

Formação de professores de língua inglesa em tempos de neoliberalismo: desafios e (re)significações na extensão universitária

Natália Mariloli Santos Giarola Castro¹

Resumo: Os espaços de educação continuada para professores de Língua Inglesa podem enriquecer a formação inicial e contribuir para a aproximação entre a universidade e a escola. Esse vínculo entre as instituições se consolida e amplia-se por meio do tripé: ensino, pesquisa e extensão (MATEUS, 2009). Os graduandos, por exemplo, ao passarem por esses espaços, podem ir além da sala de aula da graduação e passar por experiências que lhes permitem (re)construir seus fazeres, seus saberes e suas identidades profissionais como futuros professores. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar os dizeres de monitores egressos dos projetos: EDUCONLE, ConCol e UNISALE, a fim de identificar efeitos do discurso neoliberal na formação desses sujeitos. Para isso, adotamos os seguintes instrumentos metodológicos para a formação do nosso *corpus*: narrativas autobiográficas escritas/orais; entrevistas semiestruturadas e arquivos dos projetos. Os resultados apontam que os discursos dos monitores revelam tensões entre a lógica neoliberal, marcada pelo individualismo, competitividade e mercantilização, e a busca por experiências coletivas e formativas que ressignificam a prática docente. Desse modo, os projetos de extensão universitária cumprem papel fundamental na formação inicial, permitindo ao futuro professor perceber a docência como processo contínuo, dialógico e socialmente comprometido.

Palavras-chave: formação docente. extensão universitária. neoliberalismo

English language teacher education in times of neoliberalism: challenges and (re)significations in university outreach

Abstract: Continuing education programs for English Language teachers can enrich pre-service training and foster stronger connections between universities and schools. These initiatives, grounded in the triad of teaching, research, and community engagement (MATEUS, 2009), offer undergraduates opportunities to go beyond the classroom and engage in experiences that shape their knowledge, practices, and professional identities. This study examines narratives from former monitors of the EDUCONLE, ConCol, and UNISALE projects to identify the influence of neoliberal discourse on their teacher education. Data were collected through autobiographical narratives, semi-structured interviews, and project archives. Findings reveal tensions between neoliberal logic, characterized by individualism, competitiveness, and commodification, and the search for collective, transformative experiences that reframe teaching practice. Ultimately, university outreach projects play a crucial role in pre-service teacher education, enabling future teachers to view teaching as an ongoing, dialogic, and socially committed process.

Keywords: teacher education. university outreach. neoliberalism.

¹ Professora doutora de Língua Inglesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus Divinópolis. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0003-1313-5468>. E-mail: natalia.giarola@cefetmg.br.

Introdução

A formação de professores de línguas é um processo marcado por complexidade e dinamicidade, que se constrói ao longo de diferentes etapas da vida acadêmica e profissional. Nesse sentido, torna-se necessário compreender os limites e possibilidades da formação inicial, além do papel da extensão universitária como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, bem como os desafios da formação continuada diante das demandas sociais, políticas e econômicas que incidem sobre a educação.

A formação continuada, inserida em um contexto marcado pela lógica neoliberal, apresenta-se como um campo de tensões e possibilidades, no qual coexistem discursos de responsabilização individual, competitividade e mercantilização, ao mesmo tempo em que emergem práticas de resistência e reinvenção pedagógica. Diante dessa realidade, torna-se fundamental investigar como futuros professores experienciam e (re)significam sua formação em espaços para além da sala de aula da graduação. Nesse sentido, os projetos de extensão universitária assumem papel estratégico, uma vez que proporcionam vivências que permitem ao licenciando elaborar, ressignificar e reconstruir sua prática docente de forma singular. Tais experiências contribuem para a consolidação de saberes profissionais e para a construção de identidades docentes marcadas pela interlocução com diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Este trabalho, inserido nesse debate, tem como objetivo analisar os dizeres de monitores egressos dos projetos de educação continuada EDUCONLE, ConCol e UNISALE, integrantes do programa *Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que atuaram entre os anos de 2003 e 2019, a fim de identificar efeitos do discurso neoliberal na formação desses sujeitos.

Devido ao fato de a Linguística Aplicada (LA) ser de natureza interdisciplinar, ela possibilita o atravessamento de outras áreas do saber relacionadas aos usos sociais da linguagem. Por isso, nesta pesquisa, usamos em nossas análises a teoria do discurso atravessada pela psicanálise freudo-lacaniana. Assim, ao problematizar a relação entre formação inicial, extensão universitária e formação continuada, este estudo busca contribuir para a valorização de práticas formativas que ultrapassam o espaço curricular da graduação e que permitem compreender a formação docente como um processo

inacabado, dialógico e marcado por discursos hegemônicos e possibilidades de resistência.

Formação inicial de professores: concepções e desafios

A formação dos professores de línguas é um processo contínuo, isto é, não ocorre somente no decorrer da graduação. Ela envolve as experiências e interações prévias, principalmente durante o período escolar. Essa afirmação vai ao encontro dos estudos de Voltolini (2018), para quem a

formação do professor nunca termina, não porque isso ateste uma suposta incapacidade, mas porque a natureza do saber que sustenta seu ofício é interminável. Toda formação será sempre insuficiente, mas deve permitir uma elaboração, uma lapidação, um ganho de experiência (VOLTOLINI, 2018, p. 51).

Além disso, a formação de professores não se centra em um modelo linear de formação (ZOLNIER, 2011). Muitas vezes, ela nos remete a uma fôrma, na qual colocamos o discente e ele se torna professor, como o processo de fazer um bolo. Entretanto, concordamos com Riolfi e Alaminos (2007) que o professor em formação deve superar essa “formacriação”, pois “a tendência [é] que a geração que está sendo formada tem de reproduzir, em suas glórias e em seus sintomas, os principais traços da geração precedente” (RIOLFI; ALAMINOS, 2007, p. 299).

Em seus estudos, Ferraz e Nunes (2012) também defendem a ideia de que ser professor é deformar, ou seja, tirá-lo da forma estipulada pela universidade. Assim, ele deve (re)inventar o educar. Portanto, é necessário que ocorram pontos de virada durante a formação do professor para que o discente possa construir um modo de ensinar singular, com seu estilo próprio, a fim de não se limitar à reprodução dos processos utilizados por aqueles que os formaram.

A universidade se transforma de acordo com o avanço da sociedade, razão pela qual podemos considerá-la dinâmica. Gimenez e Bonacelli (2013) apontam que a universidade foi criada na Idade Média com o objetivo de transmitir conhecimento, ou seja, ela era a detentora de todo o saber. Atualmente, vemos uma grande mudança, pois a

universidade tem buscado uma maior interlocução com a sociedade. Ela é a principal responsável pela formação inicial dos professores por meio de seus cursos de licenciatura e sua interlocução nesses cursos, sobretudo com as escolas, é feita por meio de projetos de extensão universitária. Com isso, ela tem sido solicitada a reformular suas grades curriculares e promover a inclusão de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas; de pessoas pretas, pardas, indígenas e de pessoas com deficiências, por meio da Lei de Cotas nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Os espaços de educação continuada são exemplos de programas que podem contribuir para esse diálogo entre a universidade e a escola, pois permitem, segundo Reis (2018), uma maior implicação, responsabilização e deslocamentos identitários dos professores. Muitos graduandos procuram esses espaços relacionados à extensão com o intuito de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação.

A extensão universitária como espaço de articulação entre teoria e prática

A formação universitária deve ocorrer via *tripartite*, ou seja, voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão. A integração entre esses três pilares colabora para a construção da identidade profissional docente na universidade (CASTRO, 2009), oferecendo aos futuros docentes de línguas a oportunidade de (re)elaboração contínua da práxis de conhecimentos acadêmicos, bem como reflexão sobre ações práticas pensadas e desenvolvidas; além de que ao conhecer esses contextos, talvez o aluno possa se tornar protagonista de sua formação profissional, construindo conhecimentos e competências necessárias para sua atuação docente. Desse modo, projetos que englobam esse tripé possibilitam que os discentes possam ir além da sala de aula da graduação e passem por experiências que lhes permitem (re)construir suas ações, seus saberes e suas identidades profissionais como futuros professores de língua estrangeira (LE).

Como consequência, alguns autores (FORPROEX, 2012; GONÇALVES, 2015) abordam o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como algo desafiador e complexo para as instituições de ensino superior. Esse princípio foi estabelecido pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) para ser aderido por todas as universidades, a fim de estender o conhecimento para a sociedade e,

consequentemente, enriquecer a formação ofertada por essas instituições. Entretanto, acreditamos que essas dimensões, vistas como “uma” missão universitária, não significam que sejam indissociáveis; longe disso, elas

podem contribuir para uma possível acomodação em relação à efetiva implementação do sentido do princípio constitucional, se se assume que, pela presença das três dimensões da missão da Universidade, ele [o princípio] já estaria atendido, o que é uma visão superficial e limitada do mesmo (GONÇALVES, 2015, p. 1250).

É válido salientar que muitos alunos universitários ainda se formam sem passar pela experiência de atividades de pesquisa ou extensão, muitas vezes por falta de conhecimento de projetos e atividades que dão oportunidades para esse outro viés formativo ou por não terem disponibilidade/tempo para o ingresso nesse tipo de movimento. Por isso, devido ao princípio constitucional, entende-se que a participação de graduandos em ações de ensino, pesquisa e extensão não deveria ser apenas possível, mas obrigatória; e formas de assegurar essas condições devem ser efetivamente implementadas. Além disso, para que haja práticas extensivas universitárias, são necessárias políticas internas e externas, para que elas não substituam a função e a responsabilidade do poder público para com a sociedade (MANCHUR *et al.*, 2013). A resolução nº7, de 18 de dezembro de 2018, por exemplo, estabelece a curricularização da extensão, na qual os Projetos Pedagógicos de Cursos devem se adequar para oferecer um percentual mínimo de carga horária dos cursos para as atividades extensionistas.

Nos cursos de licenciatura, frequentemente, as atividades de extensão são associadas à oportunidade de desenvolvimento da prática docente para potencialização da formação acadêmica (MANCHUR *et al.*, 2013), uma vez que o estágio curricular obrigatório é visto como limitado por causa do pouco tempo de realização e pouca autonomia dos acadêmicos para desenvolverem atividades e para lecionarem. Por isso, a participação de licenciandos em projetos de extensão, como estes da Faculdade de Letras da UFMG: EDUCONLE, ConCol e UNISALE, possibilita uma maior oportunidade de inserção na realidade que será encontrada após o formando se tornar profissional. Conforme o Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2001), a extensão deve promover a troca de saberes, articulando ensino e pesquisa com as demandas sociais, de modo a contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nessa direção, surgem os programas de educação continuada (EC) que estabelecem parcerias visando essa integração entre a teoria acadêmico-educacional e a prática de professores, ou seja, esses tipos de cursos possuem iniciativas teórico-metodológicas de formação que unem a universidade e as escolas de ensino básico. Então, podemos perceber a constante busca da articulação entre teoria e prática na formação acadêmica, pois essa formulação dicotômica se refere a duas esferas com características distintas, cuja integração é complexa e necessita de algo que as movimente para que elas possam ser mescladas (MATEUS, 2018).

Podemos questionar se somente o vetor de ensino na licenciatura não seria suficiente para formar o profissional; ou se o que vai formar o professor de fato seria os projetos de extensão. Essas perguntas nos ocorreram porque percebemos que há o silenciamento sobre os efeitos da formação com relação ao vetor do ensino em licenciatura, e uma valorização maior dos projetos extensionistas. O que será que os graduandos têm como imagem do fazer na licenciatura? Esse silenciamento sobre o que os graduandos aprendem durante o curso nos leva a defender que a extensão não é espaço apenas de prática, mas também de pesquisa (ARAÚJO *et al.*, 2013; SÓL, 2014). Além disso, esse espaço extensionista envolve graduandos, colaboradores, coordenadores e outros que o enriquecem ainda mais, e nele também há a escuta e o olhar particular para cada sujeito, especialmente nos projetos que fazem parte do Programa Interfaces.

Destacamos que é importante valorizar o papel da extensão na formação inicial de professores para compartilhar experiências concretas desenvolvidas nesse campo. Os projetos de extensão propiciam a parceria universidade-escola, podendo “corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade nas problemáticas da sociedade” (TAUCHEN *et al.*, 2014, p. 383). Dessa forma, devemos considerar essa relação como um espaço de interlocução que preserva suas especificidades, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação de sentidos e a criação de novas possibilidades a partir do diálogo entre suas práticas socioculturais.

Formação continuada e desafios neoliberais

Os espaços de EC de professores passaram por modificações ao longo do tempo; nas décadas de 1980 e 1990, eles eram oferecidos em formato de cursos de curta duração,

focando mais em teorias para, conseqüentemente, atualizar suas práticas docentes (ABRAHÃO, 2010). Entretanto, havia a necessidade de prolongar essa formação em que os professores pudessem refletir e falar sobre suas experiências em sala de aula, além da questão metodológica. Com isso, nos anos 1990, surgiram as Diretrizes Curriculares com o objetivo de “[...] superar as deficiências na formação de professores, de melhorar a qualidade do ensino universitário para, eventualmente, seus efeitos serem sentidos na educação básica” (MICCOLI, 2010, p. 36), gerando, assim, oportunidades de o graduando conhecer a realidade do ensino de LE e de o professor saber lidar com os desafios da educação.

A formação continuada de professores é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (BRASIL, 1996). Em seu artigo 63, inciso III, a legislação estabelece que os institutos superiores de educação sejam responsáveis pelo desenvolvimento de programas de EC destinados aos docentes. Além disso, o Ministério da Educação ressalta a importância da articulação entre teoria e prática nos processos de formação continuada ao destacar que ela ultrapassa a noção de mera atualização técnica ou treinamento pontual, constituindo-se como um processo reflexivo e crítico sobre a prática docente. Nesse sentido, envolve não apenas a ampliação de conhecimentos e metodologias, mas também a construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação com seus contextos de atuação (BRASIL, 2005).

Muitos documentos oficiais demarcam a relevância da EC, mas ainda é limitado o número desses projetos voltados para professores de LE, especialmente de âmbito nacional. Sól (2014) destaca que o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI) é o único exemplo de programa de esfera maior que coloca em prática a EC para professores de LI. Entretanto, há várias instituições que oferecem cursos de formação continuada para professores de inglês

(Programa Interfaces - UFMG; NAP - UEL²; PUC-SP³; NAP - UFPR⁴; IFSC⁵; UFRGS⁶) que contribuem para o diálogo entre universidade e escola, a (re)significação das práticas dos professores, o desenvolvimento linguístico dos docentes, a formação inicial e a compreensão de que o processo de formação é sempre contínuo. Muitos professores e graduandos buscam esses projetos com o desejo de completude de estudos teórico-metodológicos para suprir o que lhes falta enquanto professores de línguas (NEVES, 2013) e/ou para uma ilusória prática “perfeita”.

Assim, por que necessitamos ter tantos programas de extensão que buscam aproximar a universidade da escola? Além de questões históricas, percebemos que por causa da globalização, há uma grande demanda por atualização dos profissionais da educação; há cada vez mais uma tecnização da formação de professores que atende as demandas neoliberais (eficiência, previsibilidade, individualismo, competitividade, flexibilidade e mercantilização), esvaziando, assim, a experiência com a relação em si com o saber dos formandos. Portanto, podemos pensar que talvez os programas de extensão são aqueles que politicamente e discursivamente possibilitassem que a instituição universitária desse conta de viabilizar para tentar responder a essa demanda neoliberal de constante busca por formação.

No que se refere à EC de professores de LE, segundo Sól (2014), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) destacam a importância desses espaços para os professores de LE, colocando-os como responsáveis pela própria formação. Esse ato de responsabilização está relacionado à ideologia neoliberal, na qual o governo é desresponsabilizado pela formação dos professores; estes são colocados como autônomos e os únicos responsáveis por seu desenvolvimento profissional, como podemos observar na apresentação desses parâmetros, nos quais o papel deles, além de divulgar os princípios da reforma curricular, é “[...] orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a

² Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas – Universidade Estadual de Londrina, que engloba os projetos *Teachers of English in action* (TEIA): projeto integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês e Transições didáticas no ensino de línguas.

³ *Professional Development of teachers of English* – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴ Núcleo de Assessoria Pedagógica – Universidade Federal do Paraná, que possui o CELIN (Centro de Línguas e Interculturalidade, voltado para a formação continuada de professores da educação básica.

⁵ Curso de Formação Continuada em Inglês para professores de Inglês – Instituto Federal de Santa Catarina.

⁶ Curso de Formação Continuada para Professores de Inglês como Língua Adicional – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2000, p. 5). Nesse sentido, essas políticas educacionais estão associadas à lógica do mercado cujo discurso evidencia o valor da eficiência, do mérito, do processo de autoformação, “pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140).

O neoliberalismo iniciou após a Segunda Guerra Mundial quando seus defensores acreditavam que o Estado igualitarista e de bem-estar do pós-guerra “destruiria a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (ANDERSON, 1995, p. 10). Assim, os governos capitalistas passaram a investir menos no social para investir na infraestrutura necessária ao capital privado. No contexto atual, considerando o Brasil como nosso foco, percebemos cada vez mais a predominância do pensamento neoliberal e, com isso, a mercantilização da educação. Nesse viés neoliberalista, muitos programas de formação de professores propõem um “novo” professor, preocupado com a formação de seus alunos para o mercado de trabalho (PUREZA; ROCHA, 2017). A escola passa a ser vista como empresa e avaliada com base em resultados quantitativos, buscando formar sujeitos empreendedores, autônomos e flexíveis. Na busca pelo “novo” professor e, conseqüentemente, pelo “novo” trabalhador, precisa-se construir uma “nova” escola. Com isso, na formação do professor

[...] haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se, cada vez mais, ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico; os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários (ARCE, 2001, p. 259).

Nessa conjuntura, a prática docente tão valorizada pelos graduandos durante sua formação inicial se atrela a essa tendência neoliberal. Os professores devem promover a capacidade de aprender a aprender, isto é, aprender para ação (prática). Desse modo, alguns programas extensionistas foram criados com um viés meramente praticista, como a Residência Pedagógica e o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Entretanto, por propiciarem uma formação de professores baseada na realidade da escola pública, esses programas acabam indo na contramão das propostas

neoliberais que valorizam somente as classes dominantes. Há diversos estudos que mostram a relevância do PIBID para a formação docente (MATEUS, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2019, entre vários outros). Por exemplo, na tese de Nascimento (2017), constatarem-se pequenos deslocamentos subjetivos e alteração nos posicionamentos discursivos dos participantes desse programa nacional.

Assim, prezamos por uma formação que poderá “furar” a lógica neoliberal se considerarmos que o ponto central da formação está no sujeito, motivo por que precisamos “resistir e lutar por uma formação docente dialógica e coletiva, fazendo da própria formação um instrumento de combate à racionalidade neoliberal” (SOARES; LOMBARDI, 2018, p. 9). Evidentemente, nenhum curso de graduação oferece “todos” os conhecimentos suficientes para o futuro licenciado; estes vão sendo adquiridos e construídos com o tempo, no exercício da profissão. Em consequência, as lacunas que fazem parte de toda e qualquer formação servem para aliar os conhecimentos que vão sendo adquiridos na formação inicial ao saber inconsciente de cada um, possibilitando assim que questionará o tudo saber de qualquer formação docente que se proponha a ser completa.

Metodologia

Esta pesquisa está inserida na Linguística Aplicada (LA) e é perpassada pela Análise de Discurso (AD) de origem francesa, que por si também é atravessada pela psicanálise freudo-lacaniana. Portanto, a razão dessa escolha teórica é a de que esses campos do saber lidam com a singularidade do sujeito em relação ao social e à linguagem, além de favorecer diferentes possibilidades de interpretação do *corpus* a ser analisado. A LA, conforme Coracini e Bertoldo (2003), constitui um campo aberto e heterogêneo, além de ser transdisciplinar e transgressiva (Pennycook, 2006). A transgressão é um assunto pós-moderno e permite novos modos de pensar, de ultrapassar fronteiras, fazer mudanças e reconhecer as limitações.

Nossa pesquisa possui um caráter qualitativo-interpretativista, pois, apesar de utilizarmos dos procedimentos metodológicos dos estudos do discurso, salientamos que estudos do discurso entremeiam o paradigma qualitativo de pesquisa, uma vez que

esse paradigma nos apresenta diversas possibilidades de composição de *corpora* linguísticos nas ciências humanas e sociais a partir do domínio imaginário. O *corpus* se materializa nos dizeres dos sujeitos pesquisados, sendo obtido através de entrevistas ou narrativas escritas ou orais, por exemplo. Os procedimentos de interpretação e compreensão do *corpus* também se enquadram nesse paradigma, visto que “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores” (FLICK, 2004, p. 43). Um dos objetivos da AD é identificar de que forma o imaginário é retratado. Desse modo, pesquisas de base qualitativa nos oferecem ferramentas para lidar com a subjetividade, com as particularidades e experiências dos sujeitos-pesquisados, além de possibilitar a construção de uma relação (imaginária) de interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado.

Quanto ao nosso propósito, buscamos interpretar os dizeres dos pesquisados, não somente procurando depreender as representações de ordem imaginária, ou seja, da realidade, mas também do saber inconsciente que é da ordem da singularidade simbólica do falante.

Nossa pesquisa foi realizada com 11 monitores egressos do programa de extensão universitária Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da UFMG, que abriga os projetos EDUCONLE (Educação Continuada de Professores de Língua Estrangeira), criado em 2002 para apoiar o desenvolvimento de professores de inglês da rede pública; ConCol (ContinuAÇÃO Colaborativa), iniciado em 2011, voltado à continuidade formativa e à construção colaborativa de saberes e UNISALE – Parceria Universidade-Escola, lançado em 2016, com foco na parceria universidade-escola. Esses projetos articulam ensino, pesquisa e extensão e possibilitam a formação inicial e continuada de professores de inglês.

Como nos aponta Gimenez (2013), no texto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, é necessário integrar a educação básica com a formação inicial docente, além de fomentar a EC, a fim de se ter uma formação mais significativa, possibilitando conhecer diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Portanto, acreditamos que a participação de graduandos nesses projetos possibilita a construção de novos fazeres, saberes e deslocamentos identitários, contribuindo para a formação de futuros profissionais docentes.

O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir de três instrumentos: narrativas autobiográficas, entrevistas semiestruturadas e consulta a arquivos dos projetos. As narrativas, enviadas por escrito ou áudio, permitiram aos participantes revisitar suas experiências, configurando-se como espaço de (re)construção identitária (LEJEUNE, 2014). As entrevistas aprofundaram aspectos emergentes das narrativas, priorizando a elaboração discursiva dos sujeitos em um processo de escuta atenta (FREUD, [1912] 1974). Além disso, os arquivos institucionais, como relatórios e registros de eventos, ofereceram subsídios contextuais, mas foram utilizados apenas como suporte para compreender as práticas de monitoria.

A análise foi conduzida a partir da AD (ORLANDI, 2005), entendida como prática interpretativa que considera a linguagem em sua opacidade e historicidade (PÊCHEUX, [1983]1997). Diferente da Análise de Conteúdo, a AD busca compreender os efeitos de sentido e as posições identitárias inscritas nos dizeres, articulando teoria e materialidade discursiva em um processo interpretativo contínuo.

Vale ressaltar que, de acordo com os procedimentos éticos de pesquisa, foi preservada a identidade dos participantes da pesquisa, embora dois participantes desejaram manter seus próprios nomes, alegando ser este gesto um ato político. A maioria dos monitores egressos é professor(a) de inglês em diversos contextos escolares.

Efeitos do discurso neoliberal na formação dos monitores egressos

A escola pública passa por tempos difíceis, especificamente em nosso país, pelas dificuldades de implementação de políticas públicas e pelo favorecimento que o próprio Estado tem dado ao ensino privado em detrimento do público. “Consequentemente, embora os defensores da educação pública insistam em afirmar que educação não é mercadoria, nessa forma de sociedade baseada no capital, a mercadorização da educação parece inevitável” (SAVIANI, 2018, p. 31). Portanto, trazemos nossos gestos de interpretação de recortes discursivos das entrevistas e narrativas dos monitores egressos que revelam os efeitos do discurso neoliberal na formação desses sujeitos.

A escola pública é considerada por alguns monitores egressos como um local rico para a formação do sujeito-professor, pois é por meio dela que eles podem conhecer a realidade escolar, os seus desafios e podem se preparar para a atuação nessas condições

de produção do discurso. Em nossa pesquisa, os graduandos, ao passarem pela experiência da extensão, conseqüentemente, passam pela escola pública, mas em uma outra posição discursiva, diferentemente de quando eles eram estudantes do ensino básico; agora, com um outro olhar, um olhar mais crítico (*então eu podia finalmente estar do outro lado da moeda, na frente da turma pra ver é:: a realidade*). Alguns deles, mesmo não tendo estudado nessa situação de ensino, mencionam que por meio do projeto de EC puderam experimentar as condições de produção do discurso escolar básico público (*Eu nunca tinha entrado numa sala de aula de escola pública; foi meu primeiro contato com // a realidade da escola pública e da sala de aula também*). Por isso, entendemos que temos que resistir em favor da educação pública e de qualidade, além de pensar, sobretudo, nos instrumentos dos quais dispomos para defender a causa da educação básica na rede pública (RIBEIRO, 2018).

Nós, sujeitos da pós-modernidade, estamos cada vez mais sendo constituídos pelo neoliberalismo, pelo qual é estabelecida a lei da eficácia, onde se busca “fabricar homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). No contexto de ensino-aprendizagem de LE, percebemos rastros da lógica neoliberal, marcada pelo individualismo, por competitividade, flexibilidade, eficiência e crença de que o crescimento leva ao desenvolvimento. Além disso, segundo Nascimento (2018), o neoliberalismo presente no campo educacional é marcado pelo colonialismo, em função do predomínio da LI. Nos excertos abaixo, sinalizamos como o neoliberalismo está presente nos discursos dos monitores egressos:

RD01: *Diria que, todas essas oscilações de sentimentos, me levavam a ter maior pressa no aprendizado de inglês. E essa necessidade de urgência me levou a uma busca por um programa de trabalho no exterior* (Cris - narrativa escrita - EDUCONLE).

RD02: *É uma coisa que eu acredito que possa acontecer, até um tempo atrás eu tinha pensado / em fazer licenciatura para depois que eu formasse aqui eu ia fazer em alguma particular para tirar licenciatura. [...] Porque seria mais prático do que ficar aqui na UFMG, ainda mais que a disciplina da FAE são, têm os horários meio malucos e às vezes a gente tem que encaixar em horário da tarde e e::, tipo assim, ninguém tem disponibilidade á tarde, é difícil. Então, mas é uma coisa e para mim está em aberto assim* (Rita - entrevista - ConCol).

Em razão da governabilidade neoliberal, muitos sujeitos são perpassados por situações de mercado, que são “processo[s] de descoberta e aprendizagem que

modifica[m] os sujeitos, ajustando-os uns aos outros” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 139). Portanto, o mercado tem um caráter concorrencial, em que “cada participante tenta superar os outros numa luta incessante para tornar-se líder e assim permanecer” (p. 147).

No recorte discursivo (RD) 01, Cris, ao se comparar com seus colegas de graduação, que são proficientes na LI, parece perceber a necessidade de buscar maneiras de desenvolver sua competência linguística, a qual ela nomeia como sendo algo urgente; o termo *urgência* nos remete a uma situação que tem que ser resolvida rapidamente, que não pode ser adiada. Com isso, podemos considerar que a monitora egressa teve uma atitude empreendedora, pois “o empreendedor vai buscar a mudança, ele sabe agir sobre ela e explorá-la como uma oportunidade” (DRUCKER, 1998, p. 53). E por meio da próclise *me levaram*, acreditamos que podemos notar uma marca da ideologia neoliberal que individualiza e responsabiliza o sujeito por seus (in)sucessos (CAVALLARI; SANTOS, 2015).

Podemos dizer que Cris foi vigilante, percebeu sua demanda por mudança e tentou se adaptar, buscando mais aprendizagem, ou seja, parecendo ter sido afetada por essa dimensão empresarial, decidiu fazer um intercâmbio, visando o aprimoramento do seu objeto de trabalho. Essa atitude da monitora egressa também pode revelar uma competição dela com os outros graduandos, talvez tendo um desejo de ser como eles ou melhor que eles, uma vez que “o homem neoliberal é o homem *competitivo*”, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322).

A participante Ana Silva, na entrevista, também marca em seu discurso a questão da competição, por meio da comparação, na qual ela se vê mais preparada para lecionar a LI do que suas colegas de graduação, uma vez que ela teve a oportunidade de participar dos projetos de extensão ConCol e EDUCONLE: *E:: são, eu acho que:: eu saí, em comparação com as minhas amigas que faziam, que fazem licenciatura, eu saí no nível acima porque eu já tinha mais conhecimento sobre essas dinâmicas de sala de aula. O neoliberalismo enxerga a competição como uma particularidade definidora das relações humanas, em que o “sujeito é o homem da competição e do desempenho”* (DARDOT; LAVAL, 2016, p.345)

⁷ Grifo dos autores.

Diante da crescente lógica neoliberal, sobressai uma nova concepção de tempo, pois a sociedade contemporânea busca coisas rápidas e práticas, devido ao grande número de atividades e prazos curtos para que elas sejam desenvolvidas. Portanto, o imediatismo passa a ser um ponto forte na nossa cultura. Em 1996, o acadêmico Pablo Gentili já percebia o imediatismo como uma nova demanda da sociedade pós-moderna; por isso, baseado nos processos de mcdonaldização⁸, ele atribui às instituições educacionais os princípios da lógica do funcionamento dos *fast foods*, criando a mcdonaldização da escola, em que “as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais” (GENTILI, 1996, online), tendo a formação de professores marcada pela eficiência, controle e previsibilidade.

Diante do exposto acima, no RD02, percebemos que Rita se queixa da falta de tempo para se dispor a fazer uma disciplina no período da tarde, uma vez que, na grade curricular do curso de licenciatura em Letras da UFMG, há algumas disciplinas que são oferecidas pela Faculdade de Educação (FAE), como a de *Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva*. Disciplinas como esta geralmente são ofertadas no período vespertino, embora alguns cursos sejam noturnos. Com isso, esse fator pode levar o aluno a escolher o bacharelado. Destacamos que, apesar de Rita ter participado do ConCol e ter mencionado a importância dessa experiência para a sua formação, ao passar pela iniciação científica, ela se depara com a linguística teórica, com a qual ela se encanta, parecendo se identificar mais com a pesquisa, o que influencia para que se esquive da licenciatura. Então, ao dizer que *ninguém tem disponibilidade à tarde, é difícil*, a monitora egressa sugere uma característica, em que “a administração do tempo é tida, hoje em dia, como uma grande qualidade/habilidade, estreitamente relacionada à eficiência, à eficácia e à produtividade, tão apreciadas no contexto neoliberal” (AZEREDO, 2019, p. 152). Assim como o enunciado *seria mais prático*, ao se referir em fazer o curso de licenciatura em uma faculdade particular por questão de praticidade. Acreditamos que em sua cidade natal, por exemplo, ela pode encontrar facilmente um curso privado de licenciatura em Letras.

A lógica neoliberal não afeta discursivamente apenas os monitores participantes do programa Interfaces, mas também os projetos pertencentes a ele. Por meio da fala de

⁸ Processo em que os princípios de restaurantes de *fast food* (eficiência, calculabilidade, previsibilidade e padronização e controle) começam a influenciar diferentes setores da sociedade (RITZER, 2011).

Ana Silva, oriunda de sua entrevista, podemos notar como a falta de tempo, característica desse mundo pós-moderno, acarreta efeitos na participação e na evasão dos professores desse programa: *Eu acho, eu acho que:: isso era uma frustração geral nossa, mas ela não era BEM do programa, mas de:: eu te diria, forças governamentais, porque:: é um programa tão bom e ajuda tantos professores, mas o problema era que ele era na sexta-feira, então muitos professores não tinham tempo de ir, não tinha como, né, sair de suas escolas para ir na UFMG, e:: a gente tentou, né, o apoio / gastou muito tempo escrevendo as cartas, né, pedindo para que ele virasse tipo um, uma parte do módulo dos professores do EDUCONLE*. Acreditamos que essa dificuldade, mencionada por Ana Silva, de professores de LI participarem dos projetos durante o dia de semana, ocorre devido à sobrecarga de trabalho nas escolas, ou seja, traços da era contemporânea neoliberal, visto que já ouvimos de alguns coordenadores e antigos participantes do EDUCONLE e ConCol que no início do projeto EDUCONLE havia muitos professores da rede pública interessados em participar, mesmo sendo os encontros às sextas-feiras e aos sábados. A lista de espera era expressiva e havia, inclusive, um pequeno processo seletivo, já que não era possível acolher todos os inscritos. O *módulo* mencionado pela monitora se refere ao Módulo II, que é o cumprimento de $\frac{1}{3}$ da carga horária do professor de escola pública destinada às atividades extraclasse obrigatórias, “de acordo com a Lei Estadual nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, o Decreto Estadual nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013, e as normas vigentes da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais” (BRASIL, 2013, s/p). Ressaltamos que, em 2016, o programa Interfaces tentou obter uma parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, mas entraves burocráticos não viabilizaram esta parceria formalmente. Foi mantido um acordo informal entre a Diretoria do Ensino Médio e o programa viabilizando que, através de uma carta enviada pela diretoria aos diretores das escolas de algumas regionais, estes aceitassem, se possível, que a frequência aos projetos do Interfaces fosse considerada como Módulo II. Essa medida facilitou a participação de alguns professores, mas ainda assim continuaram dependendo do apoio das gestões de suas escolas.

Rita aparenta não se preocupar em ter uma formação mais específica para lecionar, para ter o diploma de licenciada, pois para ela ter a experiência da docência basta ter o CAT (Certificado de Autorização Temporária para Lecionar). Essa é uma saída que ela encontra, caso ela realmente não se forme em licenciatura: *Então, por exemplo, eu não*

tenho a licenciatura, mas, por exemplo, eu tenho CAT. [...] Então se acontecer algum dia de // aparecer essa oportunidade, estar precisando de professor e talvez eu iria. // Nessa questão, eu sou bem aberta assim/ a:: oportunidade, a novidade, porque é legal, eu gosto muito de de de trabalhar com professor. Essa decisão da monitora egressa também tem um viés neoliberal, em que prevê um aligeiramento na formação dos professores e a praticidade, o tecnicismo e a abertura para oportunidades, alguns dos pontos centrais desse movimento que estão presentes em seu discurso. A situação de incerteza sugerida pelo uso da oração condicional (*se acontecer algum dia de // aparecer essa oportunidade*) e o uso do advérbio *talvez* e o futuro do pretérito (*talvez eu iria*), nos aponta o distanciamento de seu desejo para com essa possibilidade. Apesar do CAT só poder ser usado para lecionar na escola básica de educação pública, Rita destaca que gosta de *trabalhar com professores* e não com alunos ou como professora. Acreditamos que aí tenha irrompido um ato falho revelando uma verdade, pois o ato falho é um “pensamento inconsciente que emerge no pensamento consciente, na fala, no corpo, e desloca o ato, faz com que se diga outra coisa” (MILLER, 2014, p. 8). Nesse dizer, seu interesse parece convergir para continuar na universidade como efeito do que Neves (2020) aponta como efeito da universitarização e, certamente, efeito ideológico do neoliberalismo.

Há, no neoliberalismo, um deslocamento do coletivo para o individual. Desse modo, essa ideologia propõe fabricar um novo homem, um sujeito neoliberal marcado pelo pragmatismo e pelo interesse próprio, onde não haveria um espaço para o diálogo e para a reflexão coletiva. A partir do momento em que ocorre uma reestruturação na sociedade, surgem também novos modos de se pensar e organizar a educação; com isso, “no discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (MARRACH, 1996, p. 43). A seguir, podemos depreender a lógica do mercado presente nos discursos de alguns monitores egressos, evidenciando aspectos do sujeito neoliberal:

RD03: *Bom, a importância da escola pública pra mim faz parte de:: toda a minha vida acadêmica / até hoje na:: faculdade. / Eu CREsci na escola pública. / e:: é de lá que eu vim de lá que tirei todo:: o conhecimento acadêmico que eu tenho. / Claro que a gente:: conforme vai pegando no gosto pela coisa, a gente vai procurando por conta própria. / Ma::s eu tenho muita gratidão pela:: escola pública, por tudo que ela me serviu de graça, né?! / É:: Eu não paguei nada por isso e:: /por conta disso, eu sinto que eu tenho, que eu devo retribuir é:: tudo o que a escola pública fez por mim* (João - entrevista - ConCol).

RD04: *Não é um favor que eu sinto, é uma dívida. / é uma dívida porque eu sinto que:: a gente, né, enquanto:: aqui pesquisadores, professores da UFMG e tudo mais. As pessoas que formam em geral / a gente não vai para escola pública, a gente não vai para a esfera pública no geral / a gente vê que a gente forma médico, advogado, forma tudo que todo mundo vai para a empresa priva::da, vai para os escritórios e coisas do tipo/ e:: eu sinto que acontece, tem o mesmo movimento aqui na Letras, na na licenciatura, né / ah tem aquele movimento, né, que no ensino público, na escola de médio, fundamental, a gente estuda no público, e aí quando vem para o superior:: a gente vai / é:: o rico vai pra:: federal e o pobre vai para a particular / e aí quando a gente forma é a mesma coisa / o rico volta para a particular e o pobre vai então, eu sinto que tenho uma dívida / com essa população que não tem acesso e que banca o meu ensino, né, que paga pelo meu ensino. A vida inteira, né, desde o:: do ensino fundamental, ensino médio, a graduação, e agora a pós-graduação, o mestrado, o doutorado, / e aí o que acontece, a gente forma e vai embora, né, / vai para a escola particular / então assim/ e aí uma das formas que eu tenho, né, de ajudar é conduzindo a minha pesquisa **primeiro na escola pública** (Fernando - entrevista - UNISALE).*

Tanto no RD03 quanto no RD04, os monitores egressos são marcados pela mercantilização, ou para a mercadorização, no neologismo de Saviani (2018), em que suas formações escolar e acadêmica são regidas pelas leis do mercado. João e Fernando se sentem endividados (*devo retribuir; é uma dívida; eu sinto que tenho uma dívida*) com a sociedade, visto que ambos estudaram e estudam na rede pública de ensino, ou seja, por meio dos impostos, a população não deixa de pagar pelos seus estudos (*banca o meu ensino, né, que paga pelo meu ensino*), pois um dos recursos públicos destinados à educação tem origem da receita de impostos próprios da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na narrativa escrita da egressa Clara também percebemos rastros dessa mercantilização quando ela menciona: *devo a ele [ao projeto] a minha aprovação em um concurso público e o meu bom desempenho no curso CELTA/CAMBRIDGE. Devo a ele, acima de tudo, os inúmeros elogios que recebo de meus alunos* (Clara – narrativa – EDUCONLE). A recorrência do significante *devo* nos revela esse endividamento com o projeto, por Clara acreditar que ele contribuiu para suas conquistas profissionais. Além disso, no RD03, quando o monitor egresso menciona que ele *vai procurando por conta própria* a sua formação, o seu conhecimento, percebemos traços como o individualismo e a autonomia, pois na lógica neoliberal, “cada indivíduo deve aprender a ser um sujeito ‘ativo’ e ‘autônomo’ na e pela ação que ele deve operar sobre si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 337).

Como a entrevista é um ótimo dispositivo para rastrear traços da equivocidade da língua(gem) no momento da enunciação, percebemos no RD04, que por mais que Fernando declare seu interesse pela escola pública, assim como ele já mencionou em outros excertos de narrativas e entrevistas sobre gostar de dar aulas nessa situação de ensino, nos parece que ele já intui que não irá lecionar na escola pública ao dizer: *a gente não vai para escola pública*. Ele oscila do pronome pessoal *eu* para a locução pronominal *a gente*, cujo sentido equivale ao pronome nós, fazendo parte da ação, e essa locução se repete várias vezes em seu enunciado, sugerindo que é o que acontece com ele e os demais alunos da universidade pública. O desvio da escola pública também pode ser percebido no final desse RD04, quando Fernando diz realizar pesquisas *primeiro na escola pública*, ou seja, depois dessa experiência ele provavelmente desenvolverá atividades de ensino e/ou pesquisa em outros ambientes escolares. Acreditamos que isso não ocorre apenas com Fernando, pois após perceber os desafios da educação pública pós-moderna, como salas de aula cheias, alta carga horária, baixo salário dos professores, falta de apoio da escola, dentre outras adversidades, esses recentes professores podem almejar uma outra área de atuação ou lecionar em outros contextos de ensino, principalmente no ensino superior, levando-os a buscar uma pós-graduação. Isso pode ser um efeito da sociedade capitalista/neoliberal, que exige do professor a procura por mais aulas e atividades a fim de obter melhores condições financeiras, o que, consequentemente, pode elevar o número de professores que lidam com problemas físicos e mentais (AZEREDO, 2019).

O participante Gasperin, por exemplo, também dizia desejar lecionar na escola pública, embora atualmente ele seja professor universitário em uma instituição federal (*porque eu estava muito motivado mesmo, e eu sempre quis trabalhar na escola pública e sabia que ali era o meu espaço para eu pesquisar e produzir e pra, né, inovar. Eu sabia que a minha carreira, que minha carreira seria ali, / já entrei na faculdade já pensando nisso, devolver para escola pública*). Ou seja, parece que o professor recém-formado tem uma maior preocupação em lecionar, dar um retorno para a escola pública, principalmente quando ele passou o seu ensino básico nesse contexto. Já após algum tempo de carreira, ou até mesmo após sua graduação, esse profissional parece buscar outras oportunidades que o retirem da escola pública básica.

Também podemos vislumbrar no RD04 que Fernando faz uma crítica em relação ao acesso de pessoas menos favorecidas no contexto público de ensino. Ele apresenta a contradição que o incomoda com relação ao ensino fundamental e médio, onde os sujeitos considerados pobres costumam frequentar escolas públicas, mas quando vão para o ensino superior, só têm acesso a faculdades particulares e os ricos conseguem vagas nas universidades federais. Entendemos que essa fala ilustra a desigualdade entre as pessoas menos favorecidas e os mais ricos e a necessidade da Lei de Cotas do SiSU⁹, que reserva vagas para estudantes da rede pública. Ademais, nesse recorte dos dizeres de Fernando é possível apreender que após a graduação, muitos sujeitos não retornam para trabalhar na escola pública, o que parece levar Fernando a voltar seu olhar para essas condições de produção discursiva. Nos dados divulgados pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais de 2024¹⁰, destaca-se essa desigualdade de acesso ao ensino básico e ao ensino superior, em que a maioria dos estudantes do ensino médio da rede pública é de classes mais baixas e no ensino superior, as pessoas de classes mais altas frequentam tanto a rede pública quanto a privada.

Assim sendo, após percebermos rastros da lógica neoliberal nos discursos dos monitores egressos, concordamos com Franco *et al.* (2020) ao afirmarem que

a ordem do mercado aparece para o sujeito como o palco da realização de uma série de valores, sob a condição de que ele participe do jogo da concorrência e otimize suas capacidades competitivas. Assim, ‘a interiorização de normas de performance, a autovigilância constante para se conformar aos indicadores, a competição com os outros são os ingredientes dessa ‘revolução de mentalidade’ que os ‘modernizadores’ querem operar (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 398). Embora essa mova mentalidade resulte em sofrimento para os sujeitos, carregados de expectativas, descolados de suas condições objetivas e totalmente responsabilizados por seus fracassos, ela é capaz de mobilizar afetos e ganhar adesão social (FRANCO *et al.*, 2020, p. 71).

Observamos que os egressos marcados pela mercantilização, competitividade, imediatismo e praticidade são, principalmente, aqueles que participaram do programa

⁹ Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em 02 de jul. de 2025.

¹⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020 148p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica; n. 43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102144.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2025.

Interfaces após o ano de 2014, o que é uma consequência do crescimento do principal sistema econômico da atualidade: o neoliberalismo.

Considerações finais

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou identificar, nos dizeres de monitores egressos dos projetos EDUCONLE, ConCol e UNISALE, constituintes do programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras da UFMG, alguns efeitos de sentido que evidenciam pistas sobre o que incide na constituição identitária desses sujeitos a partir das relações singulares que mantiveram com os outros dentro dos projetos.

O trabalho de análise dos dizeres dos monitores egressos nos possibilitou ratificar a importância do tripé pesquisa, ensino e extensão para a formação de graduandos, visto que esse tripé contribui, em nossas condições de produção dos dizeres, para a (re)significação da formação inicial de professores de LE e para a promoção de intervenções no contexto social, principalmente nas escolas.

Nessa era pós-moderna, estamos cada vez mais sendo constituídos pela ideologia neoliberal. Consequentemente, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, os rastros da lógica neoliberal, marcada pelo individualismo, pela competitividade, pela flexibilidade e pela eficiência, são visibilizados nos dizeres dos monitores egressos. Por exemplo, quando alguns sujeitos da pesquisa se comparam com colegas de graduação que eles consideram melhores, sentem-se em desvantagem e são, portanto, levados a buscar maneiras “urgentes” de desenvolver a LI. A falta de tempo relatada pelos monitores que afeta tanto eles quanto os professores participantes também é uma característica oriunda do neoliberalismo, acarretando efeitos na participação e na evasão dos professores desse programa. Além do mais, alguns monitores egressos são marcados pelos efeitos da mercantilização, sob o efeito de se sentirem endividados para com a sociedade. Eles entendem que estudaram e/ou estudam na rede pública de ensino, obtendo uma formação paga pela população por meio dos impostos.

Diante disso, esta pesquisa contribui para a valorização de outras ações de formação na universidade, além da graduação. Os monitores egressos, por exemplo, tiveram outra experiência de formação, paralela à graduação, por meio de projetos

extensionistas. Além disso, esses monitores tiveram a oportunidade de perceber que a formação é contínua, visto que, mesmo durante sua formação inicial, eles estavam inseridos em espaços de EC, sabendo que ali poderia ser um local de retorno deles, tanto enquanto acadêmicos quanto como professores de LI que buscam por aprendizagem e compartilhamento de experiências.

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M. H. V. Prefácio. In: BARCELOS, A. M. F, COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 11-15.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, 2001, p. 251-283.

AZEREDO, L. A. S. *O docente do ensino superior e o cuidado (de si): entre os modos de objetivação e de subjetivação na contemporaneidade*. Jundiaí: Edições Brasil, 2019.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2005.

CASTRO, S. T. R. O projeto aprendendo e ensinando línguas: construindo a relação com a teoria na prática de futuros professores de línguas. In: TELLES, J. A. *Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

CAVALLARI, J. S.; SANTOS, T. S. A. As práticas neoliberais no ensino-aprendizagem de língua inglesa. *Entremeios: revista de estudos do discurso*. v. 10, 2015, p. 79-88.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula - língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DRUNKER, P. Inovação e espírito empreendedor. *Malferrari*, 5 ed., São Paulo: Thompson Pioneira, 1998.

FERRAZ, C. B.; NUNES, F. G. Ser professor: deformar e criar pensamentos. *Revista Percursos*, v. 13, n. 02, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/2751/2199>. Acesso em 27 de set. 2025.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM, maio 2012.

FRANCO, F. *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. *Neoliberalismo: como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FREUD, S. (1912) Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. *Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GIMENEZ, T. Práticas de ensino em contexto tecnológico: primeiros apontamentos sobre a oferta de um curso online. *Revista Prodocência*, v. 3, 2013.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 9, n. 18, p. 1- 12, 2013 (Número especial).

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 33, n. 3, 2015, p. 1229-1256.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MANCHUR, J. et al. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. *Revista Conexão*, Ponta Grossa, vol. 9, n. 2, jul/dez 2013.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira da Linguística Aplicada*, v.13, n.4, 2013, p. 1107-1130.

_____. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas. In: FREITAS, C. C. *et. Al. Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Ed. UEG, 2018, p. 23-50.

MICCOLI, L. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F, COELHO, H. S. H. *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 27-42.

MILLER, J. J. Lacan: observações sobre seu conceito de passagem ao ato. *Opção Lacaniana online*, v. 5, n. 13, 2014.

NASCIMENTO, A. K. O. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do PIBID. *Ilha do desterro*, v. 71, n. 3, 2018.

NASCIMENTO, K. H. Verso e reverso no PIBID – Inglês: representações sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de inglês. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

NEVES, M. S. Discurso e interculturalidade no ensino de inglês como Língua Estrangeira. Relatório resultante do Projeto de Pesquisa para desenvolvimento de programa sabático de pós-doutorado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

_____. Efeitos de identificação imaginária com a língua inglesa em recortes de depoimentos sobre a formação universitária. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, n. 3, p. 1291-1308, 2020.

OLIVEIRA, S. B.; *et al.* O PIBID de língua inglesa na visão de alunos do ensino técnico médio. In: SOUZA, G. P. *et al. PIBID UFOP em diálogo com a educação básica: percursos para a formação de professores*. Curitiba: CRV, p. 77-100, 2019.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

PÊCHEUX, M. (1983). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

PUREZA, M. G. B.; ROCHA, G. O. R. A formação de professores em tempos de fábulas neoliberais. In: *Revista Confronteiras*, ano 1, n. 1, abril/2017.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. In: *SOLETRAS*, v.1, n.35, 2018, p. 359-378.

RIBEIRO, R. J. Escola Pública no Brasil. Como enfrentar os tempos difíceis. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas-SP: FE/UNICAMP; Uberlândia-MG: Navegando, 2018, p. 97-106.

RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, 2007, p. 297-310.

RITZER, G. *The McDonaldization of society* 6. California: Pine Forge Press/Sage Publications Co, 2011.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas-SP: FE/UNICAMP; Uberlândia-MG: Navegando, 2018, p. 23-32.

SOARES, M. O.; LOMBARDI, L. M. S. S. O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política. XV Coloquio Internacional de Geocrítica Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista Barcelona, 2018.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

VOLTOLINI, R. et al. *Psicanálise e formação de professores: anti-formação docente*. 1 ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

Recebido em: 29 de setembro de 2025.

Publicado em: 20 de dezembro de 2025.