REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD editora
DOI: 10.30612/revi.v12i24.10093

O Lugar Discursivo da Formação de Professores para Justiça Social nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras-inglês das Universidades Públicas do Paraná

The Discursive Place of the Teacher Education for Social Justice in the Pedagogical Proposals of English Teacher Education Courses in Paraná

Ana Claudia Cury Calia de Souza (Calia – Assessoria Linguística e Editorial)
E-mail: anaclaudiacuryluz@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4552-7140

Resumo: sob à luz dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2009; Machado, Bronckart, 2007) e dos conceitos elencados a partir da Pedagogia Crítica (Freire, 2015a, 2015b; Apple, 2006), esta pesquisa, de cunho qualitativo, buscar articular a formação de professores de línguas aos estudos de justiça social. Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo mapear as ações de justiça social nos cursos de Letras - Inglês das universidades públicas do Paraná. Nossos dados são compostos pelos projetos pedagógicos (PP) dos cursos de Letras (Inglês) das universidades elencadas. Nossos procedimentos de análise contemplam a identificação do conceito de justiça social nos documentos analisados a partir dos critérios da análise contextual (Bronckart, 2007). Os resultados indicam que, embora diversas açoes de justiça social sejam realizadas no ambito dessa formação, os planos pedagógicos abordam parcialmente esses aspectos no perfil profissional do aluno.

Palavras-chave: responsabilidade social. Formação do professor. Agir docente.

Abstract: in the light of the theoretical assumptions of *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD) (Bronckart, 2009, Machado, Bronckart, 2007) and the concepts from Critical Pedagogy (Freire, 2015a, 2015b; Apple, 2006) this paper focus is the teaching of teachers of languages to studies of social justice. Therefore, this work aims to map the actions of social justice in the courses of Letters - English of the public universities of Paraná. Our data are composed by the pedagogical projects (PP) of the courses of Letters (English) of the elenced universities. Our analysis procedures contemplate the identification of the concept of social justice in the documents analyzed from the context analysis criteria (Bronckart, 2007). The results indicate that, there are several actions of social justice in the field of that training, the pedagogical plans partially address these aspects in the professional profile of the student.

Keywords: social responsability. Teacher education.pedagogical action.

Recebido em: 01/06/2023

Aceito em: 10/10/2023

INTRODUÇAO

Recentemente, nós, educadores, temos nos deparado com diversas ações políticas reacionárias que visam reduzir a atividade do professor à mera transmissão de conhecimentos sistêmicos. Projetos como “Escola sem partido[1]” e discursos cotidianos, políticos e midiáticos, que minimizam o papel do professor na educação, partem da noção de que para garantir a “neutralidade ideológica” no ensino é necessário suprimir a diversidade de ideias e posicionamentos em sala de aula.

Ter como premissa política a defesa da neutralidade discursiva do ensino significaria aderir a uma representação dicotômica da realidade, a qual, nesse entendimento, seria composta por duas perspectivas: a verdade hegemônica naturalizada (“Neutralidade ideológica”) e as crenças e mitos que buscam subvertê-la (outras questões categorizadas como “Ideologias”). É pois, com base na perspectiva Bakhtiniana de que todo signo é ideológico e todo enunciado dialógico (Bakhtin, 2003) que consideramos as condições de comunicação discursiva como essenciais para compreendermos os sentidos dos enunciados. Nesse sentido, reconhecemos o papel fundador da linguagem no desenvolvimento do sujeito, sendo, portanto, a análise das ações de linguagem que fundamentam esse agir essenciais para refletirmos sobre a reconfiguração da ação.

Nesse sentido, partimos do princípio de que a representação dos conceitos de ideologia de tais propostas reacionárias nada mais é do que uma perspectiva relacionada à manutenção de uma ideologia dominante que, por ser hegemonicamente aceita (Gramsci, 2001), foi elevada ao status de matriz neutra - Habitus e Consensus (Bourdieu, 1989) - de comportamento e pensamento[2].

Em meio a esse contexto, amparando-nos no art. 206[3] do texto constitucional (BRASIL, 1988), nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Machado; Bronckart, 2009; Bronckart, 2009; Machado, 2004) e nos postulados da pedagogia crítica (Freire, 2015a, 2015b; Apple, 2006) e da justiça social na educação (EJS) (Hawkings, 2011; Adams; Lee Bell; Griffin, 2016; Cochran-Smith et al., 2012), somos contrários a tais propostas.

1 Disponível em <www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em 12 ago. 2018.
2 Os conceitos citados nesta breve introdução são debatidos e retomados na seção 1.
3 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; **III** - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino […] (BRASIL, 1988, p.179).

Sob esse viés, concordamos com Apple (2006), que trata a construção curricular como um processo ideológico e político, e não apenas educacional, enfatizando a investigação dos artefatos de mediação (e.g. documentos prescritivos, materiais didáticos) que fazem parte do currículo escolar de grande relevância para refletirmos sobre o "[…] modo pelo qual as desigualdades de classe, raça e gênero atuam nas escolas […] no conteúdo e na organização do currículo" (Apple, 2006, p. 22). Corroboramos, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que têm como um dos princípios para a formação de professores:

> [...] II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p.4).

Os aspectos da formação de professores para justiça social (Hawkings, 2011; Adams, Bell, 2016; Cochran-Smith *et al*., 2012) e os estudos sobre o trabalho e formação de professores de línguas[4] (Machado, 2004; Bronckart, 2009; Aeby-Daghé; Dolz, 2008) são elementos centrais para o desenvolvimento desse debate. Ao compreendermos a formação de professores como um dos setores essenciais para a promoção social e instrumento de justiça social, consideramos que a investigação dos princípios do currículo e dos aspectos dos gestos didáticos nesse contexto é de grande relevância.

Nesse viés, tomamos as palavras de Freire (2015a) ao compreendermos o ato de ensinar como um ato político de resistência às desigualdades e às injustiças cristalizadas pela ordem social. Para o autor, as ideologias, sejam discriminatórias ou de resistência, "[…] se expressam na linguagem - na sintaxe e na semântica […]" (Freire, 2015a, p.25) e em todas formas de agir.

Conforme já apontado, este estudo parte de nossas preocupações acerca dos projetos políticos recentes que visam estabelecer diretrizes para a prática docente na educação básica do contexto público brasileiro. Tendo como princípio a visão de

4 Limitamos nosso escopo ao contexto da formação de professores de Línguas. Todavia, cabe ressaltar que o princípio da justiça social é, em nossa perspectiva, inseparável da prática educacional independentemente de seu viés disciplinar.

que essa prática docente é indissociável dos aspectos de formação de professores, este artigo é parte minha tese de doutorado[5] cujo objetivo mais amplo é investigar o desenvolvimento de capacidades docentes para justiça social na formação inicial e continuada de professores de línguas.

Em meio a esse contexto mais amplo, a opção de lançarmos um olhar cuidadoso para a questão da justiça social fundamenta-se em algumas considerações importantes. Primeiramente, ressaltamos que nossa perspectiva de formação de professores ampara-se em uma visão Freiriana do papel progressista da educação e, portanto, do professor. Isso significa dizer que é preciso pensar a educação como um projeto político-pedagógico que vise a superação da opressão "[…] no sentido da transformação ou reinvenção do mundo" (Freire, 2015a, p.46).

Em segunda lugar, nosso proposta ampara-se no debate da Responsabilidade Social Universitária[6] (RSU), que corresponde às ações promovidas por instituições de ensino superior no campo das dimensões social, cultural, ambiental e econômica. Calderón (2006) salienta que o termo refere-se, ainda, aos deveres da instituição em retornar o investimento provido pela sociedade no que concerne a possíveis soluções a problemas sociais que envolvem esferas historicamente marginalizadas, especialmente no que se refere a aspectos como distribuição de renda e meios de promoção social. Para tanto, as atividades da tríade de ensino, pesquisa e extensão devem pautar-se nos seguintes eixos: "a) garantir a responsabilidade social da ciência; b) promover a formação da cidadania democrática; c) contribuir para o desenvolvimento, por meio da formação do estudante, como agente de desenvolvimento." (Ribeiro, 2013, p.40). Conforme pela autora, tais dimensões refletem os desafios da universidade em relação ao retorno de suas contribuições à sociedade.

Desse modo, o presente artigo tem por objetivo mapear o agir para justiça social nos cursos de Letras - Inglês das universidades públicas do Paraná, buscando investigar o agir representado para justiça social em textos anteriores a situação de trabalho (Bronckart, 2009). Nossos dados são compostos pelos Projetos Pedagógicos (PP) das universidades elencadas. Para tanto, nos amparamos nos pressupostos teórico-metodológico do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2009). Na sequência, apresentamos uma breve discussão acerca dos aspectos da formação de professores para justiça social.

5 Souza (2021).

6 Definido por Ribeiro (2013) como "[…] o elo entre o conhecimento gerado no contexto de sua aplicação e as necessidades locais, nacionais e globais, ou seja, o elo entre o conhecimento gerado institucionalmente e os impactos na sociedade em termos de desenvolvimento." (Ribeiro, 2013, p.26).

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA JUSTIÇA SOCIAL: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS DA PEDAGOGIA CRÍTICA E DO INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO

Discutir a formação de professores de línguas é um grande desafio. Se por um lado dispomos de um rico e precioso arcabouço de estudos que fazem referência à formação do professor e à valorização de seu papel na educação, por outro, vivenciamos atualmente um momento de turbulência e de confronto desses valores, que consideramos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e integrada. Em meio a essa contradição, discutimos, nesta seção, o papel, a formação e a atuação do professor de línguas no que se refere à justiça social.

Nesse propósito, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítica (Freire, 2015a, 2015b; Apple, 2006; Hawkings, 2011; Adams, Bell, 2016; Cochran-Smith *et al*., 2012) e nos postulados do ISD (Bronckart, 2009; Machado, 2004; Aeby-Daghé; Dolz, 2008; Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzilo, 2007). O primeiro aporte direciona nosso olhar para os estudos acerca dos saberes para justiça social na formação de professores de línguas. O segundo nos ampara na investigação dos aspectos relacionados ao papel fundamental da linguagem para o desenvolvimento dos saberes e capacidades do professor de língua inglesa.

Enfatizamos, em primeiro lugar, nosso posicionamento a respeito do papel do professor na educação. Corroboramos, assim, a concepção de Apple (2006, p.9) a respeito da educação como "[…] um dos mais básicos direitos humanos: o direito a um processo de ensino verdadeiramente livre e democrático". Destacamos nossa postura de resistência às políticas que visam limitar a autonomia docente a partir da implementação de um ensino tecnicista e voltado apenas para o mercado de trabalho.

Não há nada novo em trazer a educação como um direito social[7] garantido pela constituição, e nem em apontar que figura entre os mecanismos de proteção social que garantem aspectos da dignidade humana[8]. Em nosso contexto, a incoerência

7 Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição."(BRASIL, 1988).

8 "[...] mesmo sob o nascente regime liberal capitalista, a educação escolar já fora proclamada como um campo de proteção social de modo a que, por ela, as pessoas pudessem aceder aos direitos civis, aos direitos políticos e a outros direitos" (Cury, 2012, p.149).

não se reflete pela necessidade de adquirirmos a materialidade formal desse direito, mas sim de refletirmos sobre o porquê nos distanciamos tanto de sua materialidade concreta. Nesse sentido, não nos delongamos na descrição do papel da Educação em uma nação verdadeiramente democrática, o que faremos, de fato, é discutir a formação de professores frente aos elementos que colocam esse valor em cheque.

Para que possamos discutir nosso primeiro questionamento, O que é formação de professor para justiça social?, nos ancoramos na concepção de linguagem proposta pelo ISD, que a toma como elemento central nos aspectos do desenvolvimento humano. Nesse sentido, evidenciamos sua importância "[…] nas orientações explicitamente dadas para esse desenvolvimento pelas mediações educativas e/ou formativas."(Bronckart, 2009, p. 20). É nesse sentido que justificamos a relevância de se investigar as práticas linguageiras que prescrevem as ações, saberes e capacidades a serem desenvolvidas pelo professor em formação. São essas ações de linguagem que podem materializar-se em ações sociais de justiça social.

Ademais, considerando que o ISD tem sua base epistemológica apoiada em diversas outras correntes das ciências humanas (filosofia, psicologia, ciências sociais), aderindo como ponto convergente a noção de que "[…] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado histórico de socialização." (Bronckart, 2009, p. 21), entendemos que a articulação deste estudo às correntes dos estudos de pedagogia crítica é de grande relevância. Com efeito, compreendemos que investigar os impactos sociais das atividades linguageiras nos direciona a uma compreensão de linguagem, ensino e formação enquanto um Agir Social.

No que se refere ao conceito vygotskyano de desenvolvimento, destacamos o papel central da linguagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destarte é por meio dela que devemos rastrear os indícios de desenvolvimento. Sobre a análise da linguagem dos textos sobre o trabalho do professor, corroboramos a tese de Machado (2004, p.90) de que

> […] que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Na verdade, de acordo com Bronckart (2004) as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/ interpretações/avaliações

> sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

É nesse viés que compreendemos que toda ação de social requer uma ação de linguagem e toda ação de linguagem é por si só uma ação social. Assim, elegemos os projetos pedagógicos dos cursos de Letras-Inglês das universidades públicas do Paraná como nosso conjunto de dados, uma vez que permitem refletir acerca de como essa ação de linguagem sobre o trabalho do professor pode configurar-se na consolidação dessa representação. Portanto, a articulação de tais pressupostos teóricos é relevante não apenas pelo fato de que possuem como ponto convergente a ação social como princípio para formação e desenvolvimento humano, mas também por serem as bases que guiam a prática docente da autora deste estudo.

Nesse sentido, o primeiro aspecto que buscamos esclarecer é a própria definição do conceito de justiça social. Para além do sentido do senso comum, é preciso entender as fronteiras que constituem o caráter ideológico` do termo. Com base nos princípios da educação progressista, algumas considerações devem ser enfatizadas antes de definirmos esse conceito (Freire, 1979, 2015a, 2015b): 1) Justiça social não deve ser entendida como caridade ou ativismo sectário; 2) Abordar aspectos de justiça social não nos torna superiores ou isentos de exercer uma prática opressora. Todavia, a reflexão a respeito de sua própria incoerência é o maior exercício ético; 3) Justiça social realiza-se na natureza de sua prática e na concretização de seu princípio e não apenas na defesa verbal de sua concretização. 4) O respeito ao aluno (exigência ético-democrática) inclui a responsabilidade do educador por sua aprendizagem: a educação libertadora não exclui a autoridade do professor, e sim seu autoritarismo.

Sob tais parâmetros, é essencial que pensemos a justiça social na educação tanto como um objetivo a ser atingido, quanto como um processo em que, nesse propósito, os participantes tomam consciência da responsabilidade acerca das próprias ações (Bell, 2016). Enquanto objetivo, temos a educação para a JS como uma forma de combater as diversas formas de opressão. Esse cenário de representação deve, todavia, estar acompanhado de uma prefiguração do agir (Machado, 2004).

Embora pareça óbvio apontar que as concepções sobre o conceito diferem-se de acordo com valores individuais, a questão torna-se ainda mais delicada e controversa quando entramos no território da atuação e formação de professores. Ademais, é necessário que explicitemos o que de fato entendemos como formação de profes-

sores para a justiça social. Nesse sentido, nosso segundo propósito é refletir sobre as características da justiça social na educação.

Enfatizamos que, sob nossa ótica, justiça e responsabilidade social são princípios indissociáveis de um mesmo processo. Isto significa dizer que refutamos a percepção de que alunos (sejam os alunos da educação básica ou professores em formação) sejam indivíduos absolutamente passivos à espera de uma intervenção ou motivação para engajamento. A prática progressista e libertadora implica em necessariamente assumir posturas autônomas e responsáveis no processo de ensino-aprendizagem. Não há prática para justiça social sem a consciência crítica do sujeito a respeito de seu papel e de sua autonomia transformadora (Freire, 2015a; 2015b).

A relação que se estabelece entre os pares, nesse sentido, deve considerar o fato de que tantos os sujeitos quanto a prática devem ser responsáveis:

> […]ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos.[…] Assevero astuta a dicotomia entre educação para a liberdade e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então como prática irresponsável. Esta é uma apreciação incorreta. Não ha educação para a libertação, sujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. Freire, 2015b).

Em relação ao Agir, Mazzilo (2006) discute a distinção entre instrumentos e capacidades (Bronckart; Machado, 2004, p.155 apud Mazzilo, 2006, p. 352). Os instrumentos referem-se à "[…] noção que designa as ferramentas materiais e as tipificações do agir (ou modelos para o agir)", ao passo que o segundo diz respeito aos recursos comportamentais e/ou mentais atribuídos aos indivíduo.

> […] Seriam os pré-construídos, isto é, modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir. Esses modelos práticos, segundo o autor, disponibilizariam "modos de fazer" que variam em função da configuração das formações sociais. Ao lado desses modelos, ele também assume a preexistência de textos de prefiguração do agir que seriam os textos tais como leis, normas, instruções, etc. (Mazzilo, 2009, p. 352).

Nessa direção, entendemos que compreender o lugar discursivo da formação de professores para justiça social nos documentos que prescrevem as ações, saberes e capacidades docentes a serem desenvolvidas pelo professor de língua inglesa é de

grande relevância para que possamos refletir sobre os modelos que prefiguram esse agir. Na sequência, seguem os aspectos metodológicos deste estudo.

2 METODOLOGIA

Sob à luz dos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2009; Machado, Bronckart, 2007) e dos conceitos elencados a partir da pedagogia crítica (Freire, 2015a, 2015b; Apple, 2006), este texto tem como objetivo geral investigar o lugar discursivo da formação de professores para um agir de justiça social. Nessa direção, nosso objetivo consiste em mapear o agir para justiça social no curso de Letras - Inglês das universidades públicas do Paraná.

Os dados consistem nos PP dos cursos de Letras-Inglês de Universidades Públicas no Paraná, a saber: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Justificamos o recorte selecionado devido ao fato de o contexto dos cursos de Letras ofertados por essas universidades ser semelhante ao nosso, além de centrar nossas análises na região do Paraná.

Nesse percurso, nossos procedimentos de análise contemplam a identificação do conceito de agir para justiça social nos documentos analisados, a análise contextual do plano textual global (Bronckart, 2007) e da identificação de aspectos do agir do professor para justiça social a partir de aspectos lexicais.

3 O AGIR PARA JUSTIÇA SOCIAL EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

Neste momento, apresentamos a descrição dos mecanismos enunciativos dos textos, dando ênfase a interpretação dos posicionamentos e vozes que emergem a partir dos impactos do contexto político-pedagógico de produção desses textos na

profissionalização docente. Concordamos com Machado (2004, p.90, grifo nosso), ao enfatizarmos

> […] que as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Na verdade, de acordo com Bronckart (2004) as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem *influência sobre essa atividade* e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/ interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir *para a consolidação ou* para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações.

O que pretendermos colocar em reflexão é o processo de constituição discursiva das situações de emissão e recepção desses textos. Considerando que eles simultaneamente são influenciados e exercem influência sob o agir docente, discutimos aqui a importância de se assumir um posicionamento em resposta às vulnerabilidades enfrentadas por professores e professoras: resposta essa amparada nos termos da Constituição Brasileira (1988) e nos intertextos das prescrições de outros documentos que subjazem à elaboração desse discurso.

Tendo nossas bases nos estudos da linguagem, não há como negar nossa essência bakhtiniana (Bakhtin, 2003), ao compreender que o discurso se configura como prática e ela configura-se como discurso em um processo não dicotômico (não há linearidade nesse processo, é contínuo). É por essa razão que defendemos que assumir determinados aspectos do perfil do curso e do graduando nesses estudos exerce um impacto na profissionalização docente na medida que pode contribuir para que lutemos a fim de : a) Reafirmar a prática docente pautada em valores democráticos como esfera autêntica da formação profissional; b) Defender o papel do professor como agente de mudanças; c) Conscientizar a sociedade civil e política do que as licenciaturas entendem por ideologia e, portanto, por letramento; d) Resistir ao cerceamento da autonomia do professor, ao passo que sua voz ganha espaço em esferas institucionais; justificativas do âmbito desta pesquisa.

Nesse sentido, é essencial que os cursos de licenciatura estejam amparados por um projeto pedagógico que estabeleça os princípios que regem cada programa de formação. Tais projetos são elaborados a partir das diretrizes oficiais e, podem, ainda,

atender às necessidades específicas de seu contexto no que diz respeito ao perfil do graduando e às necessidades da comunidade. Dentre os conteúdos e capacidades necessários a essa formação, é importante destacar que o documento contempla aspectos da formação de professores para justiça social ao mencionar o compromisso do profissional com um projeto "[...] social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais [...]" (BRASIL, 2015, p.4). Ou seja, as diretrizes compreendem um perfil profissional que vai além da formação tecnicista.

Obviamente, compreendemos que essas ações fazem parte de nosso *metier* e está engendrada nas atividades de formação de professores por meio de suas atividades de planejamento. É importante, portanto, enfatizar que nosso objetivo não consiste em indicar a ausência de políticas de responsabilidade social nos planos pedagógicos ou falhas em suas propostas, e sim, buscar contribuições para desenvolver os objetivos propostos por este estudo.

Os textos foram produzidos no estado do Paraná por professores-formadores atuantes nos cursos em que cada PP se reporta. É importante salientar que há determinada autonomia para a seleção dos objetivos e conteúdos contemplados por esses documentos, desde que atendam aos critérios mínimos estabelecidos por outras prescrições de maior hierárquica. Após a elaboração coletiva dos documentos, este deve ser aprovado e validado por outras instâncias da administração universitária. A voz predominante nos textos, nesse sentido, é a voz institucional que representa a autoria coletiva.

Embora a grande maioria dos cursos tenham sido criados a partir da década de 80, o momento de produção dos texto corresponde à última década, uma vez que prescrições superiores requeriam que os documentos fossem adequados às novas diretrizes para formação de professores. Quanto aos destinatários ou interlocutores, temos os próprios profissionais que trabalham ou pretendem atuar nos cursos em foco e os alunos que pretendem cursá-los ou já os cursam. Nesse sentido, os texto objetivam tanto guiar e organizar a prática docente a ser conduzida em meio as ações da disciplina, como informar o possível público-alvo a respeito dos elementos e foco dessa formação.

Quanto aos aspectos da arquitetura interna dos textos, destacamos a finalidade geral de definir os parâmetros e aspectos pertinentes à formação do professor. Nessa direção, são compostos por uma breve descrição do perfil do graduando (Perfil

do professional), os objetivos dessa formação e os conteúdos a serem ensinados e descrição das disciplinas que compõem a grade curricular. Além desses critérios, os documentos apresentam também outras especificidades, regras requisitos para a obtenção do grau de licenciado em Letras-Inglês.

Chamamos a atenção para o fato de que a extensão e a complexidade da descrição dos objetivos e conteúdos em cada plano varia de acordo com cada instituição, não havendo uma regularidade quanto a esses critérios. Ademais, é fundamental salientar que, embora os PP dos cursos não apresentem os projetos desenvolvidos na tríade de ensino, pesquisa e extensão, os cursos de formação contemplam em sua práxis diversas ações que visam contribuir para a formação plena do educando.

Desse modo, sabendo que grande parte do trabalho do professor-formador é composto por suas longas horas de atividades de orientação, pesquisa, planejamento e ações extensionistas, é fundamental ressaltar que os PP não contemplam um retrato da maior parte do trabalho docente. Por que, então, nos dispomos a analisá-los? A resposta consiste na ideia de que, ao entendermos o papel fundador da linguagem no desenvolvimento humano, é essencial que a realidade árdua e complexa do trabalho do professor seja contemplada pelo discurso acerca de sua prática. Reafirmar discursivamente o papel do professor e sua responsabilidade social para com o letramento e o desenvolvimento pleno do aluno inegavelmente contribui para que planos de governo transitórios queiram limitar a prática pedagógica a propostas como a apresentada pelo projeto “Escola sem partido”.

Nesse sentido, esse mapeamento visa contribuir para a reflexão acerca da representação da prática docente apresentada pelos PP dos cursos de Letras-Inglês do Paraná. Como parâmetros iniciais de análise, temos como foco a análise do perfil do graduando, buscando identificar os elementos do agir que indicam o desenvolvimento das ações de promoção social (meta) e responsabilidade social (agir), configurando-se assim em um perfil de formação para justiça social. Na sequência, o quadro 1 apresenta um panorama dessa análise.

Quadro 1: Elementos dos PP que indicam agir para justiça social[9]

IES	Perfil do Graduando	Elementos que explicitam a concepção de Educação dialógica e democrática
UFPR	- Tendo em vista a multiplicidade de papéis que o graduado em Letras exerce ou pode exercer no quadro da sociedade brasileira em geral e nas diversas aplicações profissionais de seus conhecimentos, entendemos que o graduando do Curso de Letras deverá demonstrar capacidade de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos. Sua atuação social e profissional tem como pano de fundo o fato de que a construção da consciência de cidadania em uma sociedade complexa dá-se, em grande parte, através da percepção de que tal complexidade pressupõe diferentes formas, meios e modos de linguagem, correspondentes a diferentes interesses em constante confronto, exigindo do cidadão a capacidade de situar-se e afirmar-se no interior de conflitos de interesse. ” (UFPR, 2007, p.5);	- Consciência crítica sobre o papel da linguagem. - Percepção da importância de construção de uma consciência de cidadania.
UEL	O Curso de Graduação em Letras Inglês, Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas busca formar um profissional crítico e comprometido com a ética, com **domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação** e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais.	- Ação para práticas democráticas.
UTFPR	A proposta do Curso de Licenciatura em Letras Inglês é formar profissionais habilitados para ministrar aulas de língua inglesa na rede regular de ensino ou instituições especializadas de ensino de inglês. O egresso também estará apto a ensinar a língua portuguesa para estrangeiros, atendendo a uma crescente demanda do mercado de trabalho. Além da formação para a docência, o licenciado também poderá atuar em outros contextos em que o conhecimento dos conteúdos de língua, linguística e literatura de língua inglesa e portuguesa como línguas estrangeiras seja exigido. O curso propiciará para os egressos uma dinâmica capaz de ampliar as oportunidades de construção de conhecimento através da pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.	- Desenvolvimento de práticas investigativas.

continua

9 É importante ressaltar que a maioria dos cursos de Letras-Inglês no estado do Paraná encontram-se em fase de reformulação devido às novas exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2015). Desse modo, destacamos que esta análise consiste em apenas um esboço dos documentos que estão vigentes até o momento.

IES	Perfil do Graduando	Elementos que explicitam a concepção de Educação dialógica e democrática
UEPG	o perfil almejado para o licenciado em Letras Português/ língua estrangeira e respectivas literaturas baseia-se, fundamentalmente, em três aspectos: **atitude de pesquisa, espírito de iniciativa e autonomia da ação pedagógica**, requisitos essenciais para compreender que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e permanente, condições necessárias para atuar como professor-pesquisador.	Atuação pedagógica investigativa e autônoma.
UNIOESTE	- O graduado em Letras, além de professor e educador, é um especialista da linguagem.	-
UEM	- O curso pretende formar indivíduos capazes de desenvolver uma prática didático-pedagógica calcada na estimulação da curiosidade, do espírito de pesquisa, da capacidade analítico-interpretativa crítica e da **independência de opinião e do pensamento.**	- Desenvolvimento de postura crítico-reflexiva no que se refere a opinião e pensamento
UENP	Para a sua formação, deve-se observar os estágios de conhecimento na área da linguagem, das línguas e das literaturas nacional e estrangeira, bem como levar em conta as políticas públicas de educação que orientam o funcionamento do sistema de ensino. Todas estas peculiaridades precisam ser consideradas para que a formação do graduando corresponda perfeitamente ao contexto em que irá atuar. A preparação para o trabalho pedagógico, portanto, vai exigir concepções de ensino que ultrapassem o senso comum de que o graduado deva ter apenas o domínio de competências e de habilidades pertinentes. Deverá, sim, **ser preparado para articular e integrar saberes para desempenhar suas funções com comprometimento ético e responsabilidade no campo das suas relações sociais e de trabalho, especialmente considerando as condições reais de existência de seus futuros alunos**. Deverá, ainda, dominar os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos que possam ser adequados às suas práticas, bem como ter habilidade investigativa para dar continuidade ao seu aprimoramento intelectual.	- Articulação de saberes para um agir responsável e ético.

continua

IES	Perfil do Graduando	Elementos que explicitam a concepção de Educação dialógica e democrática
UNESPAR	- Formar profissional da Educação **integrado nos vários segmentos da sociedade**, capaz de desempenhar eficazmente suas funções docentes; - possibilitar ao educador a integração de conhecimentos teóricos numa prática docente que proporcione o desenvolvimento com as inovações exigidas pela sociedade e pela clientela específica; - Possibilitar ao profissional condições de **iniciar-se nas atividades de pesquisa e da investigação,** práticas complementares dos estudos de graduação - Oferecer condições ao profissional de poder ampliar e diversificar o uso da língua portuguesa e da língua inglesa, visando à comunicação oral e escrita, diferenciando os contextos de sua aplicabilidade; - proporcionar ao educador as condições para a socialização dos aspectos culturais locais, regionais e universais, os quais possam conduzir o aluno ao conhecimento das diversidades culturais; -Formar o futuro profissional em reais condições de regência de classe, através dos Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, preparando-o para o desempenho eficiente de suas funções docentes; - **estimular a criação cultural, o desempenho científico e o pensamento reflexivo,** objetivando a divulgação do saber ou de outros meios de comunicação. (fls. 59 e 60)	- Consciência da diversidade social. - Domínio de práticas de pesquisa. - Desenvolvimento de práticas reflexivas.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos de cada universidade

No quadro 02, podemos observar o mapeamento das análises voltadas para a descrição do perfil do aluno e ação de linguagem para um agir social:

Quadro 02: Descrição do Perfil do aluno e da ação de linguagem

IES (Documentos disponibilizados na internet e em vigência até o momento de elaboração este capítulo 08/2017)	**1.Perfil do aluno: Papel do professor para transformação social – Intelectual Orgânico**	**2. Ação de linguagem para ação social, considerando seu caráter ideológico.**
1. UEL	Parcialmente	Parcialmente
2. UNESPAR	Parcialmente	Parcialmente
3. UENP	Sim	Parcialmente
4. UTFPR	Parcialmente	Parcialmente
5. UEPG	Parcialmente	Parcialmente
6. UNIOESTE	Parcialmente	Não
7. UEM	Parcialmente	Parcialmente
8. UNICENTRO	Parcialmente	Parcialmente

Fonte: elaborado pela autora

Sobre o perfil do aluno, consideramos que a maioria dos documentos apresentam parcialmente o papel do professor para transformação, devido ao fato de mencionarem os aspectos relacionados ao ensino. Seria incoerente dizer que um documento para formação e educação não aponta de forma alguma os elementos de agência do professor para transformação. Porém, destaca-se que apenas 2 instituições apresentam explicitamente esses elementos *como perfil* dos alunos. Sobre a ação de linguagem para ação social, há, na maioria dos documentos, uma definição explícita da concepção/visão de linguagem que ampara a formação do profissional de Letras: Obviamente, um profissional de linguagem deve ter um domínio amplo das diversas concepções de linguagem do *Metier*, porém, assim como os documentos da educação básica apresentam uma concepção do que seja linguagem, é importante que os cursos de formação demarquem sua concepção.

Acreditamos que evidenciar explicitamente a consciência sobre a não neutralidade do discurso nos PP dos cursos de Letras é uma forma de demarcarmos os princípios fundamentais que guiam nossa prática como estudiosos da linguagem, uma vez que compreender o caráter ideológico do signo Linguístico é elemento essencial para formação do profissional de Letras.

Os documentos demonstram parcialmente esse aspecto, pois não demarcam, a partir de uma descrição fundamentada, o papel fundador da linguagem como prática social. A reflexão que podemos fazer a partir desse breve exercício de descrição sócio-histórica é de que as concepções a respeito da responsabilidade social tenham, talvez, pouco espaço nos documentos prescritivos, não significando, entretanto, que não se manifestem na *práxis*.

O que apontamos é que ocupar o lugar discursivo dessa ação nos PP configura-se como um instrumento valioso para a defesa de um ensino voltado para o letramento e desenvolvimento da consciência crítica do sujeito. Tal elemento pode ser considerado significativo ao retomarmos as considerações da pedagogia crítica a respeito de que as escolhas discursivas que compõem os currículos escolares são em si um posicionamento político, devendo ser explicitadas a fim de demarcar o compromisso social que assumem.

Muito embora algumas ações possam ser identificadas no perfil do profissional, pode-se perceber que, em geral, os documentos não abordam essa aspectos do desenvolvimento de capacidades para que o professor possa exercer essa responsabilidade. É nesse sentido que o desenvolvimento de uma consciência do papel fundador

da linguagem no desenvolvimento é a base para que possamos refletir sobre os critérios dessa formação. O ponto-chave é que atribuir ao professor a responsabilidade social não é o mesmo que capacitá-lo para tanto. Por isso, são necessárias ações que visem prover a formação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos, neste estudo, que a formação de professores pode contemplar uma esfera significativa das ações da universidade em relação ao compromisso com a sociedade. Tendo ciência das limitações burocráticas impostas pelas superestruturas que compreendem as instituições de ensino superior, iniciamos esta pesquisa com a certeza de que os desafios são diversos. Nesse sentido, retomamos as palavras de Sordi (2006, p.38), que ao refletir sobre seu papel na responsabilidade social, nos convida a um debate com nós mesmos e nos lembra das próprias contradições

> Deixara de querer definir-me por oposição a outrem, queria reconhecer-me nas minhas ideias-força. Senti progressivamente a necessidade de saber como e por que acredito no que acredito, como e por que penso como penso e, no fim de contas, de reexaminar o que penso nas suas próprias raízes.

Evidentemente, que os objetos analisados não revelam uma representação legítima do trabalho realizado. Entretanto, as práticas discursivas que contemplam o currículo pouco indicam a relação da formação de professores às questões sociais. Reconhecemos, porém, que tal formação, já em sua gênese, um compromisso de responsabilidade social.

Os resultados apontam que, embora os cursos de formação de professores do Paraná realizem/promovam várias ações de justiça social, esse agir é parcialmente marcado discursivamente na maioria de seus documentos prescritivos. A partir desses objetivos buscamos contribuir para os estudos que investigam o papel do professor frente às questões sociais. A partir de nossas análises, buscamos debater os elementos que compõem uma pedagogia de justiça social, contrapondo à visão estereotipada, distorcida e sensacionalista de que a mobilização de determinados temas sociais (gênero, raça, classe, desigualdade, direitos humanos etc.) na educação visa doutrinar ideologicamente o indivíduo em formação. Ressaltamos que contemplar discursivamente esses aspectos da formação nos documentos prescritivos é de extrema

relevância para as ações de resistência às propostas que restrinjam a ação do professor a mera instrução: Linguagem é ação e, portanto, é necessário configurar a ação também enquanto linguagem prescrita

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français:* un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.

ADAMS, M.; BELL, A. L.; GRIFFIN, P. *Teaching for diversity and social justice.* New York, 2016.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 261-306.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.* Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. campinas: Mercado de letras, 2008.

BOURDIEU, Pierre. “Sobre o poder simbólico” (cap. 1). “A força do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico” (cap. 8). In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALDERÓN, A. Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil. *Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior* (ESTUDOS). Ano 24, no 36, jun/2006, p. 8-22.

COCHRAN-SMITH et al. Learning to Teach for Social Justice as a Cross-cultural Concept: Findings from Three Countries. *European Journal of Educational Research. 1(2):* 171-198. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação como direito social**.** In: CASTRO, C.L.F.; GONTIJO, C.R.B; AMABILE, A.E.N. *Dicionário de Políticas Públicas.* Barbacena. EdUEMG. 2012.

FREIRE, P**.** *Conscientização:* teoria e prática da libertacão – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P**.** *Pedagogia do oprimido.* 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, P**.** *Política e Educação.* Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere,* vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

HAWKINGS, M. *Social Justice Language Teacher Education.* Ed. Bristol, UK: Multilingual Matters. 2011.

LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. in: GUIMARÃES, A. et al. (orgs*.). O interacionismo sociodiscursivo:* questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: mercado de letras, 2007. pp.237- 256.

MACHADO, A.R. (org). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (org.). *Linguagem e educação:* o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MAZZILLO, Tânia Mazzillo da Frota Mattos. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.* 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2006.

MAZZILLO, Tânia Mazzillo da Frota Mattos. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs). *O interacionismo sociodiscursivo:* questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 77- 97.

RIBEIRO, R. M. C. *Responsabilidade social universitária e a formação cidadã.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. 2013

SORDI, M.R.L. A responsabilidade social como valor agregados do projeto político dos cursos de graduação: o confronto entre formar e instruir. Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior **(**ESTUDOS). Ano 24, no 36, jun/2006, p. 29-38.

SOUZA, Ana Claudia Cury Calia de. Proposta de um quadro referencial de educação linguística para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa. 2021. 333p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.