em uma pesquisa de mestrado, norteou-se na seguinte pergunta: como as Representações Sociais (RS) da Formação Inicial (FI), construídas por professores egressos do curso de Letras Modernas (CLM), implicam no processo de construção de saberes e de práticas pedagógico-educativas? Assim, buscou-se nos professores de inglês do Ensino Médio (EM), em Vitória da Conquista (VDC), na Bahia, saber se os quatro anos da FI foram suficientes para que, enquanto professores egressos do curso, eles conseguissem assimilar os conteúdos ministrados pela Instituição Formadora (IF), bem como ter desenvolvido as necessárias habilidades constitutivas da docência e da *práxis* educacional. Assim, investiga-se o CLM, o início do magistério, o desenvolvimento da profissionalização educacional e as

quatro habilidades-chave — ler, escrever, falar, ouvir e compreender em língua inglesa, competências que doravante serão denominadas como “competências basilares”.

Acredita-se que a Formação de Professores focada somente nos conteúdos técnicos, dificilmente, propiciaria esquematizações de saberes teórico-práticos/didático-pedagógicos, ou mesmo possibilitaria, ao professor, esboçar reflexões antes, durante e após a ação pedagógica; sintopia essa, essencial, ao fazer pedagógico (Freire, 2021; Garcia, 2014; Silva Junior, 2023; Silva Junior; Barreto, 2023; 2024). Contudo, atenta-se para o fato de que: quando as técnicas e conteúdos basais não são adquiridos e dominados na formação primeira, existe o risco muito grande de o professor performar prática laboral com “insegurança, inaptidão e mediocridade” e não conseguir agir, refletir, criar e reagir com desenvoltura, e abalizado em conhecimentos prévios e concretos, perante um caso, didático-pedagogicamente, da realidade (Garcia, 2014).

Anuncia-se, antecipadamente, que nessa pesquisa, não necessariamente, quis aferir ou mensurar a qualidade dos cursos formadores, esses que profissionalizaram os professores, mas sim, trazer à luz da ciência as possíveis Representações Sociais proferidas por esses docentes sobre a FI e as práticas educacionais. Ressaltando-se que no campo do ensino-aprendizagem, o professor carece de estar confortável com a “beca” usada em sala de aula (Garcia, 2014). O docente necessita primeiro saber para si, para, com esse fim, conseguir ensinar a outrem (Silva Junior, 2021). Para tanto, esse professor precisa estar em sintonia com os conhecimentos trazidos da FI, ao passo que se desenvolve e, paulatinamente, evolui em seu arcabouço teórico-prático-didático-metodológico, permitindo erguer-se como indivíduo em processos autônomos e de independência de pensamentos e ações, contudo, baseado em aprendizados teórico-prático, consolidados (Garcia, 2014; Silva Junior; Barreto, 2021).

Assim, nessa pesquisa, anuncia-se que *inspirado* na Abordagem *Estrutural* sobre as Representações Sociais, foi confeccionado um questionário objetivando dirimir informações sobre os seguintes conteúdos socio-representativos: *a Formação Inicial, os primeiros contatos com a docência, e as quatro competências basilares* (Bomfim, 2017). Desse modo, para se organizar e se compreender esse conteúdo, utilizou-se de *inspiração* metodológica na *Análise de Conteúdo* para estruturar, sistematizar e tabular os dados de campo (Crusoé, 2014). Ressalta-se que, a despeito da *inspiração* na Abordagem Estrutural, adverte-se que para apreensão, análise e compreensão dos referidos conteúdos, que são *socioafetivos* e *sociocognitivos*, nessa pesquisa, empregou-se à Abordagem *Sociogênico/Processual* (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001).

Instrumentos de coleta, tratamento e análise dos dados

Moscovici (2012) afirma que *o ser psicossocial*, ao mesmo tempo que se questiona, em busca de respostas as suas inquietações, processa informação e se comporta de acordo com as circunstâncias comunicativas e conjunturais; referindo-se aos processos de *ancoragem* — etiquetagem de ideias novas em função de etiquetas prévias e antigas — e de *objetivação* — materialização da ideia etiquetada no objeto recente e desconhecido — da Representação Social. Assim, a abordagem sociogênico/processual, sistematiza-se através do estudo das Representações Sociais pelo viés interpretativo/conceitual da *objetivação* (que é a transformação de ideias figuradas em coisas concretas), tornando assim a representação adequada a ser transmitida pela linguagem e comunicação, mediante apreensão e compreensão do *núcleo figurativo* dessa *socio-representação*; o núcleo figurativo, na Representação Social, é o *imagético* cerne nuclear da *sócio* representação (que é *socioafetivo* e *sociocognitivo*), e é transmitido pelo sujeito por meio de uma *construção seletiva* (de “novas/distintas ideias”, que foi *esquematisado* pelo indivíduo, às ideias preexistentes, e já arraigadas e assim, finalmente, *naturalizado* pelo assujeitado), dentro do agrupamento social, agora, como *socio-representação* aceita e compartilhada dentro do agrupamento (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001; Alves-Mazzotti, 2008).

Esse *approach*, que é intimamente analisado pela linguagem, é por óbvio *psicológico* e *sociointeracionista*. É compreendido 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*. Destarte, com a abordagem sociogênico/processual buscou-se compreender as representações dos professores de inglês sobre a profissionalização docente; isto é, como as Representações Sociais, sobre o socio-objeto representado, foram criadas, assimiladas, desenvolvidas e, socialmente publicizadas pelos sujeitos agrupados (Moscovici, 2012; Jodelet, 2001). Reafirma-se que essa presente pesquisa, fundamentada nas conjecturas iniciais *moscovicianas*; trata-se de uma *Pesquisa Qualitativa* que *apreende, analisa e compreende* a Representações Sociais pelo *processo* de aquisição e concepção com base na abordagem *sociogênico/processual* de Jodelet (2001).

Contudo, adverte-se que foram confeccionados questionários *inspirados* na abordagem Estrutural de Abric (2001); recorreu-se a alguns mecanismos de pesquisa desse renomado pesquisador para identificar as Representações Sociais em contexto discursivo e social — função *saber*: entender e interpretar o real; função *identitária*: reconhecer-se no grupo de identificação; função *orientação*: prescrever comportamentos e práticas sociais; e função

justificação: justificar e legitimar comportamentos e práticas sociais. Buscou-se, ainda, identificar o *Núcleo Central* — parte mais difícil de mudança da Representação Social — ou se aproximar o máximo possível desse *cerne nuclear*, mediante assunção e reconhecimento dos *Componentes Periféricos* — artefatos representativos que formam a parte mais frágil e susceptível à mudança representativa, essas que pairam em volta do *Núcleo Central*.

Sabe-se 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. Sabe-se, ainda, que os *Componentes Periféricos* têm as atribuições de *concretização*, que materializa as Representações Sociais no real; de *regulação*, que normatiza as Representações Sociais já existentes, as quais, também, moderam e modulam as mutações das Representações Sociais novas e das existentes; e atribuição de *defesa*, que protege os ideais perimetrais e as ideias essenciais do Núcleo Central de sofrerem mudanças abruptas (Abric, 2001). Desta feita, por intermédio da ascensão e conhecimento dos Componentes Periféricos a sua respectiva hierarquia e proximidade com o núcleo Central das Representações Sociais se é possível identificar o objeto sujeito de representação e definir a representação desse objeto que é socialmente simbolizado para o grupo. Assim, o questionário hospedado no *Google Forms* foi desenvolvido com base no esquema de indagações a serem pesquisadas contemplando a disposição dos seguintes objetivos de pesquisa a serem alcançados.

O primeiro objetivo com a aplicação do questionário *online* foi apreender o *Conteúdo I* — referente ao Curso de Letras Modernas (CLM) — que buscou identificar os fundamentos, saberes e conhecimentos disponibilizados e desenvolvidos pela Instituição Formadora (IF). O segundo objetivo foi apreender o *Conteúdo II* — referente ao início da docência e a profissionalização docente — que buscou identificar o que daquela FI 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 terceiro objetivo foi apreender o *Conteúdo III* — referente às quatro proficiências basilares da língua inglesa — que buscou identificar a importância da FI para o professor de língua inglesa, quanto ao saber ler, escrever, falar, ouvir e compreender em inglês. Também, anuncia-se que a análise e a tabulação dos resultados trarão elementos que exploram “a qualidade na quantidade” com a adoção de metodologia inspirada na *Análise de Conteúdo* cunhada por Bardin (1977, p. 42) *apud* Crusoé (2014, p. 60, grifos nossos):

[...] 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.

Segundo Amado (2009) *apud* Crusoé (2014, p. 43-46), a utilização da Análise do Conteúdo sobre os dados de campo possibilita uma ação social dotada de propósito, pela e na relação social com o outro; bem como ciência de que estes propósitos são construídos em redes de interdependência funcional diante das gestões e estruturas grupais. Ainda, possibilita que a tríade pesquisador, campo e teoria seja levada em conta, admitindo ao investigador apor inferências sobre os achados do/no campo. Deste modo, a Análise do Conteúdo, inspirada na metodologia *bardiniana*, seguiu-se da seguinte forma: agrupando os conteúdos de análise em blocos de *feedbacks* dos questionários, para assim, categorizá-los, também, pelo viés qualitativo da estrutura e de acordo com o conteúdo Sociogênico/Processual das Representações Sociais (Silva Junior; Barreto, 2024). Em seguida agrupou-se os *feedbacks*, observando as palavras que mais se repetem, as quais se tornam fortes candidatas a serem o Cerne Nuclear da Representação, bem como as palavras que circundam este possível Núcleo Representativo, as quais serão as prováveis candidatas a elementos periféricos da representação (Silva Junior; Barreto, 2024).

Universo, população e amostra de pesquisa

O Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-20) apontou, aos pesquisadores, para existência de 20 (vinte) escolas do Ensino Médio em Vitória da Conquista (EM/VDC). Entretanto, em visitas de campo, foi necessário retirar algumas escolas do portfólio de pesquisa, ao constatar que o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito, o Colégio Polivalente de Vitória da Conquista, o Colégio Estadual Rafael Spínola Neto e o Centro Juvenil de Ciência e Cultura estavam em processo de fusão e os professores de inglês eram socializados por esse conglomerado escolar; portanto, nessa pesquisa corresponderiam a apenas uma escola (sendo referido aqui como Centro Integrado de Educação Navarro de Brito); o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira estava em processo de fechamento; o Centro Regional de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica de Vitória da Conquista e o Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira estavam fechados; o Colégio Estadual do Campo da Cabeceira da Jibóia e o Colégio Estadual do Campo José Gonçalves não participaram da pesquisa por não possuir endereço disponibilizado pelo NTE-20 e não responder aos *e-mails* dos pesquisadores. Desse modo, as escolas participantes estão relacionadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 — Universo das escolas de pesquisa em Vitória da Conquista

Escola	Nº de professores (as) de língua inglesa
Centro Integrado de Educação Navarro de Brito	6
Colégio Estadual Abdias Menezes	3
Colégio Estadual Anísio Teixeira	2
Colégio Estadual Don Clímério de Almeida Andrade	2
Colégio da Polícia Militar – CPM Eraldo Tinoco	2
Colégio Estadual José da Sá Nunes	3
Colégio Estadual Professora Heleusa Figueira Câmara	1
Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira	3
Centro Territorial de Educação Profissional	2
Colégio Estadual Adelmário Pinheiro	2
Instituto de Educação Euclides Dantas	1
Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima	2
Total	12
	29

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

Com base no Quadro 1, afirma-se que o universo de pesquisa foi composto por 29 professores de língua inglesa distribuídos em 12 escolas do EM/VDC. Ainda, afirma-se que o questionário ficou aberto a respostas por 3 meses. Por fim, afirma-se que o percentual de adesão ao questionário foi de 72,41% do universo. Portanto, a população dessa pesquisa é composta por 21 professores de língua inglesa os quais se dispuseram a responder ao questionário *online*.

Bloco A — Perfil do Professor

O Bloco A, como perguntas mais comuns e abrangentes, teve o intuito de traçar um perfil genérico acerca do objeto de pesquisa; assim, possui perguntas gerais, categóricas e classificacionais, compreendendo questões como gêneros, faixa etária, renda, escolaridades, estado civil, esferas de atuação na educação; conforme Quadro 2, adiante.

Quadro 2 — Perfil dos participantes

Critério	Descrição	Nº	%
Gênero	Feminino	21	100%
	Masculina	-	-
	Não binária	-	-
	Não sabe ou não quer responder	-	-
Faixa etária	Menos que 20 anos	-	-
	21 a 30 anos	1	4,8%
	31 a 40 anos	6	22,7%
	41 a 50 anos	12	57,1%
	51 a 60 anos	2	9,05%
	Superior a 61 anos	-	-
Estado civil	Relacionamento afetivo estável	14	66,07%
	Solteiras	4	19%
	Separadas ou divorciadas	2	9,05%
	Não declarado	1	4,8%
Grau de escolaridade	Especialização <i>Lato Sensu</i>	8	38,1%
	Especialização <i>Lato Sensu</i> (incompleto)	3	14,3%
	Pós-graduação <i>Stricto sensu</i> (mestrado)	6	22,7%
	Pós-graduação <i>Stricto sensu</i> incompleto (mestrado)	3	14,3%
	Pós-graduação <i>Stricto sensu</i> (doutorado)	1	4,8%

Critério	Descrição	Nº	%
Faixa salarial (referência R\$ 1.212,00/salário)	Entre 2,1 e 3	11	52,4%
	Entre 3,1 e 4	4	19%
	Entre 4,1 e 5	3	14,3%
	Acima de 5	2	9,05%
	Não declarado	1	4,8%
Conciliam a carga horária do Ensino Médio com	Ensino fundamental	9	42,9%
	<i>Cursos de idiomas</i> e aulas particulares	6	22,7%
	Ensino superior	2	9,05%
	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1	4,8%
Local de realização do curso de graduação	Vitória da Conquista — BA	12	57,1%
	Outra localidade	9	42,9%

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

Com base no Quadro 2, afirma-se que nenhuma das professoras se acomodou, somente, com a graduação inicial. Nunes (2019, p. 22) ressalta que a Formação Inicial (FI), necessária a todos os professores, consubstancia-se em um “passaporte de ingresso para docência”; assim, a Formação Continuada (FC) é forma de permanência, atualização do conhecimento e contínuo desenvolvimento profissional na carreira educacional. De acordo com Silva Junior (2021) e Silva Junior e Barreto (2024), a profissionalização é importante fonte de atualização do conhecimento inerente a muitas profissões. Ainda, Nunes (2011), em outro momento, destaca que a formação continuada é condição *sine qua non* ao profissional educativo, esse que se dedica ao fomento do conhecimento e ao ensino-aprendizagem. Ainda, afirma-se que as lutas históricas dos professores pelo cumprimento das políticas de valorização do trabalho docente estabelecidas desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE), conforme a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), são referendadas no salário das professoras pesquisa, de acordo com o Quadro 2, ao reafirmar que o salário do docente de língua inglesa caminha par e passo com a sua titulação.

Ainda discutindo o piso salarial de professores (pensado desde 2008 e aprovado em 2011, cujos desígnios e finalidades visam a diminuir discrepâncias salariais entre cargos e funções idênticas), evoca-se Nunes (2019) para afirmar que o professor necessita de uma formação qualificada, valorização do profissional docente e remuneração que proporcione vida digna e cidadã ao docente. O PNE apresenta metas que buscam, por meio de estratégias específicas, garantir a FC na Educação Básica, visando alcançar, até 2024, mais de 50% dos profissionais com pós-graduação (meta 16), equiparar a remuneração das docentes à de outros profissionais com a mesma escolaridade (meta 17) e assegurar planos de carreira (meta 18) (Brasil, 2014).

Assim, juntando as duas maiores faixas salariais (52,04% e 19%), equivalentes a 15 professoras, verifica-se que quase metade do universo pesquisado, correspondente ao

percentual de 71,04%, ganha mais de 4 salários-mínimos. Cruzando salário e escolaridade (8 docentes especialistas e 6 professoras mestras e 1 doutora) ter-se-á o equivalente a 15 professoras que recebem entre R\$ 4.848 e R\$ 6.060 ou mais; possivelmente as mesmas professoras que possuem altas titulações por ter seguido na FC.

No entanto, embora o PNE assegure uma média de rendimento mensal, muitas professoras enfrentam jornadas de trabalho duplas ou até triplas. Nesse sentido, é importante problematizar o excesso de carga horária, que frequentemente ultrapassa o padrão considerado “normal”. E, ainda que esse volume de trabalho, em muitos casos, seja assumido voluntariamente pelas docentes por necessidade financeira, a longo prazo, ele pode impactar, negativamente, sua vida profissional. Os efeitos incluem prejuízos à saúde física e mental, comprometimento do desempenho profissional e, conseqüentemente, uma piora na qualidade de vida (Cardoso Júnior; Cardoso; Nunes, 2021; 2022). Ainda analisando o Quadro 2, convida-se ao debate Silva, Brito e Nunes (2019), Silva e Nunes (2019) e Teixeira e Nunes (2016; 2019a; 2019b; 2019c) que investigam a relação entre *formação docente* (inicial e continuada), *condições de trabalho* e *valorização profissional*; eles afirmam que existe interdependência entre esses três aspectos, ressaltando a necessidade de uma análise transversal dos dados, a fim de evitar conclusões precipitadas.

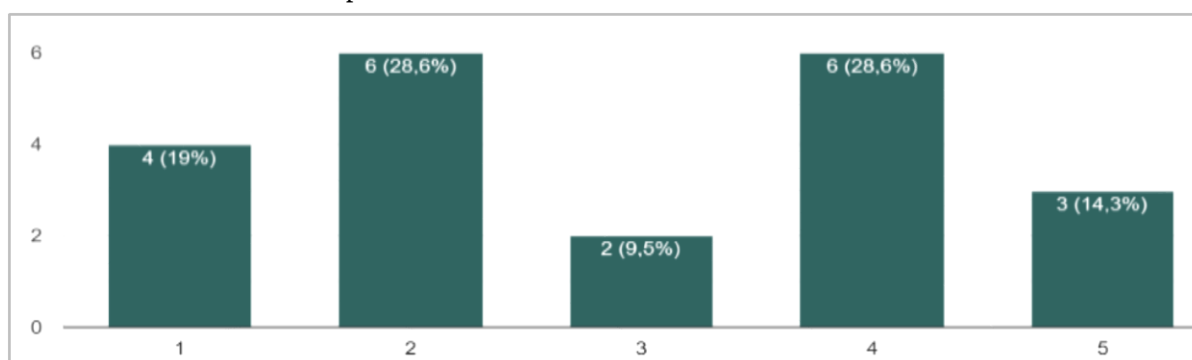
Bloco B — Representações Sociais da FI quanto ao curso formativo

O Bloco B investiga o *Conteúdo I*. O quesito B.1 indagou às professoras de inglês se os conhecimentos técnico-didático-pedagógicos, referente aos *conteúdos teóricos* da Formação Inicial (FI), disponibilizados pela Instituição Formadora (IF), foram consistentes e a contento. Ao passo que quesito B.2 questionou sobre essa mesma formação, agora buscando quanto aos *conteúdos práticos* disponibilizados pela IF, averiguando se o desenvolvimento desses “saber fazer” fora consistente e a suficiente.

No quesito B.1, 8 professoras (38,1%) avaliaram os conteúdos teóricos como suficientes e “consistentes”; outras 8 (38,1%) consideraram-nos apenas “suficientes em alguns aspectos”, enquanto 3 (14,3%) apontaram como “insuficientes em alguns aspectos”. Ninguém escolheu a opção “insuficiente em muitos aspectos”, porém 2 docentes (9,5%) afirmaram que os conteúdos foram “insuficientes e inconsistentes”. Quanto ao quesito B.2, 8 professoras (38,1%) julgaram os saberes práticos como suficientes e “consistentes”; 7 (33,3%) responderam “suficientes em alguns aspectos”; 2 (9,5%) indicaram “insuficientes em alguns aspectos”; 3 (14,3%) apontaram “insuficientes em muitos aspectos”; e 1 professora (4,8%) considerou-os “insuficientes e inconsistentes”. Juntando as aprendizagens práticas (B.1) e as teóricas (B.2),

disponibilizadas pelo curso preparatório de professor da língua inglesa, observa-se uma estabilidade e equivalência representativa ao afirmarem que os conhecimentos aprendidos foram suficientes e “concisos”, aproximadamente, 38,1% da população pesquisada, contudo, ressalta-se que esse percentual não contempla nem a metade das professoras participantes. A FI ficou bem abaixo da média mínima de 7,0 exigida pela IF, que certifica a qualificação profissional para o ensino da língua inglesa. Esse dado se torna ainda mais preocupante ao se observar que 19,1% dos participantes marcaram a alternativa “insuficiente e inconsistente” nos quesitos teóricos e práticos (B.1 e B.2), conforme evidenciado no Gráfico 1.

Gráfico 1 — B.3: a teoria na prática cotidiana

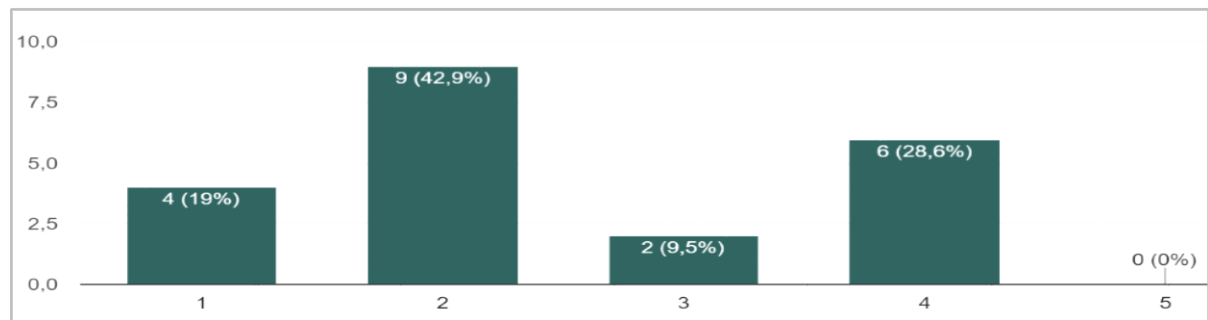


Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022)

A pergunta B.3 investigou o grau de concordância das professoras com a afirmação: “A FI, no meu curso de Letras Modernas, atende às demandas exigidas ao professor de inglês pelo mercado, pela escola, pelos alunos e pelo cotidiano da prática docente”. Apenas 4 docentes (19%) disseram “concordo completamente”, o que reforça os resultados dos quesitos B.1 e B.2, sugerindo uma formação fragilizada e insatisfatória em relação aos seus objetivos. Outras 6 professoras (28,6%) responderam “concordo em partes” ou “discordo em partes”, enquanto 2 mostraram-se indiferentes. Já 3 docentes (14,3%) afirmaram “discordo completamente”, expressando uma percepção claramente negativa sobre a FI recebida.

A questão B.4 investigou se o curso de FI considerou e incentivou aspectos culturais e linguísticos específicos da língua inglesa, como regionalismos, expressões idiomáticas, linguagem formal e informal, *slangs*, comportamentos comunicativos e a diversidade cultural dos falantes da língua inglesa. Apenas 19% das professoras afirmaram que o curso “fomentou e promoveu muitíssimos conhecimentos e saberes”; 42,9% disseram que “considerou alguns saberes”; 9,5% relataram que “discutiu pouco os conhecimentos”; e 28,6% responderam que “apenas citou, vagamente, alguns conhecimentos”, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 — 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 2 testifica que nenhuma professora do Ensino Médio em Vitória da Conquista (EM/VDC) 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 FI somente tangenciou, vagamente, esses conhecimentos. É interessante notar, e comparar, que os dois maiores índices de respostas: as 9 professoras que afirmaram que a sua FI “considerou alguns” saberes com as 6 que afirmaram “apenas citam, vagamente” não coadunam com as repostas mais equilibradas dos quesitos B.1 e B.2.

Antes que se articule, no leitor, uma ideia de que os pesquisadores somente dão 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 FI fomentou e promoveu conhecimentos distintos e a contento em língua inglesa. Além do mais, aquilo que está caminhando bem na FI não deve ser alvo de nossas problematizações, ao menos enquanto existirem pontos que, representativamente, necessitam de maior atenção formativa.

Definido o viés analítico da pesquisa, os quesitos B.5.1 e B.5.2 adotaram a técnica de complementação de frases, inspirada no Questionário de Evocação, desenvolvido por Abric (2001) e sua equipe da Universidade de Aix-Marseille. Essa metodologia, também conhecida como Questionário de Livre Associação, baseia-se em dois critérios principais: a ordem de evocação e a frequência das palavras associadas ao objeto pesquisado (Abric, 1994 apud Bomfim, 2017; Silva Junior; Barreto, 2024). Nela, os participantes devem listar, em ordem crescente, cinco palavras que representem, de forma imagética, o objeto em questão. As três primeiras tendem a compor o Núcleo Central da representação social, sustentando sua estrutura, enquanto as demais constituem os Elementos Periféricos (Abric, 2001; Bomfim; Correia; Azevedo, 2023; Silva Junior; Barreto, 2024).

O cruzamento entre a frequência e a ordem de evocação das palavras permite identificar a relevância das ideias associadas ao objeto representado. Assim, as questões B.5 (e futuramente

as C.5) foram elaboradas para que os participantes expressassem, de forma espontânea, uma palavra ou frase curta sobre a FI. Isso possibilitou aos pesquisadores identificar as representações mais recorrentes (Abric, 2001). Posteriormente, com uma metodologia de inspiração na Análise de Conteúdo, essas respostas foram organizadas e classificadas como *feedbacks* de pesquisa, apresentados a seguir.

No quesito B.5.1, os pesquisados, usufruindo de total liberdade de resposta para completar a frase: “Eu qualifico/considero os conteúdos e saberes adquiridos na FI como...”, posicionaram-se por meio de ***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, acerca da representação da FI quanto aos conteúdos e saberes, percebe-se que foram 11 *Feedbacks positivos*, equivalente a 52,38%, com destaque para as palavras: essencial, imprescindível e importante; 4 *Feedbacks equilibrados*, equivalente a 19,4%, com destaque para as palavras: básico, suficiente e modesto; 6 *Feedbacks negativos*, equivalente a 28,57%, sendo essa devolutiva a mais unívoca quanto ao seu entendimento imagético, resultando nas palavras: insuficiente e incompleta.

Ao passo que no quesito B.5.2, completando a sentença: “Como professor de língua inglesa, a minha FI como um todo foi...”, posicionaram-se 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”. Ao analisar o quesito B.5.2, que trata da representação da Formação Inicial (FI) como processo de desenvolvimento integral, observou-se a seguinte distribuição das respostas: 8 *Feedbacks Positivos* (38,09%), com ênfase em termos como “fundamental”, “importante” e “moderna”; 5 *Feedbacks* considerados *Equilibrados* (23,80%), nos quais apareceram expressões como “regular”, “tradicional” e “suficiente”; 8 *Feedbacks Negativos* ou de apreensão preocupante (também 38,09%), em que prevaleceram palavras como “deficiente”, “insuficiente” e “precária”. Essa distribuição revela uma percepção dividida entre aprovação, neutralidade e crítica em relação à FI como promotora de desenvolvimento integral.

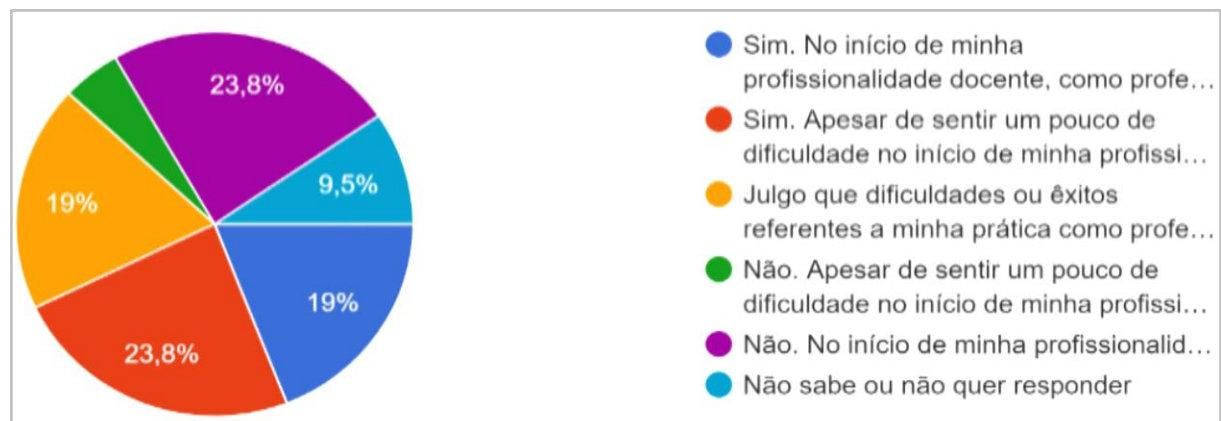
Observa-se que diferentemente do quesito B.5.1, que investigava o curso formativo pelos saberes e conhecimentos, o B.5.2 pesquisou o curso como um todo; 2 *Feedbacks* positivos

do B.5.1 migraram para uma ilustração representativa negativa, equiparando-os; e 1 *Feedback* tornou-se, resignadamente, equilibrado. Cruzando as duas análises sobre a FI, nota-se que apesar de as professoras do EM/VDC a representarem positivamente como: *importante, essencial e imprescindível*, no entanto, também a representam como: *insuficiente, deficiente e incompleta*.

Bloco C — RS da FI quanto aos saberes exigidos no início da docência

O Bloco C investigou o *Conteúdo II* — as 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 (CLM) — buscando apreender sobre o início e desenvolvimento da profissionalização docente. As questões C.1, C.2, C.3 e C.4 indagam sobre conhecimentos pedagógico, específicos e gerais. As professoras retornaram como as respostas ilustradas no Gráfico 3:

Gráfico 3 — C.1: os primeiros contatos do professor com a profissionalização docente



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

Com o mesmo percentual de 23,8%, mas com posicionamentos opostos, 5 professoras afirmaram que, embora tenham enfrentado certa dificuldade no início da carreira docente em inglês, não a relacionam a falhas na Formação Inicial (FI). Por outro lado, outras 5 docentes atribuíram suas dificuldades iniciais diretamente à falta de preparo oferecido por essa formação. Com o mesmo percentual de 19%, 4 professoras afirmaram não ter enfrentado dificuldades no início da docência em inglês, atribuindo esse êxito à boa preparação oferecida pela FI. Outras 4, por sua vez, consideraram que seus desafios ou sucessos iniciais na prática docente não estavam diretamente relacionados à formação recebida. Embora houvesse uma alternativa de resposta neutra, dissociada de um posicionamento afirmativo ou negativo, 2 professoras (9,5%) optaram por não se manifestar, escolhendo “Não sabe ou não quer responder” — maior

percentual dessa opção no bloco referente ao quesito C.1. Já com 4,8%, apenas 1 professora declarou: “Não. Apesar de sentir alguma dificuldade no início da docência em inglês, não atribuo isso a falhas na FI”.

Aqui, o destaque crítico-reflexivo dos pesquisadores é dado aos dois maiores índices de repostas do questionário C.1, os quais contêm iguais percentuais de respostas. A alternativa a qual assegura que o CLM foi, “sim”, *suficiente para embasar uma boa prática educacional*, como professor de inglês em início pedagógico, e sustentar uma boa profissionalização docente; evidenciando, ainda, que a “pouca” dificuldade enfrentada nesse começo profissional pode estar relacionada a motivos outros que não, necessariamente, vinculados à FI. Entretanto, a alternativa oposta, com o mesmo percentual, assevera que o CLM “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 didático-pedagógico; afirmando, ainda, que a “muita” dificuldade enfrentada nesse início docente, está “sim” vinculada à falta de preparo na FI. Destaca-se que a ambiguidade observada no bloco anterior (B.5.1 e B.5.2) reaparece no Bloco C, inda com contornos dúbios, contudo, reincidentes.

As questões C.2, C.3 e C.4 investigaram se, no início da docência e ao longo do desenvolvimento profissional, os conhecimentos da FI foram suficientes para um bom desempenho e para atender às exigências da *práxis* docente. A questão C.2 focou nos saberes didático-pedagógicos e de ensino-aprendizagem; a C.3, nos conhecimentos técnico-pedagógicos e gramaticais da língua inglesa; e a C.4, nos aspectos culturais e linguísticos gerais do inglês. No quesito C.2, sobre conhecimentos pedagógicos, 5 professoras (23,8%) afirmaram que a FI “atendeu completamente” às demandas da prática docente no início da carreira. Dez (47,6%) responderam que “atendeu em partes”; 4 (19%) consideraram que “atendeu, mas foi insuficiente em algumas áreas”. Apenas 1 professora (4,8%) indicou que a formação “foi insuficiente em muitas áreas” e outra afirmou que “não atendeu”. No quesito C.4, sobre conhecimentos gerais, 8 professoras (38,8%) responderam que a FI “atendeu em partes”, enquanto 7 (33,3%) afirmaram que “atendeu, mas foi insuficiente em algumas áreas”, representando um aumento de 75% em relação aos quesitos C.2 e C.3. Os demais percentuais foram estáveis: 4 docentes (19%) disseram que a formação “atendeu completamente”, e 2 professoras (4,8% cada) indicaram que foi “insuficiente em muitas áreas” ou “não atendeu”.

Resumindo todo esse entrecruzar de dados subsidiado pelos quesitos C.1, C.2, C.3 e C.4, eles refletem percepções diversas sobre a FI de professoras de inglês, destacando tanto suas contribuições quanto suas limitações na preparação docente. Observa-se que certas exigências e desafios da prática docente expõem um despreparo, inesperado, enfrentado pelas

professoras de inglês em seu início profissional, evidenciando lacunas na FI. Os retornos do Bloco C evidenciam que a FI atendeu, parcialmente, às demandas da prática docente no início da carreira, no entanto, deixou *gaps* teórico-práticos; destarte, evidenciando que nem todos os aspectos da/na profissão-professor foram plenamente trabalhados/desenvolvidos no diapasão teórico-prático-profissional quando da FI em se comparando com o início efetivo na docência.

Os quesitos C.5.1 e C.5.2 foram desenvolvidos com base no Questionário de Evocação de Abric (2001) e na abordagem Estrutural das Representações Sociais. Essa metodologia considera que o Núcleo Central de uma representação social confere significado, enquanto os Componentes Periféricos garantem sua adaptabilidade e resistência a alterações (Abric, 2001). A relevância das ideias e sua representatividade para o grupo são determinadas pela análise da frequência e ordem de evocação das palavras (Abric, 1994 apud Bomfim, 2017). Dessa forma, as questões C.5 foram elaboradas para coletar, de maneira espontânea, palavras ou frases de professoras sobre os saberes e conteúdos exigidos na docência, visando identificar uma possível representação social da formação docente (Silva Junior; Barreto, 2024).

No quesito C.5.1, as professoras pesquisadas, usufruindo de total liberdade para completar a frase: “Considerando a minha FI, no início da profissionalização e carreira docente me foi cobrado/demandado...”, responderam: **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”.

No quesito C.5.1, para ampliar a coesão interpretativa sobre a FI e o desenvolvimento docente, os pesquisadores classificaram as respostas em dois grupos: *conformidade* e *desconformidade*. Destarte, 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 para as palavras: *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** com a realidade laboral vivenciada pelas professoras, equivalente a 62% das devolutivas, com destaque para as palavras: *conhecimentos*

não trabalhados, cobrança por fluência inexistente e demanda por experiência técnica. Nota-se que mais da metade das professoras formadas em Letras Modernas e atuantes no Ensino Médio em Vitória da Conquista (EM/VDC) consideram sua FI insuficiente para a prática docente. O alto número de egressas frustradas com sua preparação teórico-profissional revela um descompasso entre a formação acadêmica e as exigências da realidade educacional.

Prosseguindo com o quesito C.5.2, completando a sentença: “considerando a minha FI, no início da profissionalização e carreira docente eu consegui desempenhar/desenvolver...” as professoras se posicionaram: **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”.

Aqui, quanto aos *feedbacks negativos*, faz-se um adendo para comentar a sinceridade expressa por algumas professoras ao descreverem seu desenvolvimento profissional como “mediocre/mediano”. Um exemplo notável é a resposta de uma docente que, ao criar o neologismo “Embromation” (uma mistura de gramática inglesa e portuguesa), revela como, no início de sua carreira, ela adotou posturas de engano, ludíbrio e fingimento em sua prática docente, assim, não cumprindo adequadamente seu compromisso educativo; esses comportamentos provem das deficiências formativas, aquelas que não foram desenvolvidas e/ou consolidadas na FI.

Na análise das respostas ao quesito C.5.2 obtém-se: 8 *Feedbacks positivos*, equivalente a 38,09%, com destaque para as palavras: *prática pedagógica, ensino-aprendizagem, e qualidade laboral*; igualando-se à devolutiva anterior, também, obtém-se 8 *Feedbacks equilibrados*, com destaque para: *trabalho razoável, prática responsável e função docente proposta*; completando com outros 5 *Feedbacks negativos*, equivalente a 23,80% das respostas, resultando em: *trabalho medíocre, necessidade de formação complementar/particular e inovação versus tradicionalismo*.

As respostas ao quesito C.5.1 revelam que, ao refletirem sobre o início de sua profissionalização, as professoras de inglês percebem um descompasso entre os saberes adquiridos na FI e as demandas da prática docente, considerando a falta de fluência e a exigência por experiência técnica como lacunas significativas. Já o quesito C.5.2, ao investigar a aplicação desses saberes na prática docente, mostra um empate entre feedbacks positivos e neutros, sugerindo uma migração das respostas antes positivas para uma postura mais resignada. O que permanece constante são os feedbacks negativos, que continuam expressando insatisfações em relação à formação e às exigências profissionais.

Ainda, analisando a FI sobre a égide das questões C.5, nota-se que apesar de as professoras do EM/VDC a representarem positivo-conforme: *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 negativo-desconforme: *conhecimentos não trabalhados e em consequência falta de fluência na língua, performance de trabalho técnico-educacional medíocre, e busca por curso formativo particular*. Ainda, percebe-se que, embora as professoras do EM/VDC tenham inicialmente representado aspectos positivos como boa prática pedagógica e domínio de conhecimentos, há um aumento nas respostas negativas, destacando lacunas como conhecimentos não trabalhados, falta de fluência na língua, desempenho técnico-educacional medíocre e a necessidade de formação complementar.

É importante destacar que o curso de Formação Complementar, conforme previsto pela Lei n. 9.394 de 1996, tem como propósito a continuidade formativa dos saberes já adquiridos, como o próprio nome indica "BNC Formação Continuada" (Brasil, 2015; 2019). Em contraste, a BNC-Formação, definida pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, aborda as Diretrizes Curriculares para a FI dos professores em nível profissional (Brasil, 2015; 2019). Destarte, elas tratam de objetos e objetivos formativos distintos. No entanto, de acordo as representações sobre o *Conteúdo II*, para os sujeitos de pesquisa questionados, a Formação Continuada acabou sendo percebida como um prolongamento da FI, aquisição de conteúdos didático-pedagógicos, posto que esses conteúdos não estão plenamente consolidados e não foram completamente assimilados na Formação Inicial, fato que desvia a Formação Continuada de seu propósito original.

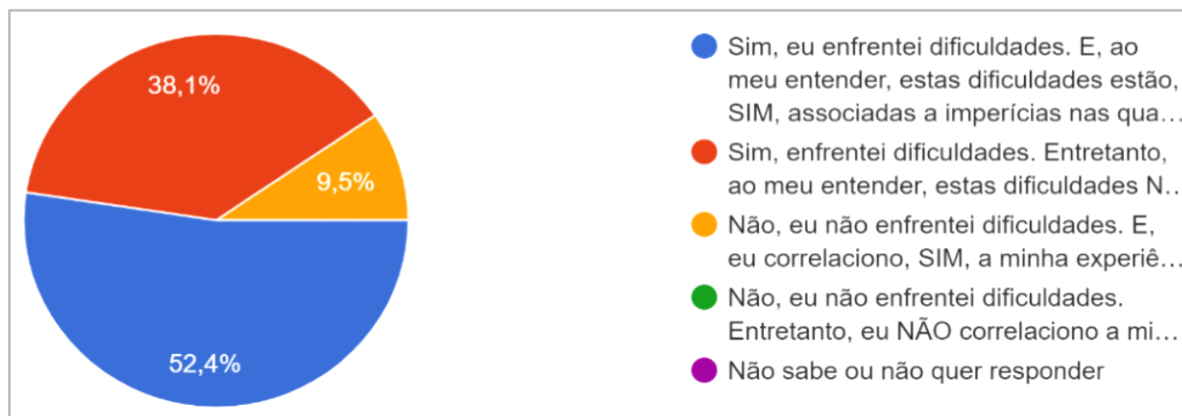
Os dados discutidos até o momento evidenciam graves falhas na Formação Inicial (etapa primário-essencial), fato que impele o professor buscar Formação Inicial travestida de Formação Complementar. Deste modo, quando o conhecimento do professor é insuficiente devido a falhas na Formação Inicial, o docente é impelido a retornar à sala de aula como um

"aluno", ser que ainda busca alcançar “a luz fundamental” para que assim, se consiga exercer a profissão docente. E isso não é Formação Complementar, segundo Nunes (2019). Quando os docentes de inglês precisaram de cursos idiomáticos, muitas vezes em escolas particulares, para completar *gaps* deixadas pela Formação Inicial e assegurar o desenvolvimento das práticas e técnicas didático-pedagógicas basilares, isso, também, não é Formação Complementar e sim continuidade da Formação Inicial.

Bloco D — Representações Sociais da FI quanto às quatro proficiências

O Bloco D aborda a Formação Inicial (FI) dos professores de inglês visando esclarecer questões relacionadas ao Conteúdo III — as quatro competências técnico-basais em inglês: ler, escrever, falar, ouvir e compreender. O quesito D.1 investigou se, nos primeiros anos de docência, as professoras enfrentaram dificuldades e se essas dificuldades estavam associadas a lacunas no domínio dessas competências. Com cinco alternativas de resposta, apenas três foram relevantes para as 21 professoras participantes, conforme ilustrado no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 — D.1: As quatro proficiências basilares no início docente



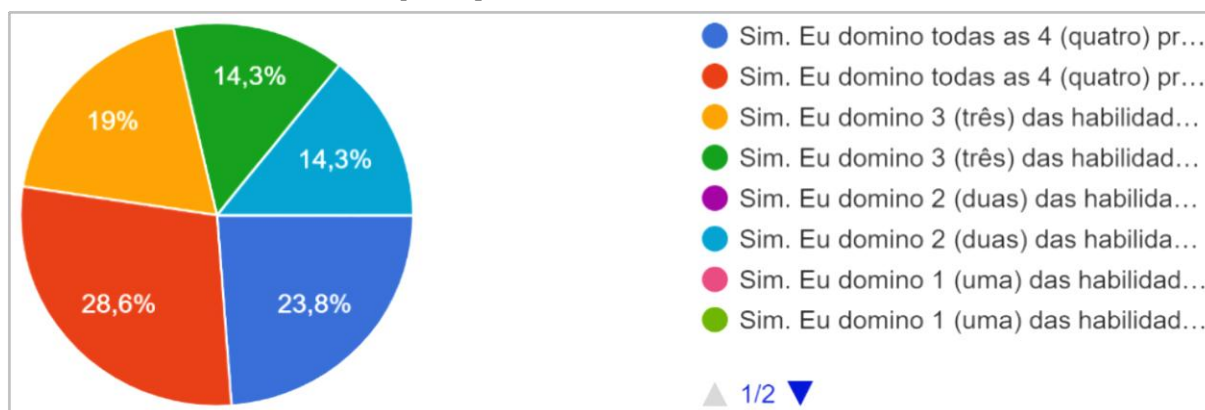
Fonte: elaboração própria com base na pesquisa de campo (2022).

Mais da metade das repostas, 11 professoras, isto é, 52,4% afirmaram que *enfrentaram, sim, dificuldades*, e que *essas dificuldades estão, sim, associadas a imperícias nas quatro proficiências*. Acompanhado por 8 respostas, 38,1% afirmaram que *apesar de terem enfrentado dificuldades*, elas *não estão relacionadas a imperícias nas quatro proficiências*. Ao passo que 2 professoras, 9,5%, 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 basilares, encontremos o mesmo percentual do quesito C.5.1, 62% das respostas, para as quais o saber ensinar é importante, mas, prescinde de se 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, didático-pedagogicamente, aquilo que outrora foi pensado para o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, das práticas docente, dos estágios formativos nos cursos de FI. Cerca de 90% das professoras pesquisadas relataram dificuldades nos primeiros anos de docência. Esse dado reforça a necessidade de maior investimento em programas como o Formação Inicial (PIBID) e a Residência Pedagógica para o Curso de Letras Modernas. Nunes (2011; 2019) defende que o conhecimento é essencial ao professor, e com ele concordamos ao acrescentar que o “saber fazer” é a condição inalienável para que o docente de inglês se desenvolva e saiba desenvolver um ensino-aprendizagem eficaz.

Gráfico 5 — D.2: o domínio das quatro proficiências básicas



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

No quesito D.2, Gráfico 5, investigou-se se as professoras adquiriram as quatro habilidades básicas na FI. Das entrevistadas, 28,6% afirmaram possuir essas competências, mas sem atribuí-las à formação acadêmica, enquanto 23,8% reconheceram a influência da FI no desenvolvimento dessas habilidades. Além disso, 19% relataram dominar três das quatro habilidades e também associaram esse aprendizado à FI. Por outro lado, 14,3% disseram possuir três competências e outras 14,3% apenas duas, mas ambas as categorias negaram a contribuição da FI para essa aquisição. No total, 57,14% das professoras não consideram a FI responsável pelo desenvolvimento das competências básicas, evidenciando percepções de deficiência e inadequação no preparo para o exercício docente. Ou seja, mais da metade das professoras representam sua FI como deficiente e incapaz de promover nelas os necessários aprendizados e domínios técnico-básicos essenciais para exercício docente.

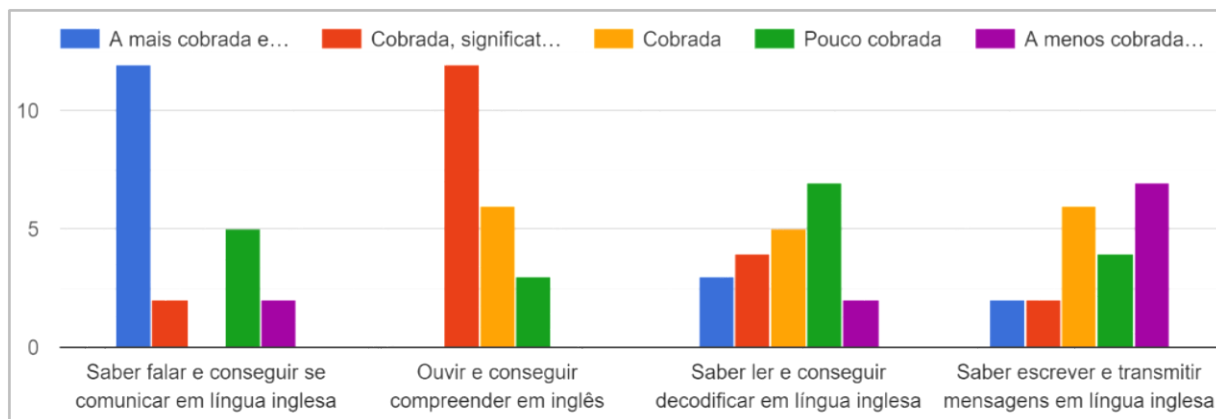
O quesito D.3 investigou quais habilidades técnico-básicas as professoras dominam e seus respectivos graus de proficiência. Na competência de leitura em inglês, 4 professoras declararam possuir alto domínio, 10 indicaram domínio significativo, 6 apontaram domínio

razoável e apenas 1 relatou domínio limitado. Quanto à escrita, apenas 2 professoras afirmaram ter alto domínio, enquanto 10 mantiveram um domínio significativo, 8 indicaram domínio razoável e 1 permaneceu com domínio limitado.

No que se refere à oralidade, apenas 2 professoras relataram muito domínio, 8 indicaram significativo domínio, 5 afirmaram possuir um domínio razoável, enquanto 5 declararam ter um domínio limitado. Ademais, 1 professora introduziu a resposta “quase nada”, alegando um nível crítico de conhecimento e insegurança quanto à sua capacidade de se comunicar em inglês. A mesma alternativa apareceu na habilidade de ouvir e compreender, com uma professora reconhecendo que possui limitada habilidade na compreensão do inglês falado. No entanto, nessa última competência, 4 professoras afirmaram possuir alto domínio, enquanto 8 indicaram domínio significativo e outras 8 relataram um domínio razoável. Nenhuma professora marcou a alternativa "domínio limitado" nessa categoria.

A análise do quesito D.3 revela que um número reduzido de professoras (quatro) se sente plenamente segura quanto às quatro proficiências basilares do inglês. Além disso, observa-se uma discrepância entre as habilidades de leitura e escrita, que apresentam índices mais elevados de domínio, e as de fala e compreensão, nas quais prevalecem maior insegurança. Essa disparidade é peculiarmente alarmante, considerando que o objetivo *mor* em aprender uma nova língua é o de se comunicar. O quesito D.4, (Gráfico 6), questionou as professoras acerca da importância social-profissional em se possuir e dominar as 4 competências basilares, bem como se existia alguma representação socio-didático-pedagógica e/ou mercadológico-hierárquica de uma competência sobre outra.

Gráfico 6 — 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 socio-representação/competência mais exigida entre as habilidades demandadas das professoras; ao passo que 2 professoras afirmam

ser significativamente cobrada; 4 concluem que é pouco cobrada e 2 compreendem que é a menos cobrada. Sobre a competência *ouvir e compreender*, 12 a mencionam como competência mais exigida e como a significativamente cobrada, assim como 6 delas afirmam ser apenas cobrada; 3 delas creem que é uma habilidade pouco cobrada. Desse modo, as competências basilares do saber *falar e ouvir*, ligadas à comunicação e oralidade, com menor variabilidade representativa, são consideradas por 57,14% das docentes como a *mais exigida* de todas e a *significativamente habilidade cobrada pela sociedade*, ao professor de língua inglesa.

O saber *ler*, com 7 repostas, é apresentado como uma competência pouco cobrada entre as habilidades exigidas; ao passo que 5 professoras afirmam ser apenas cobrada; 4 concluem que é significativamente cobrada; 3 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 as habilidades; 6 afirmam que essa é uma competência cobrada e 4 delas compreendem essa habilidade como pouco cobrada, sócio profissionalmente. Destarte, 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 como habilidade/competência pouco demandadas socialmente.

No quesito D.5, as professoras foram convidadas a refletir sobre sua FI, avaliando-se como discentes praticantes no processo de profissionalização proposto pela IF. A análise deveria considerar a conjuntura formativa, a aquisição das habilidades basilares e o suporte recebido para o desenvolvimento profissional na Educação Superior. Foi perguntando se possíveis sucessos ou insucessos, referentes à aquisição, ou não, das competências basilares, derivavam de uma boa ou má performance do então discente da época ou o resultado era decorrência do ensino-aprendizagem e/ou metodologia empregada e desenvolvida pela IF.

Ao quesito D.5, 4 as professoras declararam que a IF foi a principal responsável por sucessos ou fracassos da formação profissional, equivalente 19%. Salta-se para 8 repostas, equivalente a 33,1%, o quantitativo de respostas que confirmavam que a *IF é a principal responsável* por sucessos ou fracassos, *mas, não é a única* responsável por tal resultado. Correspondente a 28,6%, 6 pesquisadas se mantiveram indiferentes a essa dualidade, assim, optam pela neutralidade frente a tal dicotomia. Quanto às respostas que levavam em consideração aspectos como individualidade, interesse pessoal-particular e subjetividades, 3 professoras se sentem completamente responsáveis pelo sucesso ou fracasso de seus processos formativos. Se 14,3% assumem, completamente, a reponsabilidade formativa para si, nenhuma delas quis amenizar ou dividir com a IF (ou outras instancias) tal fardo educativo-profissional. Ao polarizarmos ainda mais as respostas do quesito D.5 — desconsiderando as respostas

neutras e agrupando as demais em dois grandes blocos — observamos dois polos distintos: 80% das respostas atribuem à Instituição Formadora a responsabilidade pelos sucessos ou fracassos da Formação Inicial, enquanto apenas 20% assume essa responsabilidade para si, como professor em formação, no Curso de Letras Modernas. Assim, as professoras pesquisadas sinalizam maior responsabilidade, por sucessos ou fracassos da Formação Inicial à Instituição Formadora.

Considerações finais

Essa pesquisa analisou as Representações Sociais sobre a Formação Inicial e a profissão docente dos professores de língua inglesa do Ensino Médio da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, e a as implicações dessa Formação Inicial na construção de saberes teórico-prático/didático-pedagógico na profissão docente. Buscou-se compreender como os professores percebem, ponderam, representam e avaliam: os quatro anos da Formação Inicial, a aquisição dos conteúdos formadores, as quatro habilidades fundamentais (leitura, escrita, oralidade e compreensão em inglês), o desenvolvimento das habilidades e competências essenciais à docência, a profissionalização no magistério e os desafios do início da carreira docente. Pela análise dos dados de pesquisa conclui-se que a Formação Inicial de professores de língua inglesa está aquém do esperado. A Formação Inicial precisa ir além da mera certificação para o mercado de trabalho, precisa garantir uma profissionalização que integre teoria, prática e domínio de conteúdo; para isso, é fundamental que a Instituição Formadora ofereça suporte efetivo ao professor em formação com vistas a aquisição e o domínio das competências necessárias ao exercício docente. Além do fortalecimento dos conteúdos essenciais à docência, na Formação Inicial, deve-se enfatizar técnicas, habilidades e estratégias didático-pedagógicas, essas que sustentarão a evolução do professor em sua futura prática educativa. Enfim, espera-se que a Formação Inicial do professor de inglês seja uma formação eficiente, efetiva e eficaz, ou seja, formação docente qualificada e de qualidade.

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, Alícia J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, 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: 23 dez. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BOMFIM, Natanael Reis. Campos e abordagens da pesquisa em Representações Sociais 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. Curitiba: CRV, 2017. p. 159-169.

BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; AZEVEDO, Micheline Liberato Marques de. Gestão colaborativa como fator de promoção à saúde e segurança na escola. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. e11981, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2i1.11981. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11981>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARDOSO JÚNIOR, Welton; CARDOSO, Berta Leni; NUNES, Claudio Pinto. 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, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.14913. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14913>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARDOSO JÚNIOR, Welton; CARDOSO, Berta Leni; NUNES, Claudio Pinto. Materialismo histórico-dialético: um diálogo para pesquisa sobre a qualidade de vida. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 179–200, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14100.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 7. ed. Porto: Editora Porto, 2014.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Êxitus**, Santarém, v. 9, n. 3, p. 19-32, jul./set. 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n3ID917.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Valorização docente na conjuntura dos pós-impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar (online)**, Belém, v. 13, n. 26, p. 1-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518> . Acesso em: 23 dez. 2024.

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, n. 3, p. 93-113, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n3p93-113.

SILVA JUNIOR, Germinio José da. Discussões sobre sociedade, educação, currículo, avaliação da aprendizagem e relações de poder. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4973> . Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA JUNIOR, Germinio José da; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Talking about human formation at the interface with identity and difference. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, Maceió, v. 2, n. 1, p. e12781, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/13060> . Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA JUNIOR, Germinio José da; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Representações Sociais na atualidade digital e contingente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16143, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16143. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/16143> . Acesso em: 23 dez. 2024.

SILVA JUNIOR, Germinio José da; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Pesquisas em Representações Sociais na pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. e14404, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16514>. DOI: 10.22481/redupa.v3.14404. Acesso em: 23 dez. 2024.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio 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: 23 dez. 2024.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. A valorização docente e a lei do piso salarial: um estado da arte. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 42, p. 437-452, 2019a. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1886>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; 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**, Porto Alegre, v. 9, n. 22, p. 1-17, 2019b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90205>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; 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, 2019c. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/10688>. Acesso em: 23 dez. 2024.

Sobre os autores:

Germinio José da Silva Junior. Mestre em Educação pela UESB. Licenciado em Letras Modernas: Português/Inglês e Bacharel em Administração. Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB/CNPq). Contribuição de autoria: autor - <http://lattes.cnpq.br/3398109621580540>

Denise Aparecida Brito Barreto. Doutora em Educação pela UFBA. Professora Plena da UESB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na UESB. Lider do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas (GELFORPE/UESB/CNPq).

Contribuição de autoria: autora - <http://lattes.cnpq.br/9707078113782228>

Como referenciar:

SILVA JUNIOR, Germinio José da; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Formação inicial e a profissão docente: Representações Sociais de professores de língua inglesa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e17018, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17018