



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

FORMAÇÃO DOCENTE E PIBID: A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS E SABERES

Janaina de Jesus Santos⁷⁴
(UNEB)

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,
intervindo, educo e me educo. (FREIRE, 1996, p. 29)

RESUMO

Nossa investigação tem o objetivo de compreender a constituição do sujeito licenciando nas redes dos saberes contemporâneos, por meio da escrita da carta de intenção para o processo seletivo de bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Para tanto, situamos historicamente a formação docente na ordem discursiva atual; em seguida, identificamos os discursos em torno do Programa; e analisamos como os candidatos à bolsa de iniciação à docência posicionam-se no processo seletivo quanto à sua participação no mesmo, por meio das cartas como resultado de prática discursiva de sujeitos historicamente situados. Fomos norteados pela inquietação de saber quais são os desafios da formação do sujeito professor em língua estrangeira na atual ordem discursiva. Nesse sentido, tomamos a base teórico-metodológica da Análise do discurso de linha francesa, com contribuições de Michel Foucault e estudiosos brasileiros; bem como estudos sobre formação docente. Acreditamos que a formação docente deve problematizar os diversos saberes e considerar a constituição sócio-histórica do licenciando para cumprir seu papel formador. Trata-se de fazer voltar sobre teorias, metodologias e abordagens para confrontá-las com a realidade histórica dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Sujeito. PIBID.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a formação docente configuram-se como embate entre os saberes, a historicidade e os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de questionar sobre os discursos que produzem o quê?, por quê?, como? e para quem?

⁷⁴ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Líder do Laboratório de Estudos do Audiovisual e do Discurso – AUDiscurso/CNPq; janainasan@gmail.com.



ensinar em cada momento histórico. Essa rede de discursos determina a necessidade de os sujeitos contemporâneos inovarem nas práticas político-pedagógicas no cotidiano escolar, que perpassam desde recursos tecnológicos até práticas sociais críticas.

Inovar no nível das práticas pressupõe assumir uma ética para ter novos posicionamentos com relação ao cotidiano, aos saberes e aos poderes, isto é, ter novas estratégias no pensar e agir. O processo ensino-aprendizagem é atravessado tanto pelos saberes específicos da área como pelas práticas político-pedagógicas. O diálogo entre as teorias e suas práticas constitui-se como momento de reflexão sobre o sujeito docente. Portanto, é importante que o educador esteja instrumentalizado com as teorias e assuma um posicionamento crítico sobre o cotidiano escolar para a transformação, de modo que os saberes da teoria e da prática não fiquem estanques, como afirmam Carr e Kemmis (1988, p.125): “[...] se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria”.

A questão da formação docente tem sido amplamente discutida nos estudos sobre educação, com a finalidade de refletir a respeito de práticas que possibilitem professores reflexivos, autônomos e pesquisadores. Nesse sentido, investigamos a constituição do sujeito licenciando nas redes dos saberes e poderes contemporâneos, por meio das cartas de interesse dirigidas ao processo seletivo para concessão de bolsa de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, buscando compreender como os discentes do curso de Letras com habilitação em língua inglesa e suas literaturas se subjetivam no lugar de futuros professores, que têm à frente o desafio de lidar de modo crítico com os saberes.

Esse Programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação, desde 2010, e tem por objetivo incentivar a iniciação à docência de estudantes de cursos de licenciatura de instituições de educação superior brasileiras, com o direcionamento de sua formação para a escola pública. Assim, oferece bolsa para discentes dos cursos presenciais de licenciatura plena como forma de antecipar o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula da escola pública.



Tomamos como objeto de investigação as cartas de interesse, considerando que os discursos obedecem a regras históricas e que a escrita constitui uma prática de elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros pelos sujeitos. Os discursos têm uma existência material no cotidiano marcada pelas práticas dos sujeitos no tempo histórico, conforme o pensamento de Michel Foucault (2007b, p. 53) que afirma a necessidade de analisar o próprio discurso, a partir “[...] de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade [...].”

Para compreender o sujeito licenciando, situamos historicamente a formação docente na ordem discursiva atual a partir da rede dos documentos oficiais; em seguida, identificamos os discursos em torno do Programa; e analisamos como os candidatos à bolsa de iniciação à docência posicionam-se no processo seletivo quanto à sua participação no mesmo. Assim, questionamos os sujeitos no próprio discurso, considerado como verdadeiro e visualizado nas práticas históricas, como eles são constituídos e constituem no diálogo entre teoria e prática no cotidiano escolar.

OS DISCURSOS E OS SUJEITOS

Os analistas do discurso questionam a linguagem no seu encontro com a história, buscando o que não é nem individual nem universal. Na perspectiva francesa, rejeita-se o sujeito como indivíduo e origem de seu dizer, para pensá-lo dentro de processos históricos de constituição. Assim, a Análise do discurso permite-nos considerar os professores em formação como sujeito e refletir sobre sua constituição na história observando suas práticas e relações, tomando como referência os saberes contemporâneos.

No que diz respeito à linguagem, os estudos discursivos a concebem como lugar de visibilidade de práticas e do embate entre discursos, em que os sujeitos historicamente situados se significam numa construção singular de discursos, de modo que o discurso não se restringe à língua, mas a toma para ter existência. Foucault (2007a, p. 133) explica que o discurso é a manifestação de sujeitos situados no tempo e



no espaço, sendo “fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história” e, ainda, lugar de luta e objeto de disputa em nossa sociedade (FOUCAULT, 2007b).

O autor de *A arqueologia do saber* destaca que é preciso diferenciar o sujeito do discurso dos elementos gramaticais de primeira pessoa que podem aparecer nas frases ou o emissor de signos. O sujeito do discurso é um posicionamento histórico, que vários indivíduos podem ocupar para enunciar, sendo necessário questionar “qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito.” (FOUCAULT, 2007a, p. 108). Portanto, a concepção de sujeito adotada é diferente de enunciante, indivíduo ou consciência.

A ORDEM DISCURSIVA E OS SABERES NA EDUCAÇÃO

A ordem discursiva atual aponta a formação docente ancorada em saberes teóricos e práticos direcionados para a autonomia e o posicionamento crítico. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reza que a formação docente deve acontecer em universidades ou institutos superiores de educação e associar teoria e prática em cursos de licenciatura plena. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares do curso de Letras (BRASIL, 2001) entendem a universidade na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a produzir e difundir os saberes para satisfazer as demandas sociais por tecnologia e para educar os sujeitos.

Esse documento estabelece que o “objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.” Percebemos que as Diretrizes evocam para a reflexão sobre a sociedade contemporânea, seu mercado de trabalho e as condições de exercício profissional. Nesse contexto, a formação docente acolhe a realidade social ao mesmo tempo em que busca intervir e transformá-la. É necessário interrogar a atualidade, a história e os sujeitos para pensar a formação docente como processo singular na rede de discursos, saberes e poderes.



Com relação às competências e habilidades do profissional de Letras, as Diretrizes estabelecem que seja

compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, a formação do professor é vista como processo homogêneo em que indivíduos ingressam no curso de licenciatura e, cumprindo todas as etapas, atingem “a ética”, “a responsabilidade social e educacional” e “o senso crítico” para a atuação profissional. O sujeito é percebido como consciente e racional, numa relação de assimilação direta e perfeita dos ensinamentos do curso. Trata-se de conceber os saberes como transferíveis, de modo que os conteúdos da formação são apreendidos da mesma forma por todos em formação.

Soares (1983, p. 49) também aborda a formação de professores como processo em que se vai “aprender o conteúdo [...], aprender a respeito de ensino e de seu protagonista (o aluno), para enfim, assim instrumentalizado, aplicar o que aprendeu, numa Prática de Ensino (ou num Estágio Supervisionado)”. Então, a compreensão teórica e sua prática são tomadas como processos uniformes entre os sujeitos e a transição entre uma e outra como algo automático em que se alcança a plenitude da formação na sala de aula.

Nesse contexto, os estágios são apresentados enquanto “momento de por em prática o que aprendeu durante o curso” e “oportunidade de **transferir os conhecimentos apreendidos em sala de aula.**” (MORAES, 2001, p. 13, grifos do autor). Ou nos termos das Diretrizes Curriculares do curso de Letras, o graduado deve desenvolver as competências e habilidades de “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.”



A relação entre os saberes teóricos e metodológicos e a prática é exposta como se se constituísse de modo direto, inequívoco e homogêneo. Entretanto, sabemos que teoria e prática são processos diferentes e, em geral, não coincidentes (FOUCAULT, 2007c). É necessário refletir que os saberes e as práticas atravessam e são atravessados pelos sujeitos e a história num caminho singular.

Paulo Freire (1996, p. 25) ressalta que “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” O autor apresenta o posicionamento crítico como um processo, no qual não são claramente definidos nem o começo e nem o fim, de modo que permite refletir sobre a constituição do sujeito professor em uma rede de práticas, em “um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria [é] um revezamento de uma prática a outra.” (FOUCAULT, 2007c, p. 69-70). A formação docente é enunciada em uma rede de discursos que produz o sujeito professor, principalmente, como pensador crítico de sua prática.

Considerar a formação docente como processo discursivo requer refletir sobre o entrecruzamento de saberes e sujeitos na história em uma relação singular, de modo que as projeções das competências e habilidades do profissional, com suas características homogeneizantes e prescritivas, se chocam com a constituição dos sujeitos, com sua história de vida. Nesse sentido, Maria José Coracini (2001, p. 185-6) argumenta que as situações de ensino-aprendizagem de línguas estão no nível da singularidade dos sujeitos, “ora é um mestre que, de alguma maneira, tenha marcado a infância ou a adolescência, ora são as primeiras experiências com aulas de língua estrangeira”.

A constituição dos sujeitos é singular e inacabada, sendo que o professor

[...] pode ter assimilado teoricamente os princípios de determinada metodologia e, na prática, proceder segundo sua experiência ou suas crenças, ainda que inconscientemente; ou ainda, e é o que parece mais normal, proceder de acordo com uma mistura de fragmentos teóricos resgatados aqui e lá (e não teorias completas e



coerentes) que lhe chegam através de leituras ou cursos de formação continuada e se modificam ao se cruzarem, inevitavelmente, entre si e com as crenças e experiências cotidianas que caracterizam sua prática.” (CORACINI, 1998, p. 53-54)

Nessa mesma direção, Freire (1996, p. 23) destaca a necessidade de “o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Consideramos, pois, importante que os sujeitos licenciandos sejam inseridos em práticas de construção de conhecimento e se reconheçam como produtores, para estabelecer relações sempre singulares entre teoria e prática no cotidiano de sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor precisa refletir sobre seu fazer e ter “um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam e determinam a ação, de maneira que seja possível ter presentes os fatores limitativos” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 164), mas a prática está relacionada à constituição dos sujeitos, suas rupturas e dispersões.

A prática pedagógica e seu diálogo com a teoria é um caminho fragmentado. Gilles Deleuze, na entrevista “Os intelectuais e o poder” concedida a Michel Foucault, afirma que “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.” (FOUCAULT, 2007a, p. 69-70).

Portanto, a formação teórico-metodológica não tem homogeneidade nem garantias de se concretizar em plenitude no cotidiano escolar, uma vez que é atravessada por sujeitos discursivos. Eles são convocados a se revelar em suas práticas nos espaços que produzem e são produzidos, sendo atravessados pelos vários discursos de sua história.



O PROGRAMA E SUAS PRÁTICAS NO COTIDIANO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência compõe um conjunto de programas federais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, cujos objetivos são: formação docente; integração entre pós-graduação, graduação e escola básica; e produção de conhecimento. O PIBID, especificamente, visa a parceria entre universidade e escolas de educação básica da rede pública de ensino, por meio da inserção de estudantes no cotidiano das escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas, orientado por um docente do curso de licenciatura que estuda e por um professor da escola.

O Programa integra a Política de Estado como política educacional na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, como forma de “acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.” (CAPES, 2012). Constitui-se, pois, como uma proposta de incentivo e valorização do magistério na educação básica e possibilita experiências metodológicas inovadoras calcadas no contexto escolar.

Ele toma para si os objetivos de:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2012)



ISSN: 2175-5493

XI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de outubro de 2015

Essas metas reforçam que o conhecimento da realidade é uma condição essencial para a inserção no contexto das escolas e ao exercício da docência. As dificuldades que atingem o cotidiano escolar quanto ao desempenho dos educandos, a relação entre os indivíduos e a precarização dos recursos evidenciam o espaço escolar como *locus* para desenvolvimento de práticas pedagógicas com a meta de melhorar a qualidade do ensino.

Atualmente, o professor da escola básica tem a proposta de ensinar tomando como referencial a realidade dos educandos, integrando o processo de busca e afirmação da cidadania consciente, bem como mediar o conhecimento com o uso de novas metodologias. Essa prática educativa apresenta-se como um desafio aos discentes das licenciaturas, aos professores e aos docentes universitários não somente pela facilitação do acesso ao ensino, mas pela necessidade de buscar novos recursos e materiais didáticos. Dessa maneira, o PIBID propõe-se como incentivo à formação inicial de professores ao inserir o licenciando no contexto de sala de aula sob a supervisão do professor da respectiva turma, com a finalidade de encontrar novas metodologias para melhorar o processo ensino-aprendizagem dos educandos das escolas públicas.

O Programa busca oferecer aos licenciandos acesso à escola para que possam desenvolver atividades significativas para o público da educação básica, refletir sobre situações do cotidiano e possibilitar um aprendizado concreto. Essa prática requer um posicionamento crítico, de modo que

o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38)

Então, o sujeito licenciando é convocado a assumir um posicionamento ativo com relação à teoria aprendida e a prática vivenciada. A instituição tem a responsabilidade de formar profissionais para o desenvolvimento científico e para a geração de riquezas



de maneira crítica (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2004), porém a relação entre teoria e prática é atravessada pela singularidade do processo de constituição do sujeito. O PIBID está inserido nessa perspectiva para o apoio à formação de professores que articulem conhecimento acadêmico e estratégias didático-metodológicas eficazes e possibilite aos licenciandos refletirem sobre os caminhos possíveis entre teoria e prática.

AS CARTAS E A HISTÓRIA

Os docentes das instituições de educação superior interessados no PIBID inscrevem subprojetos inseridos no projeto da instituição como um todo, vinculados ao curso de licenciatura que lecionam ou numa proposta interdisciplinar. Após selecionado o projeto da instituição pela CAPES, é realizada a seleção de bolsistas supervisores entre os professores da(s) escola(s) básica(s) selecionada(s) no subprojeto, e a seleção de bolsistas de iniciação à docência entre os(as) discentes do curso de licenciatura da universidade.

A instituição pesquisada recebe o PIBID desde seu primeiro edital, quando contou com onze subprojetos, e, atualmente, conta com quarenta e nove subprojetos e 1563 bolsistas de iniciação à docência, atuando em cem escolas. É uma universidade pública com *campi* em vinte e quatro cidades do interior da Bahia. O *campus* em foco conta com seis cursos de licenciatura, a saber: Ciências biológicas, Geografia, História, Matemática, Letras com habilitação em língua portuguesa e literaturas e Letras com habilitação em língua inglesa e literaturas. Destes, o curso de Matemática estava inscrito no PIBID apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, enquanto que todos os outros têm vinculação com a CAPES.

A seleção dos bolsistas PIBID CAPES é composta por quatro etapas: a análise da carta de interesse, do currículo e do histórico acadêmico e a entrevista. A carta de interesse para a seleção é um documento que pode ser manuscrito ou digitado, cujo formulário tem uma página pautada, onde se lê o cabeçalho: “Carta de interesse justificando os motivos que o levaram a se inscrever no subprojeto PIBID escolhido



(BOLSISTA SUPERVISÃO) e em futuramente atuar na educação básica pública (BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA).” Dessa maneira, essa carta configura-se como importante documento em que o discente enuncia com a finalidade de argumentar sobre seus objetivos e contribuições para a vaga pretendida. Ela deve despertar o interesse do coordenador do subprojeto para seu perfil acadêmico, principalmente quanto ao conhecimento teórico, uma vez que o discente será inserido na cultura organizacional das escolas para contrastá-los e refletir sobre a prática docente.

O universo selecionado para este estudo compreende os bolsistas selecionados como iniciação à docência no ano de 2014 para o subprojeto do curso de Letras com habilitação em língua inglesa e literaturas, de um *campus* da citada universidade pública. Tratam-se de discentes do sétimo semestre, que já haviam atuado como bolsistas de iniciação à docência em 2013 e estavam em novo processo seletivo para o mesmo subprojeto.

Adotamos o procedimento descritivo-analítico, mais focado no método arqueológico foucaultiano, em que buscamos fazer aparecer os níveis possíveis de análise, estabelecer uma descrição específica para alcançar os discursos, mostrar as rupturas e descontinuidades entre a teoria e a prática na formação docente e definir os posicionamentos possíveis para os sujeitos na diversidade dos discursos efetivamente existentes. Tomamos como *corpus* recortes de cartas de intenção de cinco discentes, após ter acesso a vinte e uma. Um dos critérios adotados para a seleção das cartas foi o fato de todos estarem no último ano do curso e terem vivenciado o PIBID no ano anterior, o que os possibilita uma compreensão mais aprofundada de sua formação e do papel que o programa desempenha na mesma.

OS SUJEITOS CANDIDATOS

Nesse contexto, retomamos nosso questionamento de quais são os desafios da formação do sujeito professor em língua estrangeira na atual ordem discursiva? Compreendemos que o exercício docente exige assumir saberes sobre a educação e o



processo de ensino-aprendizagem e se constituir como sujeito crítico de sua prática, que “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos.” (FREIRE, 1996, p. 34)

O conjunto das cartas de interesse é enfático quanto ao Programa possibilitar a vivência do cotidiano escolar, como afirmado em seu *site* institucional e nas próprias Diretrizes Curriculares do curso de Letras, no que se refere às práticas de estágio.

Os recortes das cartas selecionam momentos em que os discentes apontam uma contribuição de seu ingresso no PIBID. Com propósito acadêmico, os nomes são fictícios, considerando, mais uma vez, que todos cursam o curso de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa e literaturas, foram bolsistas, candidatos e novamente selecionados para o subprojeto do citado curso.

Consideramos que o sujeito é convocado a se revelar ao tomarmos o dizer de Ruth: “[...] estar em seu futuro campo real de atuação. [...] nos propicia o contato com o ‘universo’ escolar, suas dificuldades, e tudo que circunda esse ambiente”. Suas práticas mostram os discursos e o modo de agir e pensar, de maneira a reafirmar a relação entre teoria e prática, sendo que a prática se constitui como o ápice da formação e o “estar em sala de aula” é usado para afirmar a atuação no campo profissional.

Em consonância, citamos Sara ao falar sobre sua atuação no PIBID: “[...] estar em uma sala de aula observando as aulas de inglês.” Isso é reforçado como uma “oportunidade” do Programa, em que a discente interage com os dizeres sobre o cotidiano escolar no “estar em uma sala de aula” como o desafio da atuação docente na atualidade.

Nessa mesma direção, Marcos diz que o Programa contribuirá para sua formação: “[...] expondo-o à realidade de sua futura prática [...]”. Temos a inversão do que foi proposto no enunciado da carta de interesse, em que é enfocada a necessidade que o professor em formação tem de participar do PIBID. Vemos repetir o discurso de que o contato com a sala de aula vem complementar a formação teórica. Nessa mesma perspectiva, recortamos a enunciação de Maria de que “[...] acompanhando a qualidade



do ensino nas escolas públicas e observando de perto a prática docente.” E de Sara: “[...] presenciar como são as aulas [...]”.

Os enunciados dos discentes enfatizam sua presença na escola como uma “oportunidade” de crescimento acadêmico. Entretanto, ao tomar os verbos “estar”, “presenciar” e “ser exposto” os discentes posicionam-se como indivíduos que estarão presentes na sala de aula, mas não expressa participação ativa nem interação com a realidade.

Inicialmente, esses enunciados parecem se aproximar da visão do estágio, colocando a participação no PIBID como momento de vivenciar a relação entre teoria e prática, no qual o professor em formação “observa [...] e vive a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se distancia dela para sobre ela refletir, e volta a ela para inová-la e transformá-la, reinterpretada que foi.” (SOARES, 1983, p. 52). Entretanto, apenas a “oportunidade” de observar é evidenciada nos dizeres dos discentes, o que parece apagar que “[o]s professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados.” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Isso aponta para o distanciamento das competências e habilidades prescritas nas Diretrizes, no que diz respeito ao desenvolvimento do senso crítico para lidar com as linguagens e com o outro na sociedade, no diálogo constante entre teoria e prática.

Nas enunciações, percebemos que os candidatos utilizam verbos no modo indicativo, expressando fatos reais. Entretanto, não exprimem uma significação ativa de participação no cotidiano escolar. Em nenhum momento, os candidatos dizem que irão participar ou contribuir para a melhoria do ensino, eximindo de um posicionamento crítico sobre a realidade como lugar de viver a prática educativa, no movimento da prática para a teoria e retorno à prática. Nesse sentido, destacamos que Freire (1996) discute a necessidade de observar sistematicamente para uma reflexão permanente visando a melhoria das práticas educativas, mas ensinar e aprender criticamente só é possível com educadores e educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” (FREIRE, 1996, p. 26).



Nas cartas de interesse, os discentes constróem sua enunciação a partir de frases que parecem reproduzir os objetivos apresentados no site do PIBID, mesmo sabendo que estão sendo observados e avaliados. Assim, eles demonstram uma clara adaptação de sua enunciação à ordem do discurso, para ecoar os saberes que circulam sobre a necessidade do “contato com a sala de aula” como estreitamento da relação teoria e prática.

CONCLUSÕES

Retomamos nosso questionamento de quais são os desafios da formação do sujeito professor em língua estrangeira na atual ordem discursiva? E percebemos que ainda há muito trabalho a ser realizado na direção da formação de docentes reflexivos, como prescrevem os documentos oficiais. A perspectiva discursiva possibilitou refletir sobre a formação de futuros professores de língua inglesa situando-os historicamente como sujeito constituído pela linguagem, pelos discursos, pelos saberes e pelos poderes. A prática pedagógica requer envolvimento dos sujeitos que nela se reconhecem e se constituem, mas “o problema não está em mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico e institucional de produção de verdade.” (FOUCAULT, 2007c, p. 14).

Portanto, a formação docente deve estar amparada pela reflexão sobre a prática de educar, em um contínuo processo de “pesquisar”, “constatar” e “intervir”. E, ao mesmo tempo, deve problematizar as diversas formações e considerar a constituição histórica do futuro professor para cumprir seu papel formador. Trata-se de fazer voltar sobre teorias, metodologias e abordagens para confrontá-las com a realidade histórica dos sujeitos.



REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC/CNE. 2001.
- CAPES/DEB. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Educação Básica Presencial. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 25 de fev. 2015.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CORACINI, M. J. R. F. A teoria e a prática: a questão da diferença nos discursos da Linguística aplicada e da sala de aula. **Revista D. E. L. T. A.** 1998, n. 14, v. 1. p. 33-58.
- _____. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. S. **Linguística e educação**. São Paulo: Terceira Margem, 2001. p. 175-197.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.
- _____. **A ordem do discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.
- _____. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Grall, 2007c.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MORAES, S. P. G. **Do debate no interior da área de prática de ensino às questões centrais do processo de formação de professores**. Mimeo. 2001.
- SOARES, M. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: Conceituação (mesa-redonda). In: **Atlas – Encontro Nacional de Prática de Ensino**. p. 49-53. Faculdade de Educação da USP, 1983.
- ZEICHNER, K. A. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.