



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Educação

LEONARDO DAVI GOMES DE CASTRO OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
UM OLHAR SITUADO NO PIBID DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ**

CAMPINAS (SP)

2020

LEONARDO DAVI GOMES DE CASTRO OLIVEIRA

**EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
UM OLHAR SITUADO NO PIBID DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANA LÚCIA GUEDES-PINTO

**ESTE TRABALHO CORRESPONDE
À VERSÃO FINAL TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO
LEONARDO DAVI GOMES DE
CASTRO OLIVEIRA, E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. ANA LÚCIA
GUEDES-PINTO.**

CAMPINAS (SP)

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4e Oliveira, Leonardo Davi Gomes de Castro, 1982-
Experiências formadoras e identidade profissional docente : um olhar
situado no Pibid Inglês da Universidade Estadual do Piauí / Leonardo Davi
Gomes de Castro Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Formação de professores. 2. Narrativas. 3. Autobiografia. 4. Identidade
profissional. 5. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
(Brasil). I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1969-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Experiencias formadoras e identidad profesional docente : una
mirada situada en el Pibid de Letras Inglês de la Universidad Estadual do Piauí

Palavras-chave em inglês:

Teacher Training

Narratives

Autobiography

Professional identity

Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Brazil)

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto [Orientador]

Carla Lynn Reichmann

Guilherme do Val Toledo Prado

Nilton Luiz Solto

Márcio Barreto

Data de defesa: 12-11-2020

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-4022-4319>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8462544089215006>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE:
UM OLHAR SITUADO NO PIBID DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO PIAUÍ**

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Márcio Barreto

Prof. Dr. Nilton Luiz Solto

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação.

DEDICATÓRIA

O Pequeno Príncipe, contra vontade, cativara a raposa, a pedido dela. Mas chegou a hora da despedida e a raposa disse: “Vou chorar”. O Pequeno Príncipe retrucou: “Não é culpa minha. Eu não queria te cativar. Agora você vai chorar. Qual foi a vantagem?” Respondeu a raposa: “A vantagem? Os campos de trigo. Eu sou uma raposa. Como galinhas. O trigo me é indiferente. Mas você me cativou. Seu cabelo é louro. Os campos de trigo são dourados. Porque você me cativou sempre que o vento balançar as espigas douradas de trigo eu me lembrarei de você. E sorrirei...” (Saint-Exupéry)

A todos que me cativaram e a quem eu cativei em minha jornada existencial, em especial:

Aos meus pais, Bernardo Gomes de Castro e Maria da Conceição Oliveira Gomes de Castro.

A luta diária deles tornou esse meu/nosso sonho possível!

Aos irmãos, Luciano e Maximiliano, pelo estímulo!

For the Fellowship, o grupo do Inglês, Elis, Márcia e Elaíne, pela torcida, sempre!

Ao grupo Norte e Nordeste; em especial a Samara, pelas companhias agradáveis, sobretudo nos dias frios!

Ao Bono, por ter me reconfigurado em uma nova versão.

A Nathalie Cerqueira Ciarlini, pelo Amor Incondicional, meu porto seguro, em especial nas grandes tempestades. Minha esposa, companheira e amiga!

E para minha Maria Eduarda, que achei vendo nela um amor, que ‘explicação nenhuma isso requer!’

E aos da minha jornada Profissional:

A todos os Professores, em especial, aos participantes do Grupo de Pesquisa.

AGRADECIMENTOS

- À Professora Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, pela confiança e ensinamentos, profissional e de vida, com sua leitura atenta e considerações a respeito do texto, indicando sempre a direção a ser tomada.
- Aos membros da Banca Examinadora de Qualificação: professora Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann, Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Prof. Dr. Márcio Barreto, pela leitura atenta e provocações reflexivas para a continuidade do trabalho de pesquisa.
- Aos professores Dr. Nilton Luiz Solto, Dra Giovana Azzi de Camargo Terron e Dra Dirce Djanira Pacheco e Zan por aceitarem o convite para participar dessa defesa de Tese.
- À Universidade Estadual do Piauí, pela liberação integral nesse período de formação continuada.
- À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí, pelo auxílio financeiro para a realização desse estudo.
- À UNICAMP e ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas oportunidades oferecidas na instituição.
- Ao grupo de Pesquisa ALLE/AULA – Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial, em especial à Fabiana de Freitas Pinto, pelos diálogos, pelo companheirismo, pelas angústias partilhadas durante todo o processo de doutoramento.
- Aos professores coordenadores de área do Pibid Uespi Inglês: Profa. Lina Maria Santana Fernandes (Teresina), Profa. Lylian Rachel Sousa Castro Cruz (Piripiri) e Profa. Lisiane Ribeiro Caminha Vilanova (Parnaíba).
- Aos funcionários da Uespi Campus de Parnaíba, em especial: Noêmia Ost, Maria das Dores (*in memoriam*), Zildinha e Sr. João (*in memoriam*), pelo companheirismo, carinho e atenção diária.

RESUMO

A investigação responde ao seguinte questionamento: Quais e como as experiências formadoras vivenciadas nos espaços de formação pelos alunos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Subprojeto Inglês, da Universidade Estadual do Piauí, dos campi de Teresina, Piripiri e Parnaíba, impactaram o aprender a ser professor de Língua Inglesa? E teve os seguintes objetivos: 1. Delinear o perfil pessoal e acadêmico dos alunos participantes; 2. Apontar a motivação desses estudantes para a participação no Programa; 3. Conhecer e analisar de que forma as experiências formadoras proporcionadas pelo Pibid Inglês Uespi contribuíram para o aprender a ser professor de Língua Inglesa; 4. Identificar os aspectos que dificultaram e/ou facilitaram os processos de aprendizagem da docência dos discentes envolvidos com o Pibid Inglês Uespi; 5. Refletir sobre suas experiências formadoras no processo de constituição da identidade profissional e na produção de novos sentidos e significados sobre a profissão docente; 6. Compreender o potencial formativo da escrita (auto)biográfica, especificamente o Memorial de Formação, como um instrumento autoformativo. Para operacionalizar os objetivos, fizemos o uso das narrativas (auto)biográficas de onze participantes bolsistas dos subprojetos e campi citados. Do ponto de vista teórico-conceitual, a investigação enquadra-se na epistemologia qualitativa, seguindo os princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica. Como procedimentos de geração de dados, desenvolvemos o Ateliê (Auto)biográfico. Neste espaço foram utilizados os procedimentos Rodas de Conversa para mediar a escrita do Memorial de Formação. Nossas análises se estruturaram em três categorias: Tornar-se e Ser Professor: Aprender Fazendo; Ser professor de LI: do Verbo *To be* ao Rompimento com o tradicional, e o Papel intensificado pelo grupo: Eu-Tu-Eles = nós professores. No contexto analisado, observa-se que o Pibid Letras Inglês da Uespi constituiu-se como um espaço praticado de aprendizagem Profissional Docente e, por sua vez, a Escola, tendo em vista as ações que foram desenvolvidas pelo subprojeto, como o Lugar da(s) problemática(s) singular (es) da docência. Ao focar-se no processo de formação no Pibid, os participantes tiveram a oportunidade de praticar um exercício de tomada de consciência das itinerâncias e aprendizagens proporcionadas pelo Programa, incitados pelo movimento reflexivo incentivado pelo ato de narrar-se. Este movimento demarcou o potencial formativo da pesquisa (Auto)Biográfica, vislumbrando as teias dialógicas que ocorreram no mundo da escola e implicaram na formação desses discentes por meio do Pibid.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Narrativas (Auto)biográficas. Pibid Letras-Inglês. Identidade Docente.

ABSTRACT

This dissertation responds to this leading question: which and how formative experiences of autobiographical stories experienced by the students who participated of Institutional Scholarship Programme for Teaching Initiation (Pibid), The English Language Project of the State University of Piauí of Teresina, Piripiri and Parnaíba campuses, contributed to learning to be an English teacher? There were stated the following objectives: 1. Outline the personal and academic profiles of students participating in the Institutional Scholarship Programme for Teaching Initiation (Pibid), The English Language Project of the State University of Piauí 2. Know the motivation of these students to participate in the Program; 3. Know and Analyze how the training experiences provided by The English Language Project of Pibid Uespi contributed to learning to be an English Language teacher; 4. Identify the aspects that hindered and / or facilitated the teaching learning processes of the students involved with The English Language Project of Pibid Uespi; 5. Reflect if the training experiences of students participating in The English Language Project of Pibid Uespi supported them to develop a professional identity and to perceive new meanings about the teaching profession; 6. Understand the formative potential of (auto) biographical writing, specifically the formation memorial, as a self-formative instrument. To operationalize the objectives, we used (auto) biographical narratives of eleven participants from the subprojects and campuses. From a theoretical-conceptual point of view, the investigation fits into the qualitative epistemology, following the principles and methods of (biographical) research. As data generation procedures, it was created the research space entitled Ateliê (Auto) biographical and the wheels of conversation procedural method to collect oral narratives. The wheels of conversation procedural were used to mediate the writing of the formation memorial. The content of the research corpus was organized around three key areas: Become and Be a Teacher: Learning by doing; Be a Teacher of English Language: from the Verb To be to the Break with the traditional; and Models of be a teacher: I-You-They = Us teachers. In the analyzed context, it was observed that the English Project of the Pibid Program of State University of Piauí contributed to the professional training of the students involved with the project. The Pibid Program constituted itself as a practiced learning space for the Teaching Professional Genre, and the School, due to the actions that were developed by the subproject constituted itself the Place of the singular problem (s) of teaching. By focusing on the training process at Pibid, the participants had the opportunity to practice an exercise to become aware of the itineraries and learning provided by the Program, incited by the meta-reflective movement encouraged by the act of narrating themselves. This movement demarcated the formative potential of the Autobiography Inquiry. This relationship made possible to glimpse the dialogical webs that occurred in the world of the school and involved the formation of these students through the Pibid program.

Keywords: Teacher training. Biographical (Auto) Narratives. Pibid the English Language Project. Teaching Identity.

RESUMEN

La investigación responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles y cómo las experiencias de formadoras vivenciadas en los espacios de formación por los becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), Subproyecto de Inglés, de la Universidad Estadual de Piauí, de las unidades de Teresina, Piripiri y Parnaíba, contribuyeron a aprender a ser profesor de Lengua Inglesa? Y tuvo los siguientes objetivos: 1. Delinear el perfil personal y académico de los estudiantes participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid), subproyecto de Inglés, de la Universidad Estatal de Piauí; 2. Apuntar la motivación de estos estudiantes a la participación en el Programa; 3. Conocer y analizar de qué forma las experiencias formadora proporcionadas por el Pibid de Inglés contribuyeron a aprender a ser profesor de Lengua Inglesa; 4. Identificar los aspectos que dificultaron y / o facilitaron los procesos de aprendizaje de la docencia de los discentes involucrados con el Pibid de Inglês Uespi; 5. Reflexionar si las experiencias formadoras de los estudiantes participantes del Pibid Inglês Uespi auxiliaron en el proceso de constitución de la identidad profesional y en la producción de nuevos sentidos y significados sobre la profesión docente; 6. Comprender el potencial formativo de la escritura (auto) biográfica, específicamente el Memorial de Formación, como un instrumento autoformativo. Para optimizar los objetivos, hicimos las narrativas (auto)biográficas de once becarios de los subproyectos y campus mencionados anteriormente. Desde un punto de vista teórico-conceptual, la investigación se enmarca en la epistemología cualitativa, siguiendo los principios y métodos de investigación (auto) biográfico (. Como procedimientos de generación de datos, desarrollamos el Taller (Auto) biográfico. En este espacio, se utilizaron los procedimientos Ruedas de Conversación para mediar en la redacción del Memorial de Formación. Nuestros análisis se estructuraron en tres categorías: Convertirse y Ser Docente: Aprender Haciendo; Ser docente de LI: del Verbo To Be a la Ruptura con lo tradicional, y el Rol intensificado por el grupo: Yo-Tú-Ellos = nosotros docentes. En el contexto analizado, se observa que el Pibid Letras Inglês de la UESPI contribuyó a la formación profesional de estos estudiantes, constituyéndose como un espacio practicado de aprendizaje del Género Profesional Docente , y, a su vez, la Escuela, ante las acciones que fueron desarrolladas por el subproyecto, como el Lugar del (los) problema (s) singular (es) de la docencia. Al centrarse en el proceso de formación en el Pibid, los participantes tuvieron la oportunidad de practicar un ejercicio de toma de conciencia de las itinerancias y aprendizajes que ofrece el Programa, incitados por el movimiento meta-reflexivo alentado por el acto de narrarse. Este movimiento demarcó el potencial formativo del entrelazamiento entre el Género Profesional Docente y el (Auto)Biográfico. Esta relación entre los géneros permitió vislumbrar las “redes dialógicas que se daban en el mundo escolar y suponían la formación de estos estudiantes a través de Pibid”.

Palabras clave: Formación del profesorado. Narrativas (Auto) biográficas. Pibid Letras-Inglés. Identidad Docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Expansão da Instituição como Universidade, em 1993	57
Figura 2: Movimento de Geração de Dados	68
Figura 3: Movimento de Análise dos Dados	90
Figura 4: Categorias de Análises das experiências formadoras no Pibid	91
Figura 5: Princípios articuladores da formação de docentes.....	96
Figura 6: As linhas de ação da DEB	97
Figura 7: Desenho do Programa.....	105
Figura 8: Expansão Pibid na Uespi	109
Figura 9: Construção Cotidiana do PIBID através dos Subprojetos	111
Figura 13: Pibid como uma Política Docente	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de Trabalhos Investigados	118
Gráfico 2: Tipos de Monografias	118
Gráfico 3: Trabalhos analisados por Região	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos Participantes da Pesquisa	66
Quadro 2: Compreensão dos Procedimentos de Recolha de Dados	69
Quadro 3: Momentos do Ateliê Biográfico	71
Quadro 4: Temas articuladores das Rodas de Conversa, a partir dos eixos de escrita do Memorial de Formação	75
Quadro 5: Momentos das Rodas de Conversa	76
Quadro 6: Etapas do Memorial de Formação	81
Quadro 7: Síntese dos principais objetivos da segunda Roda de Conversa	82
Quadro 8: Síntese dos principais objetivos da terceira Roda de Conversa	83
Quadro 9: Síntese dos principais objetivos da quarta Roda de Conversa	85
Quadro 10: Síntese dos principais objetivos da quinta Roda de Conversa	87
Quadro 11: Síntese dos principais objetivos da sexta Roda de Conversa	88
Quadro 12: DEB: Distribuição de IES e programas por região, 2014.	99
Quadro 13: Expansão do Pibid Uespi com a adesão por editais da Capes.....	108
Quadro 14: Ações Planejadas Pibid Inglês Uespi	112
Quadro 15: Eixos Temáticos e Categorias de Análises.....	122
Quadro 16: Principais Dilemas do Pibid	127
Quadro 17: Dimensões da aprendizagem experiencial	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- CPA** - Comissão Própria de Avaliação.
- DEB** - Diretoria de Educação Básica Presencial.
- DED** - Diretoria de Educação a Distância.
- DRI** - Diretoria de Relações Internacionais.
- Enade** - Exame nacional de Desempenho de Estudantes.
- Fnde** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- HO** – História Oral.
- Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IES** - Instituição de Ensino Superior.
- Ifes** - Instituição Federal de Ensino Superior.
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Ipes** - Instituição Pública de Ensino Superior.
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Life** - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores.
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura.
- NDE** - Núcleo docente estruturante.
- Parfor** - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
- PDI** - Plano de desenvolvimento institucional.
- Pibeu** - Programa institucional de bolsas em Extensão universitária.
- Pibic** - Programa institucional de bolsas de Iniciação científica.
- Pibid** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
- PNE** – Plano Nacional de Educação.
- Pnpg**– Plano Nacional de Pós-Graduação.
- Prax** - Pró - Reitoria de extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários.
- Prodocência** - Programa de Consolidação das Licenciaturas.
- Pronera** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- Prouni** - Programa Universidade para Todos.
- SAC** – Sistema de Auxílios e Concessões.
- SEB** – Secretaria de Educação Básica.
- Secadi** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Seduc** - Secretaria de Educação e Cultura.

Semec - Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação.

UAB - Universidade Aberta do Brasil.

Uespi - Universidade Estadual do Piauí.

Ufpi - Universidade Federal do Piauí.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

SUMÁRIO

VEREDAS	18
1 RETALHOS, AGULHAS E FIOS	36
1.1 A subjetividade reivindicada	38
1.2 Tessituras do Eu: Memória e Narrativa.....	41
1.2.1 O papel da memória e sua reconstrução	42
1.2.2 Escavando o Eu.....	46
1.3 O movimento Biográfico em Educação	48
1.4 Cenário I: A Universidade Estadual do Piauí.....	56
1.4.1 Uespi: Restruturação, Reorganização e Desafios	59
1.4.2 Cenário II: Os lugares da investigação e o Curso.....	60
1.5 Os participantes	65
1.6 Arqueologias da Memória: Ateliê Biográfico de Projeto, Rodas de Conversa e Memorial de Formação	68
1.6.1 Ateliê Biográfico de Projeto e as Rodas de Conversa	69
1.6.2 O Memorial de Formação	79
1.7 Os encontros do Ateliê Biográfico e as Rodas de Conversa.....	81
1.7.1. O segundo encontro e a Roda Guilherme Augusto Araújo Fernandes	81
1.7.2 Os Ateliês seguintes.....	83
1.7.2.1 Terceira Roda: O jarro da Memória.....	83
1.7.2.2 Quarta Roda: A História de Cada Um	85
1.7.2.3 Quinta Roda: A colcha de Retalhos	87
1.7.2.4 Sexta Roda: A viagem	88
1.8 Sistematização e análise dos dados	90
1.9 Tecendo os primeiros panos	91
2 PIBID: RISCOS, RABISCOS E ARRISCADOS	93
2.1 Riscos: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB.....	94
2.2 Rabiscos: O Pibid enquanto política de formação de professores	101

2.2.1 O Pibid: consolidação	103
2.3 O Pibid no âmbito da Uespi	107
2.4 ARRISCADOS: investigações sobre o Pibid, estado do conhecimento	113
2.4.1 Pibid, uma visão pelo Estado do Conhecimento: os caminhos	116
2.4.2 Pibid, uma visão pelo Estado do Conhecimento: Os achados	116
2.5 O Pibid como uma Política Docente? (Política Educacional, Política Docente)	123
2.5.1 Uma trama complexa de relações: Pibid e Estágio.....	132
2.6 Tecendo outros panos	138
3 HISTORICIDADE, IDENTIDADES E FORMAÇÃO: movimentos para o tornar-se docente	139
3.1 O movimento de Devir Humano na perspectiva Sócio-Histórica	139
3.2 Movimentos de Tornar-se e Ser: A Identificação com a Docência	145
4 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: o movimento de tornar-se docente e o Pibid	152
4.1 Experiência e formação: ressignificar o vivido.....	152
4.2 Tornar-se e Ser Professor: Aprender Fazendo.....	158
4.2.1 O Aprender Docente de LI: implicações do Pibid.....	162
4.3 Professor de LI: do verbo <i>To Be</i> ao Rompimento com o tradicional	168
4.3.1 O ensino da LI: as práticas consolidadas	174
4.3.2 To be or not to be? That is the question.....	179
4.4 O Papel intensificado pelo grupo: eu tu ele= nós professores	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICE	220
APÊNDICE I: MODELO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO ..	221
APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	224
ANEXOS:	228
ANEXO I: AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	228

Autorização para Coleta de Dados	228
ANEXO II: PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	229
ANEXO III: FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS INGLÊS	230

VEREDAS

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 2011, p. 13).

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1997, p. 155).

É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. Como Saramago (2011) nos incita, a viagem nunca acaba, há sempre um recomeçar. O desenvolvimento desse trabalho consistiu em retomar caminhos já percorridos que se entrecruzaram em meu processo de formação. Para que eu pudesse chegar até aqui, tive que aprender e reaprender a fazer caminhos que, às vezes, se faziam díspares, no entanto, todos eles me conduziam para um mesmo lugar: à docência.

Conforme ressalta Delory-Momberger (2012, p. 74), “cada um de nós constrói e desenvolve uma cartografia que lhe é própria, descritível em termos de lugares, de sítios, de territórios, de redes, de conexões, de trajetos etc., que não é impossível de ser reconstituído”. Nesse sentido, busco nesta introdução apontar os caminhos que me guiaram para a realização da investigação, na intenção de desenvolver uma retrospectiva por onde andei até chegar aqui.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho ocorreu de forma processual e se originou a partir das minhas experiências formadoras ao adentrar e viver o mundo da docência como professor de Língua Inglesa. Nessa itinerância, foram diversos os desafios, as dificuldades, as tensões, as alegrias e tristezas decorrentes ao experienciar esse universo, as quais reverberaram primeiramente de forma mais emocional no início da carreira, como em todo começo (HUBERMAN, 2013).

Nos caminhos iniciais da docência, as reflexões sobre o ser professor de Língua Inglesa foram ganhando novos contornos ao sair da dimensão emocional que vivi após o choque de realidade em encarar um contexto educacional para o qual havia me formado e para o qual, no entanto, não estava preparado. Estava inserido em uma família de professores e tinha como referência meus pais; por essa razão, ouvia e presenciava as dificuldades relatadas por eles sobre a profissão, a desvalorização da carreira, os baixos salários, a escola pública e suas particularidades. Abraçar a profissão docente não estava nos meus planos profissionais. Ao cursar a Licenciatura em Letras Inglês, a minha expectativa inicial era adquirir uma fluência comunicativa e, com isso, projetava os ganhos secundários de uma Língua Adicional, pois

cursava paralelamente Psicologia, o que viria a ser minha opção social de escolha profissional. Conforme afirma Constantino:

Na narrativa do vivido duas dimensões se entrecruzam. De um lado há a vida concreta, a existência, aquilo que singulariza o sujeito, sua trajetória pessoal. Por outro lado, está o infinito de nexos e símbolos nos quais está imerso esse sujeito, cuja vivência é mediada culturalmente. Portanto, atravessando a narrativa desse sujeito, há dois vetores a serem percebidos: o vetor do vivido pessoalmente e aquele relacionado à memória coletiva que, construída sobre vivências comuns, adquire sentidos e reorganiza as temporalidades (CONSTANTINO, 2004, p. 57).

Considerando a proposição da pesquisadora citada, em minha narrativa entrecruzam as dimensões do pessoal, social e também dos lugares em que estive. Escolhi a docência em razão não só do universo pessoal. Nessa trajetória, como já dito, interferiu a herança intergeracional: ser filho de professores. Em virtude disso, cogitar abraçar a Psicologia como profissão se ancorava na dimensão social, pois na memória coletiva ‘ser psicólogo teria mais respaldo que professor’, assim, daria uma resposta social para meus familiares que não eram a favor de eu seguir a carreira docente.

Após a fase de “sobrevivência” do início de carreira, passei a adentrar em um movimento crítico, reflexivo e afetivo. Fui aprendendo a ser professor da Educação Básica, atuando no Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos, por meio de um saber experiencial desenvolvido com ensaios, erros e acertos durante minhas práticas pedagógicas. A formação me concedeu o título de Licenciado em Língua Inglesa, porém, não havia aprendido a ser professor.

As minhas primeiras experiências da docência com a educação básica ocorreram apenas nos estágios nos dois últimos semestres de curso, período que foi insuficiente para compreender as nuances daquele contexto. A prática proporcionada pelas disciplinas de estágio seguia um modelo prescritivo de observação e regência e, como modelos de práticas, os professores regentes da disciplina de LI das escolas.

No intuito de amenizar as dificuldades enfrentadas durante as minhas práticas pedagógicas e na mediação do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, busquei a formação continuada: uma especialização na área de Língua Inglesa. Porém, não havia nenhum edital aberto em instituições públicas que ofertassem o curso.

Nesse mesmo período, surgiu a oportunidade de fazer parte de um projeto voluntário intitulado *The New Classroom Project: Canadian/Brazilian teacher professional development program*, com alunos da Universidade de Alberta, do Canadá, que aconteceu na

Universidade Estadual do Piauí. O projeto consistia em um programa de formação continuada para professores da área de língua inglesa com o foco na prática comunicativa e em metodologias de ensino para a Educação Básica. O curso teve uma duração de três anos, durante os quais houve trocas de experiências com outros professores mais experientes e, o mais importante: poderíamos fazer o uso da língua no cotidiano da escola pública e de forma simples, viabilizando desenvolver práticas de ensino com recursos simples para o ensino do inglês. Ao participar do *NewClassroom*, decidi realizar a especialização em docência do Ensino Superior, projetando-me neste campo, para mim, o ápice da carreira docente.

Durante a especialização, entrei novamente em contato com a dimensão teórica a respeito do processo de formação; na verdade, diria que esse momento foi o de construir uma ponte do que havia faltado, entre outras coisas, na minha formação universitária de Letras Inglês. Saía do campo da Língua Inglesa e adentrava no da Pedagogia. Neste contexto, diferentes das que tive na área específica, as discussões sobre o ser professor, as reflexões sobre as tensões, dificuldades, dilemas e os desafios constituintes do processo de formação e identidade profissional vividos pelos docentes consistiam em uma visão global, conforme evidenciado em diversos estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores, tanto no âmbito nacional como internacional, como Fontana (2000, 2010), Gatti (2000), Huberman (2013), Lima (2004), Lima e Pimenta (2002), Mizukami (2006), Nóvoa (1995; 2009; 2013), Perrenoud (1997, 2002), Pimenta (1997), Tardif; Lessard (2005), Tardif (2000; 2002); Tardif; Lessard; Lahaye (1991), efervescendo em mim novos contornos de compreender a formação e o trabalho docente.

Adentrava no meu empirismo prático um novo saber teórico que me fez entender o elo perdido da minha formação. O contato com os autores citados, por meio da leitura de seus referenciais teóricos, “deu luz” para eu compreender a relação teoria e prática, o saber docente, a relação entre o contexto local e social das práticas docentes e a compreensão de que: “não se nasce professor, nos tornamos”. Para mim, apesar desse movimento ter iniciado “oficialmente” na universidade, a prática consistiu em um catalizador para a minha formação profissional e identidade docente. Meu saber experiencial foi sendo nutrido com as teorias, não como um crivo para se entender a prática, mas, para interpretar a própria prática.

Nesse revistar sobre o meu processo de formação, intento desenvolver uma reflexão sobre como podemos chegar de uma outra forma nele, partindo da compreensão de como uma determinada realidade é construída e dada (CHARTIER, 2002, p. 17), ambicionando descrevê-la (HÉBRARD, 2000) e tomando-a de forma reflexiva. Nesse conjunto, busquei entender de que forma o subprojeto Programa Institucional de Bolas de Iniciação à docência -Pibid Inglês

da Uespi como um espaço de formação contribuiu para o aprender a ser professor de Língua Inglesa. Para isso, faz-se necessário apresentar o contexto e o local da nossa investigação. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual do Piauí, no curso de Letras Inglês, modalidade presencial, ofertado em três *campi* da instituição: o central, na capital, e dois no interior, no município de Piripiri, a 176 km de Teresina, e em Parnaíba, a 330 km da capital. Como sinaliza Chartier (2002) a respeito de uma dada realidade, a Uespi possui uma história que foi construída ao longo de mais de trinta anos e em nossa investigação nos inserimos nesses contextos onde possuíam os cursos citados e que executavam os subprojetos do Pibid Inglês.

Quanto ao processo investigativo, optei pela pesquisa (auto) biográfica para a produção e geração de dados. Essa perspectiva potencializa o contato do sujeito com a sua singularidade/subjetividade que, ao ser vislumbrada de forma crítico-reflexiva, pode fortalecer a formação e aprendizagem daqueles que participam de sua proposta, como apontam estudos já realizados na formação de professores com essa abordagem (ABRAHÃO, 2004; SOUZA, 2004, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2010, CUNHA, 2009, 2014; PASSEGGI, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010; ROMERO, 2010).

Compreendo que embarcar nesse universo teórico-metodológico pode favorecer o entendimento a respeito das experiências dos participantes do estudo a partir do tríplice aspecto como destaca Abrahão (2011, p. 4), “tanto fenômeno (a História de Vida, per se), quanto como metodologia de investigação (A história de vida compreendida desde o ato narrativo entrelaçado com outras fontes) e, ainda, como processo de autoconhecimento (a ampliação da consciência de si, da construção identitária como movimento, obviadas pelo processo investigativo)”.

Na investigação, buscamos compreender os caminhos trilhados e as contribuições do Pibid Inglês para a constituição da identidade profissional dos alunos de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí, partilhando da proposição de que todo ato investigativo está circunscrito em uma intencionalidade do seu autor, que a legitima. Deste modo, amparo-me na compreensão de Batista (2009, p. 4) a respeito de

situar o leitor na particularidade do lugar de onde fala o pesquisador, já que é a esse lugar que efetivamente prende-se o assunto de que se vai tratar, assim como o ponto de vista através do qual pretende-se examiná-lo, torna-se relevante para o entendimento de como se desenvolveu o processo de pesquisa.

Nessa direção, como aconselha Batista, o local social que ocupo hoje como docente do curso de Letras Inglês da Uespi e discente, doutorando em Educação da Universidade de Campinas, circunscrevem o ato investigativo em uma intencionalidade profissional, como

professor de uma instituição de ensino superior e ex-coordenador de área do subprojeto Pibid. Desta forma, demarco as fronteiras, assinalando no terreno de hoje os lugares e as interfaces que se cruzaram até se chegar ao objeto de investigação. A respeito da legitimação do assunto, o Pibid de Letras Inglês consistiu na minha participação no programa em momentos distintos da minha experiência profissional: como supervisor, quando professor da Educação Básica, e coordenador de área do subprojeto Pibid Inglês, já no ensino superior na Uespi.

Dito isto, retomo então o ano de 2013, quando desenvolvi a proposta de seleção do edital Capes nº 61/2013 para implantar o subprojeto Pibid Inglês no referido campus de Parnaíba da Uespi. A proposta foi aprovada e atuei como coordenador de área do ano de 2014 a fevereiro de 2016.

No que tange à tessitura de um objeto de pesquisa, Pérez afirma que

[...] revela-se uma captura: vou ao encontro de minhas marcas, me permito estranhá-las e deixo-me capturar por este objeto engendrado nas múltiplas composições que vou/fui produzindo ao longo da minha trajetória pessoal-profissional: atos de vida expressos num estilo singular de viver-praticar à docência (PÉREZ, 2006, p. 182).

Nas múltiplas composições em que fui me tornando, pelos modos e formas de vida e de viver/praticar a docência que foram tecidas com minhas aprendizagens como aluno de Letras Inglês e em Psicologia, como professor de língua inglesa da educação básica, com experiências anteriores relacionadas ao processo de formação de professores, com uma experiência prévia no próprio Pibid, na posição de professor supervisor, somadas com as experiências e aprendizagens como docente do ensino superior, em Psicologia, ministrando disciplinas de Psicologia Social e Psicologia da Educação para os cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí, e, por fim, na coordenação do curso de Letras Inglês, como professor de disciplinas de estágios e do subprojeto de área do Pibid Inglês, todas essas experiências tornaram-se subsídios que me auxiliaram a desenvolver uma outra forma de conceber e compreender o processo de formação, tomando os modelos com os quais eu já havia vivenciado. Como no dizer de Pérez (2006), fui engendrando múltiplas composições “do meu tornar-se” ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Aprendi com professores, “como ser e também não ser professor”, alguns modelos já retomados da Educação Básica, outros presentes na formação universitária. Porém, minhas primeiras aprendizagens como docente vieram do chão da escola pública, com a prática, junto com professores, alunos, a equipe da administração e gestão escolar. A escola, para mim, foi um lugar de múltiplas aprendizagens onde já me vi como professor, psicopedagogo, psicólogo

e amigo, porém, todas essas facetas se fundiam em uma: “o professor que eu estava aprendendo a ser”.

Apropriando-me de Cortella (2004), ao fazer uma leitura positiva da escola, parafraseio a sua compreensão para o contexto do processo de formação inicial de professores. Ao optar em fazer uma leitura positiva da formação inicial, devemos considerar este processo como um sistema orgânico, que não se limita apenas ao espaço da universidade, mas também é preciso compreender a formação como um constante diálogo entre Universidade, Escola e Sujeitos, considerando o sistema sociocultural em que tal processo está inserido.

Na posição de coordenador do Pibid Letras Inglês da Uespi, já me encontrava em uma outra etapa do ciclo de vida profissional docente, pois atuava apenas no ensino superior. Seguia o curso do ciclo profissional, atentando para a forma de trabalho e de compreender a formação. As atividades desenvolvidas com o Pibid nas escolas da educação básica, como o desenvolvimento de monitorias, oficinas de leitura, audição e prática oral da língua inglesa, encenação de peças teatrais, o uso de jogos, entre outras atividades e as relações que se estabeleciam com os participantes do subprojeto, destoavam dos modelos consolidados e presentes nas escolas que recebiam o programa. Assim, pude observar, ver de perto e compartilhar um outro modelo de formação que estava sendo desenvolvido com o auxílio do Pibid.

Coloquei-me numa posição retrospectiva sobre a minha formação em Letras Inglês: uma Licenciatura com característica de Bacharelado, um modelo 3+1¹, conforme descrito por Paiva (2005, 2006), Celani (2001, 2010)². Nesta perspectiva, alicerçada por um currículo que privilegiava as disciplinas de Língua Inglesa e de suas Literaturas, havia poucas disciplinas pedagógicas relacionadas à formação de professor e uma grande lacuna entre o componente

¹ A partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura.

² Na área dos estudos da linguagem, já na década de 1970, começa a se estabelecer uma frente de trabalho inovadora sobre a língua e seus usos sociais. A linguística ainda era hegemônica como perspectiva de se analisar e compreender a linguagem. Nesse contexto específico, destaca-se o grupo em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O grupo representa um dos movimentos fundante com as investigações com narrativas no campo dos Estudos da Linguagem no Brasil, com a criação do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem criando em 1970. Nesse espaço praticado destaco o papel que ele promoveu nos estudos de Ensino, Aprendizagem e Formação de professores de Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa, representado pela professora Maria Antonieta Alba Celani (1923-2018), fundadora do LAEL e do GT da Anpoll formadores de educadores na LA, firmando-se como uma das precursoras sobre os estudos na área. O movimento do LAEL abre espaço e uma maior legitimidade para as investigações com narrativas dos professores de Língua Inglesa, contribuindo para a formação e pesquisas na área com Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira como pode-se verificar com Telles (1999, 2000, 2004), Mello (1999, 2004), Liberali (1994, 1999), Paiva (1987, 1991), Gimenez (1984, 1994), Kato (1969, 1972); Magalhães (1980, 1990); Lessa (1980), Themudo (1980); Berber Sardinha (1991), difundindo as pesquisas de formação de pesquisadores em todo o território nacional.

prático no curso. Entendo que a formação nessa perspectiva implicou em uma dicotomia dos locais de formação: a teoria se aprendia nos bancos da universidade e a prática, por sua vez, acontecia nas escolas somente por meio da regência durante as disciplinas de estágios nos últimos semestres do curso.

O cenário que vivenciei na época consistiu em uma fotografia da realidade da formação do professor de Língua Estrangeira, no meu caso uma Licenciatura em Língua Inglesa e Literatura. Esse retrato já foi descrito em investigações de Gimenez (2002, 2004, 2005), Paiva (2003, 2005), que apontam para os contextos de formação de professores de LI caracterizados por estarem enraizados no modelo da racionalidade técnica (ZEICHNER, 1993, 2010). Esse quadro, conforme pondera Celani (2001, 2010), é decepcionante por várias razões, sendo acentuado se existe a possibilidade de obtenção de uma licenciatura dupla, ou seja, a língua estrangeira acompanhada de uma licenciatura em Português.

A formação na perspectiva da racionalidade técnica (ZEICHNER, 1993, 2010) delega ao Licenciando um suposto saber transmitido pela instituição formadora, descontextualizado e que não agrega um conhecimento para a prática da licenciatura. Essa retrospectiva resgata o contexto do curso de Letras Inglês da Uespi. A preocupação da formação incidia sobre o aprendizado da língua, ou seja, para o domínio linguístico da competência comunicativa, no modelo do *nativelike*, o conhecimento sobre a estrutura da língua, da fonética e das Literaturas Inglesa e Americana. E a preocupação com a prática ocorreria apenas ao chegar aos estágios, conforme a perspectiva da formação no modelo 3+1.

Compreendia cada vez mais que a Universidade não deveria ser tomada como o *locus stricto* do saber Teórico e a Escola como o do saber Experiencial. Tal concepção recai em uma visão reducionista, mecanicista e fragmentária do processo de formação. Muitas vezes, esses lugares são marcados por estruturas de legitimação, fortemente hierarquizados, contudo, ambos os espaços se configuram como lugares de aprendizagens que incitam os modos de ser e fazer docente.

Defendo que a formação de professores seja ancorada numa visão humanista, marcada e acompanhada por interações entre humanos, compreendendo o humano a partir da acepção Geertziana conforme evocado pelo antropólogo Silva (2000): “Aqui, ser humano certamente não é Qualquer Homem; é ser uma espécie particular de homem, e sem dúvida os homens diferem: ‘Outros campos’, dizem os javanês, ‘outros gafanhotos’” (1978, p. 65, *apud* SILVA, 2000, p. 118).

Ao partilhar da compreensão de Geertz a respeito do ditado javanês, “Outros Campos e Outros Gafanhotos”, proponho-me a ser um homem “campo” quando busco

descrever uma determinada realidade com o objetivo de tomá-la de forma crítica e reflexiva, buscando compreender os porquês e as condições para que ela ocorra.

Inquietei-me com declarações proferidas por alunos, bolsistas e ex-bolsistas, no que diziam a respeito dos impactos do programa para a formação. Acompanhava e observava em *locus* as ações que eram realizadas pelo Pibid Inglês da Uespi, campus de Parnaíba: monitorias, oficinas, aulas práticas, circuito cultural, entre outras, desenvolvidas em escolas da educação básica parceiras do subprojeto institucional. A realização dessas atividades e os seus supostos impactos para a aprendizagem dos discentes das escolas nos davam pistas que elas estavam favorecendo a prática e o ensino da língua inglesa. O desenvolvimento do programa parecia implantar uma nova cultura escolar a respeito do ensino da LI nas instituições em que os subprojetos se desenvolviam e para os seus colaboradores, discentes e docentes da universidade e educação básica. O que tornou a experiência no Pibid Inglês singular para os seus participantes? De que forma essa experiência contribuía para a formação dos sujeitos envolvidos?

Ao tempo em que estive no programa participei de diversos encontros pedagógicos e congressos de licenciaturas que focavam no Pibid. Neles compartilhávamos as experiências e atividades desenvolvidas em diversos subprojetos. Atentava também para o crescente debate no âmbito nacional a respeito do Pibid e as diversas pesquisas publicadas. Em um curto espaço de tempo, já havia um considerável número de publicações. A partir de então, comecei a desenhar novas ideias e indagações, um esboço de um pré-projeto pessoal, tendo motivação para compreender sobre o programa, buscando apreender:

- Como a experiência no Pibid contribuía para a formação profissional dos futuros docentes de Letras Inglês da Uespi?
- O que as práticas desenvolvidas pelo subprojeto desvelavam sobre os contextos práticos de formação?
- Havia pontos de convergências entre o Pibid e as Disciplinas de Estágios no curso de Letras Inglês da Uespi?
- O desenvolvimento do programa no curso Letras Inglês estava promovendo para os seus participantes uma formação diferenciada, recorrentemente relatada pelos bolsistas e ex-bolsistas, quando considerados apenas os componentes curriculares obrigatórios da formação do curso de Letras Inglês da instituição?

Comungo da acepção do antropólogo e pesquisador Silva (2000) que, para se compreender uma experiência social, torna-se necessário vivenciá-la. Acerca da experiência do processo de pesquisa, Silva (2000), evocando Bastide, afirma o seguinte,

Precisamos nos transformar naquilo que estudamos [...]. É preciso, apelando para um ato de amor; transcender nossa personalidade para aderir à alma que está ligada ao fato a ser estudado [...] compenetrei-me, portanto, que deveria, no momento de entrar no templo, deixar-me penetrar por uma cultura diversa da minha. A pesquisa científica exigia de mim a passagem preliminar pelo ritual da iniciação (BASTIDE, 1983, p. 84 *apud* SILVA, 2000, p. 96).

Como docente, experienciei o programa, apropriando-me daquilo que pretendia investigar. Como pesquisador, tive que me distanciar e estranhar a própria vivência, com o intuito de apreender o fenômeno vivido, almejando uma visão exterior do que já havia visto, lançando um olhar para os relatos dos bolsistas a respeito das vivências que o programa havia oportunizado a eles.

As investigações acerca do Pibid³ apontavam como o programa impactava a formação de professores, tanto inicial como continuada, instaurando novas relações entre Universidade e Escola, Identidade Docente e o Trabalho Colaborativo. Contudo, elas também destacavam que o desenvolvimento do programa parecia estar produzindo uma dicotomia no processo de formação, uma formação diferenciada para os discentes que participavam do Pibid, se comparado com aqueles que não tinham essa oportunidade (CAMARGO, 2015; GIMENES, 2016; GONÇALVES, 2016; JARDILINO, 2014; OLIVEIRA, 2015; SOUTO, 2017; PIMENTA, LIMA, 2017; 2019a, 2019b).

Compreendo a formação de professores como um processo contínuo de diálogo entre as situações concretas de trabalho docente, a relação teoria e prática e a aproximação das instituições formadoras com as de educação básica, condições que são essenciais para o desenvolvimento profissional docente. O Pibid tem se mostrado como uma alternativa para mediar essa articulação, também promovendo a interação entre os discentes e docentes das licenciaturas e educação básica, atuando como um processo de formação inicial para aqueles e continuada para estes. Apesar de toda essa positividade com o programa, é importante entender que as práticas circunscritas com o Pibid possuem uma materialidade diferenciada para sua execução (CAMARGO, 2015; GIMENES, 2016; SOUTO, 2017; PIMENTA, LIMA, 2017; 2019a, 2019b).

³ No Capítulo II, “Pibid: Riscos, rabiscos e arriscados”, apresentamos uma investigação bibliográfica do tipo Estado do conhecimento, tencionando subsidiar a problematização do impacto do Pibid.

Assim como o Estágio Supervisionado, as Práticas Pedagógicas, a Residência Pedagógica e outros espaços de formação, o Pibid também se constitui como um lugar de potencial híbrido de formação (ZEICHNER, 2010). Essa visão de um espaço de potencial híbrido no Pibid, conforme Zeichner (2010), pode ser visualizada pela estrutura de ação que o programa adota. Desenvolve-se interligado às práticas socioculturais da escola e universidade, que, apesar de “objetivos diferentes”⁴ dos estágios, muito se assemelham. Para o pesquisador, a formação deve dialogar com o lugar de trabalho do professor, a escola, a qual, por sua vez, deve ainda promover uma aproximação entre universidades e seus atores. O espaço híbrido seria então o ponto de interseção entre a prática escolar, a teoria da universidade e os saberes comunitários. Para o pesquisador, essa estratégia promoveria o diálogo entre todos esses espaços.

A proposta do Pibid é proporcionar aos estudantes de licenciatura um contato antecipado e direto com a cultura escolar, favorecendo uma experiência teórica e prática, oportunizando aos futuros professores a desenvolverem uma nova referência sobre o trabalho docente. Com este modelo, o Pibid parece contribuir para “passar a formação de professores para ‘dentro’ da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 36); nesta perspectiva, o programa se constitui como um elemento a mais que pode provocar uma ação (re)formadora e (de)formadora da atual cultura, docente e discente, nos contextos escolares.

Souto (2017), a respeito das ações do Pibid, destaca o seguinte quando pesquisou sobre o impacto do programa no Instituto Federal de Minas Gerais:

As ações do PIBID ampliam as possibilidades de dúvidas e incertezas dos estudantes pela docência, em especial, na Educação Básica, ao depararem com a realidade escolar, caracterizada, entre outros, pelo desestímulo por parte de professores mais experientes e pela falta de interesse e de compromisso demonstrados por alguns alunos durante as ações planejadas para o desenvolvimento do subprojeto (SOUTO, 2017, p. 18-19).

Compreendo que, apesar de *implantar dúvidas e incertezas* sobre a profissão docente, o programa tem contribuído para formar profissionais da educação. Em face ao apresentado, questiono: O subprojeto Pibid Inglês da Uespi, como um espaço de formação, pôde proporcionar *o aprender a ser professor de Língua Inglesa*? A atuação dos participantes no programa incentivou-os a *ampliar as possibilidades de dúvidas e incertezas* pela docência?

⁴ Este aspecto será abordado no Capítulo II desta Tese.

Diante de tais questionamentos, motivei-me a investigar e identificar as possíveis contribuições do programa no processo de constituição da identidade profissional de futuros professores de Língua Inglesa em formação inicial da Uespi, no programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, sendo o Lugar⁵ de pesquisa o grupo de Trabalho Docente e Formação Inicial – AULA⁶, onde desenvolvi este trabalho de Tese.

A escolha pelo grupo de pesquisa ocorreu em virtude de ser um Lugar que busca compreender a formação de professores em diversas interfaces, tendo como foco a formação inicial vivida no âmbito da universidade e nas escolas, entendendo-a como um processo deliberado de inserção e continuidade em uma comunidade cultural. Tal processo é direcionado pelos professores formadores e marcado pelas práticas e discursos em circulação no movimento sócio-histórico mais amplo. No que concerne à formação inicial, as pesquisas desenvolvidas no grupo buscam compreender: a) as relações que são construídas entre as/os professoras/es iniciantes e as práticas educativas produzidas nas escolas; b) a materialidade dos processos de elaboração dessas relações e sua significação para o educador em formação.

As investigações já desenvolvidas pelo ALLE-AULA abriram espaços para reflexões, a partir da dimensão Histórico-Cultural e as múltiplas facetas da História Oral, sendo esta última um dos diversos caminhos para se compreender as dimensões do constituir docente, a partir da subjetividade expressa nas narrativas dos professores, solo fértil para o conhecimento de si.

Nesse contexto, três investigações do grupo se aproximavam diretamente do que propus em meu trabalho. A primeira consistiu no estudo de Batista (2009). A pesquisadora analisou as táticas encontradas por professoras participantes do curso de Pedagogia-Proesf Unicamp⁷, em escritas (auto)biográficas de Memoriais de Formação, para marcarem sua autoria em um gênero já definido, como pré-requisito de conclusão da graduação. O estudo buscou compreender em seus enunciados as múltiplas interlocuções que as constituíram como profissionais da educação. Segundo a autora, a organização da escrita de suas memórias carrega sinais das condições implicadas na sua produção. Subsidiada pela perspectiva Histórico-Cultural e em estudos pautados em Bakhtin (2011) sobre os processos dialógicos que

⁵ Quando faço uso da palavra Lugar, faço-o no sentido Certeuniano (2014), como sendo “um espaço habitado”; porém, em razão da escrita, às vezes estarei usando a palavra espaço também como sinônimo de Lugar.

⁶ Ao iniciar no programa de Pós-Graduação em Educação no ano de 2016, adentro no Grupo de Pesquisa AULA, porém, em 2017, houve a junção com o Grupo de Pesquisa ALLE, hoje, portanto, o grupo é conhecido como ALLE/AULA.

⁷ O curso Proesf da FE Unicamp se desenvolveu durante os anos 2000 com a finalidade de oferecer a graduação em licenciatura para os professores em exercício na redes de ensino da região metropolitana de Campinas e, dessa forma, atender à disposição legal da necessidade de formação superior aos professores que só tinham o magistério.

constituem a linguagem, destacou, no *corpus* analisado, as marcas enunciativas que revelaram limites e possibilidades da escrita autobiográfica como uma prática formativa que teve como foco a análise e a problematização do saber produzido na experiência vivida.

Para a pesquisadora, a ação praticada pelas professoras participantes com a escrita do Memorial do cotidiano da escola alinha-se à perspectiva da formação reflexiva. Os resultados apontam que, em razão das restrições impostas para sua condição de produção, escrito para o trabalho de conclusão de curso, muitos enunciados das discentes foram cerceados. Destaca, ainda, que as autoras dos memoriais procuraram adequar a sua escrita às solicitações e aos critérios estabelecidos pela coordenação do curso. Contudo, mesmo diante desse contexto de restrições, Batista (2009) afirma que, por meio da escrita dos Memoriais de Formação, foi possível identificar que o processo permitiu reelaborações e ressignificações das experiências vividas para as participantes, desvelando as possibilidades formativas desse tipo de narrativa (auto)biográfica. Como ressalta em: “ao reverem-se por meio da rememoração instigada pela necessidade de produzir os Memoriais, as professoras criaram sentidos para o vivido e, nesse movimento, vislumbraram outras ações e outros significados para sua constituição profissional, conforme indicaram seus dizeres” (BATISTA, 2009, p. 96).

A pesquisadora, ao revisitar a sua própria escrita, transitando na dimensão retrospectiva de sua história de vida e de seus percursos formativos⁸, projetou-se numa análise prospectiva, apreendendo que a reflexão da sua experiência mediada pela escrita de seu próprio memorial tornou-se um profícuo elemento autoformativo, reconhecendo que:

recorrer à elaboração de escritas autobiográficas do tipo Memorial pode ser um recurso de formação relevante não só por proporcionar que os autores desses textos reflitam sobre suas práticas docentes de maneira contextualizada e referendada pelas teorias estudadas, como também pelo caráter político-ideológico que perpassa sua proposição nos cursos de formação de professores (BATISTA, 2009, p. 96).

Alinho-me ao pensamento da pesquisadora, creditando valor à escrita (auto)biográfica, por compreender o potencial formativo do referido gênero discursivo. Como afirma também Sartori (2008, 2017), o Memorial de Formação é um relevante instrumento no processo formativo do professor, especialmente por possibilitar reavaliação de experiências pessoais e profissionais.

⁸ A autora da pesquisa também era professora participante do Proesf Unicamp e essa condição de produção também foi problematizada no estudo.

As outras duas investigações dizem respeito ao Pibid, desenvolvidas por Camargo (2015) e Souto (2017). A primeira tem sua gênese nas inquietações da autora a partir de sua experiência como docente no curso de Pedagogia em uma IES privada no interior de São Paulo, onde presenciou *in lócus* as atividades desenvolvidas pelo Pibid e os impactos do programa para a formação dos professores. A pesquisadora respondeu ao seguinte questionamento: Por que os próprios cursos de formação de professores, com suas disciplinas de estágio obrigatório nas escolas, não têm conseguido impactar o ensino tal como o Pibid em tão pouco tempo? Camargo (2015) tinha como objetivo compreender quais foram as implicações do Pibid na formação inicial de professores, cursistas de Pedagogia. A investigação se enquadrou na perspectiva qualitativa, adotando os princípios metodológicos da História Oral no intuito de apreender o problema levantado a partir das narrativas orais de seus participantes.

Os resultados apresentados pelo estudo apontam a importância do espaço escolar para a constituição docente do estudante de Pedagogia. Conforme Camargo (2015), o programa possibilitou uma aproximação concreta com o trabalho docente, oportunizando lhes, assim, a vivência, os desafios e as alegrias das tarefas cotidianas de um professor, contribuindo significativamente para a formação profissional. Destacou também o papel do professor supervisor nesses processos. A pesquisadora afirma que a relação entre professor supervisor e alunos bolsistas possibilitou um aprendizado mútuo durante o desenvolvimento do programa e adverte que, no contexto analisado, as atividades do estágio obrigatório não alcançavam os objetivos propostos. A inserção e a aproximação da escola nesta prática se apresentavam apenas como uma parte burocrática para o cumprimento do curso. No entanto, para os estudantes participantes do Pibid, as atividades possibilitavam uma oportunidade para estarem inseridos na cultura escolar e vivenciá-la. O fato de a pesquisadora não ter sido bolsista do Pibid apresenta uma compreensão externa, favorecendo um distanciamento para o entendimento do programa.

A outra investigação, realizada por Souto (2017), toma como foco o processo de formação de professores, especificamente o Pibid de Ciências Biológicas do Instituto Federal, no Sul de Minas Gerais, no município de Inconfidentes – MG, a partir da seguinte questão: Quais são as contribuições da participação no PIBID para o desenvolvimento profissional de bolsistas estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes?

Diferente de Camargo (2015), Souto (2017) parte da própria experiência com o programa como coordenador de área para analisar os efeitos de participação na proposta. A partir da visão dos futuros docentes do curso investigado, buscou compreender de que forma o Pibid influenciou o processo de formação profissional e inserção dos estudantes em escolas

públicas. O estudo teve como pressupostos teóricos metodológicos a História Oral que, por meio das narrativas dos seus participantes, subsidiou a materialidade da dimensão subjetiva das representações dos envolvidos na pesquisa.

No contexto investigado, Souto (2017) pontua que o programa se constituiu em uma experiência enriquecedora para os discentes do curso, configurando-se como um terceiro espaço (ZEICHNER, 2010) de formação, possibilitando-lhes o contato direto com a realidade escolar. Ainda, segundo o autor, a aproximação com a realidade da Educação Básica constituiu-se em um período de dilemas que emergem com as novas experiências de formação, as quais contribuem para a melhoria da formação inicial por meio da superação ou efetivação de possíveis pré-conceitos sobre o sistema público de ensino, sobre a importância da coletividade e do trabalho colaborativo na docência, sobre o conhecimento de novas metodologias de ensino e da interação entre a teoria e a prática. Foram identificados variados desafios frente à docência da Educação Básica, ao se depararem com o cotidiano do ensino, caracterizado, por vezes, pelo desestímulo por parte de professores mais experientes e pela falta de interesse e de compromisso demonstrados por alguns alunos durante as ações planejadas para o desenvolvimento do subprojeto. Tais dilemas e desafios, no parecer do autor, são importantes para a formação, tendo em vista que o contato dos futuros professores com a escola possibilitou a construção de uma relação singular entre os envolvidos no subprojeto investigado. A apropriação de concepções de ensino e a vivência de novas experiências culturais proporcionaram o desenvolvimento do ensino de Ciências. Destaca ainda o papel do professor supervisor nesse movimento, responsável por essa inserção e acompanhamento.

Souto (2017) esclarece, no contexto do estudo, as fragilidades e a necessidade de se repensar o Estágio Curricular Supervisionado oferecido na instituição pesquisada que são pautadas nas orientações prescritivas das Diretrizes Curriculares e do Projeto Político Pedagógico do Curso e que, porém, não se configuram na prática, diferentemente do que aconteceu no Pibid. Nesse aspecto, Souto (2017) e Camargo (2015) identificam um mesmo ponto em seus cursos de formação docente: os estágios obrigatórios, previstos na grade de curso, embora proponham objetivos semelhantes ao Pibid quanto à inserção e interação com as escolas, não têm obtido o êxito que o programa alcança. E aí nos defrontamos com o fato de que o incentivo das bolsas se tornam um elemento fundamental para o comprometimento com as demandas apresentadas.

As investigações aqui relatadas contribuíram não apenas para o debate sobre a formação de professores, mas, principalmente, auxiliaram-me ainda mais na forma de compreender e conduzir o objeto deste estudo. Conforme adverte o historiador francês Chartier

(2002, p. 17), é importante compreender e “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, pensada, dada a ler”.

Considerando essa realidade e ciente da relevância que o programa alcançou ao longo do seu desenvolvimento para a formação de professores, busquei apreender dos participantes, por meio de suas narrativas a seguinte questão: Quais e como as experiências formadoras impactaram para o aprender a ser professor de Língua Inglesa?

Entendo a experiência formadora⁹

como uma competência relacional entre o vivido e as situações cotidianas, articulando-a a uma base teórica e suas simbolizações para resolver problemas. Aprender pela experiência designa tomar a sua própria história e apreender o saber-fazer, conhecimentos, signos, significados procedimentos técnicos, valores, numa temporalidade e num espaço que permitem a cada um, a partir da sua história e das suas aprendizagens, exercitar um conhecimento de si e uma presença sobre si mobilizados pelos diferentes registros de sua trajetória (SOUZA, 2010, p. 166-167).

Dito isto, formulei os seguintes objetivos específicos do estudo:

- Delinear o perfil pessoal e acadêmico dos alunos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), subprojeto Inglês, da Universidade Estadual do Piauí;
- Apontar a motivação desses alunos para a participação no programa;
- Conhecer e analisar de que forma as experiências formadoras contribuíram para o aprender a ser professor de Língua Inglesa;
- Identificar os aspectos que dificultaram e/ou facilitaram os processos de aprendizagem da docência dos discentes envolvidos;
- Refletir sobre o impacto das experiências formadoras nos alunos participantes no processo de constituição da identidade profissional e na produção de novos sentidos e significados sobre a profissão docente;
- Compreender o potencial formativo da escrita (auto)biográfica, especificamente o Memorial de Formação, como um instrumento auto formativo.

Ao operacionalizar os objetivos, como mencionado antes, tomo as narrativas (auto)biográficas dos participantes da investigação, oral e escrita, como o meio de captar a produção de sentidos das experiências formadoras um potencial formativo para eles. Acredito

⁹ No contexto da investigação, vou entender a experiência formadora na perspectiva adotada pelo movimento de formação experiencial em educação.

que as narrativas autobiográficas, além de se configurar como um modo de ser, de se dizer e se fazer docente, elas podem amplificar ainda mais o potencial formativo, à medida em que o sujeito mergulha na dimensão subjetiva de suas experiências ancoradas na memória, conferindo uma reflexão retrospectiva e prospectiva de si, no intuito de compreender sobre a pessoa que se é hoje e o que ela pode ser amanhã.

No contexto do grupo de pesquisa, como mencionado, as narrativas se constituem uma das matérias primas e meio para se apreender interfaces dos processos de formação de professores, pela apropriação da fala do outro, como já citado nas pesquisas de Camargo (2015), Silva (2013), Souto (2017) e Tonin (2016), ao estudar as práticas de leitura fruição na escola. E como uma dimensão autorreferente, nas perspectivas hétero e autoformativas, conforme Guedes-Pinto e Batista (2007), Barbosa (2018), Batista (2009). Reitero que trilhei pelos caminhos de Batista (2009), Camargo (2015) e Souto (2017), apropriando-me de uma outra forma para se compreender o fenômeno estudado: a partir da perspectiva autoformativa (CUNHA, 2009, 2014; DELORY-MOMBERGER, 2008, 2010, 2012; JOSSO, 1988, 2002, 2004, 2006a, 2006b; PASSEGGI, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010; SOUZA, 2004, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2010). Para tanto, tomo as narrativas não apenas como o meio de expressar as experiências vividas, mas também em uma dimensão de auto escuta (JOSSO, 1988, 2002, 2004, 2010; SOUZA, 2004, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2010).

Ao revisitar suas experiências de forma reflexiva, o sujeito (re)constrói novos sentidos sobre o vivido, pois assume um posicionamento de estranhamento de si. Por essa razão, apreendo que essas experiências retomadas podem possibilitar um (trans)figurar da identidade profissional e pessoal.

Parto também da compreensão de que a linguagem como um ato enunciativo, conforme Bakhtin (2011), e mediativo, conforme Vygotsky (1993; 1994, 2000), torna-se um meio profícuo para fazer emergir o paradigma reflexivo. Entendo que, ao narrar as experiências vivenciadas, as experiências de si, de forma oral e escrita, os alunos bolsistas imergem em um processo crítico reflexivo sobre os percursos formativos do ser e estar na profissão, podendo constituir-se em um esteio para o seu reposicionamento identitário.

Como afirma Larrosa (2002), a experiência de si é um processo e é

historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas” (LARROSA, 2002, p. 43).

As narrativas podem configurar um processo autoformativo em razão da desestabilização temporal que elas possam evocar, implicando o sujeito numa dimensão sincrônica e diacrônica do seu tempo vivido. Nesse movimento, compartilho do entender de Souza (2004, 2006a) a respeito do papel dessas narrativas. Assim explica o pesquisador a respeito delas:

remete o sujeito a uma dimensão de auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2004, p. 72).

Este estudo está estruturado da seguinte forma com o intuito de responder aos nossos objetivos propostos:

Introdução, apontamos os caminhos que me guiaram para a realização da investigação, na intenção de desenvolver uma retrospectiva por onde andei até chegar aqui.

Capítulo 1: **Retalhos, Agulhas e Fios**, apresento uma cartografia dos caminhos trilhados durante o processo de investigação, destacando a filiação e abordagem teórica, o cenário, o local e o lugar da investigação, os participantes, os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a geração de dados no processo da pesquisa e de análise da investigação.

Capítulo 2: **Pibid: Riscos, rabiscos e arriscados**, a partir de um levantamento bibliográfico, contextualizo o desenvolvimento do Pibid como uma política docente implementada pela Capes por meio da diretoria de formação de professores (DEB), apresentando o seu desenvolvimento e expansão. Além disso, apresento um levantamento bibliográfico do tipo do estado do conhecimento que busca subsidiar a nossa problematização acerca dos impactos do programa no processo de formação de professores.

Capítulo 3: **Historicidade, Identidade e Formação: movimentos para o Devir Docente**, tenciono contextualizar sobre a formação identitária social na perspectiva sócio-histórica, apontando alguns sintagmas teóricos, especificamente, o processo de identificação social e profissional dos participantes da investigação, em razão da adesão ao curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês.

Capítulo 4: *Experiências formadoras e aprendizagem da docência*: Neste capítulo analisamos as experiências formadoras proporcionadas pelo Pibid para a constituição da identidade profissional dos bolsistas do Pibid Inglês da Uespi. A análise se dilui em três categorias a saber: *Tornar-se e Ser Professor no Pibid: Aprender Fazendo*; *Ser professor de LI no Pibid: do Verbo To be ao Rompimento com o tradicional*; *Papel intensificado pelo grupo no Pibid: Eu-Tu-Eles = nós professores*.

Como conclusão deste texto, apresentamos as *Considerações Finais* em relação ao desenvolvimento de todo o trabalho de pesquisa.

1 RETALHOS, AGULHAS E FIOS

Este capítulo traz uma cartografia dos caminhos trilhados durante o processo de investigação, destacando a escolha da abordagem teórica e os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a geração de dados. Partimos da epistemologia qualitativa¹⁰, por compreender que tomamos como foco a perspectiva dos participantes em um contexto situado, cada um portando sua sociogênese e microgênese. Como já informado, tais participantes se referem aos estudantes atuantes no programa Pibid Inglês da Uespi e que aceitaram fazer parte do Ateliê Biográfico e produzir a escrita de Memoriais de Formação. Esse deslocamento em ambos os espaços permitiu uma postura interpretativa e naturalista (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DEMO, 2005; GATTI, 2010; STAKE, 2011)¹¹.

As experiências no Pibid foram desenvolvidas em contextos educacionais, tal como a pesquisadora Gatti (2010a) sinaliza:

A educação processa-se dentro de um sistema de relações sociais e, neste, ela mesma institucionaliza-se em sistemas escolares. Este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança (GATTI, 2010a, p. 12).

A epistemologia qualitativa nos possibilitou a imersão nesse universo transitado pelos bolsistas por meio da apreensão de sentidos construídos/desconstruídos por cada um. Partimos ainda da apropriação teórica-metodológica da abordagem biográfica¹² ou das histórias de vida (HV), privilegiando o método (auto)biográfico¹³, compreendido no processo

¹⁰ A Epistemologia Qualitativa é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica particular das ciências antropossociais, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive. A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 13).

¹¹ 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, sendo o pesquisador o seu principal instrumento. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

¹² A expressão abordagem biográfica, na literatura consultada, é usada para descrever a perspectiva teórico-metodológica que se utiliza de histórias de vida para estudar fenômenos sociais, inclusive educacionais. Nóvoa (1988) utiliza a expressão abordagem (auto)biográfica, por entender que a pesquisa baseada nas histórias de vida, nas biografias educativas e nas narrativas, tanto pode ser de caráter biográfico quanto autobiográfico. No Brasil, as pesquisas em Educação passaram a adotar a expressão pesquisa (auto)biográfica com o auto entre parênteses.

¹³ Conforme Souza (2004; 2006a, 2006b, 2010), as pesquisas em Educação adotaram as histórias de vida, mais especificamente, o método (auto)biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores. Nas edições do CIPA, adotou-se a solução dos

investigativo como pesquisa (auto)biográfica, por entender o seu potencial para o processo de formação dos sujeitos, e, ainda, como uma das formas de acessarmos reflexões e aprendizados em relação ao percurso dos bolsistas. Como afirma Finger (1988, p. 85), “[...] o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”.

Ao alinhar a investigação nessa abordagem, compartilho da atual relevância do movimento em Educação que se debruça na escuta, registro e divulgação da voz dos professores, convidando-os a falar/narrar sobre os percursos de sua vida profissional e pessoal, o que pode repercutir na formação desses atores. Como afirma Goodson (2013, p. 69, grifos do autor), “no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*”. Ainda conforme o pesquisador, as pesquisas em educação por muito tempo deram ênfase à prática docente, sugerindo um dizer sobre o professor enquanto prático. No entanto, o autor adverte que agora devemos “escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’”.

Nesse contexto, a abordagem biográfica ou das histórias de vida de professores compreende uma orientação teórico-metodológica sob a qual vêm se desenvolvendo investigações bastante férteis no âmbito das ciências sociais e/ou humanas. Como destaca Nóvoa (2013), o movimento pode estimular novas investigações e estudos que possam contribuir para produzir um pensamento pedagógico sobre a profissão docente, destacando que

esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser (NÓVOA, 2013, p. 10).

A apropriação teórico-metodológica da abordagem biográfica ou histórias de vida parte do tríplice aspecto que ela favorece tanto como fenômeno, em razão da apropriação das histórias de vida, quanto como metodologia de investigação e como processo de autoconhecimento. Além disso, destaca-se a potencialidade de diálogos entre o individual e o sociocultural, como afirma Moita (2013, p. 133), “uma História de Vida põe em evidência o

parênteses - (auto)biografia - para chamar a atenção sobre dois tipos de fontes nas pesquisas educacionais: as biográficas e as autobiográficas.

modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

É nesse sentido que nos mobilizamos no processo investigativo: incitar as aprendizagens oportunizadas pelas vivências no contexto do Pibid Inglês da Uespi, experiências singulares que se projetam na dimensão subjetiva desses atores, na intenção de esboçar as contribuições do programa para as tessituras das identidades profissionais desses participantes.

1. 1 A subjetividade reivindicada

Quando me refiro à subjetividade reivindicada, faço referência ao movimento científico que questionou o entendimento de objetividade e cientificidade em investigações. Este movimento passou a considerar como dados de pesquisas relatos de sujeitos ordinários (CERTEAU, 2014) como dados para apreender uma determinada realidade. Esse interesse, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas, surgiu de uma onda mais ampla, quanto a sujeitos e objetos de investigações que operaram no âmbito das Ciências Humanas e Sociais no decorrer do século XX.

Conforme destaca Bueno (2002), a dimensão subjetiva dos sujeitos passou a ser reivindicada inicialmente pelos movimentos surgidos no campo da historiografia e antropologia. É certo que, como explica a pesquisadora, no “campo educacional há um percurso particular que explica o modo pelo qual as pesquisas vieram desembocar neste ponto” (BUENO, 2002, p. 14).

Essa mudança paradigmática não aconteceu naturalmente e nem de modo homogêneo. Ela foi mobilizada em razão de problemas e insatisfações de cada campo de pesquisa. Assim, no campo da historiografia, conforme pontua,

inovações a partir dos anos 1930 –, constitui um dos exemplos mais eloquentes da oposição aos métodos tradicionais de investigação e à concepção corrente da história, ou seja, a história fatural e dos grandes feitos. Seu desenvolvimento favorece, até um rompimento com as tradicionais barreiras disciplinares – mas não com as fronteiras, como observa Jacques Le Goff (1990) –, abrindo espaço para a pesquisa interdisciplinar (BUENO, 2002, p. 14).

Observa-se que a apropriação da subjetividade expressa pelas fontes (auto)biográficas se destaca pela amplitude de seu espectro, permitindo o diálogo com investigações em diferentes contextos interdisciplinares. Nesse movimento, destaca-se a

emergência da História Oral¹⁴, que tem como gênese a proposição de uma Nova História e que surgiu com o movimento da revista *Annales*, na França.

Burke (2005) explica que o movimento dos *Annales* fazia oposição aos métodos tradicionais de investigação da História tradicional corrente. Estes se baseavam apenas na história factual e cronológica e eram centrados em narrativas tradicionais, dos grandes acontecimentos e grandes líderes. Amado e Ferreira (2006), ao situarem a HO afirmam que a dimensão factual condenava a dimensão subjetiva em decorrência das dúvidas que gerava, além de relações e visões distorcidas; alegava-se ainda que, por meio das informações subjetivas obtidas com os testemunhos dos sujeitos, não se era possível obter relatos fidedignos. Por essa razão, os depoimentos pessoais para a história que se praticava não creditavam valor científico, sendo, portanto, desconsiderados. Além disso, a experiência individual, segundo se acreditava, produzia uma visão particular e não permitia generalizações.

A Nova História se apresentou como uma outra possibilidade de aproximação das investigações sobre o passado, ancorada nas seguintes proposições: a validade das fontes orais passou a reconhecer novos problemas, novas abordagens e novos objetos. Diante deste cenário, o movimento possibilitou a (re)construção de novas memórias sociais, sustentadas nas vozes de outros protagonistas – dos sujeitos comuns, por exemplo. A apropriação destas fontes para pesquisa no campo da História permitiu assim a sua disseminação, antes silenciadas pela corrente tradicional (BURKE, 2005).

Na Antropologia houve um movimento similar que se manifestou a partir do trabalho de Malinowski nos anos 1920. O pesquisador desenvolveu uma nova forma de estudar as culturas e passou a refutar as ideias etnocêntricas desenvolvidas no século XIX sobre os povos primitivos, propondo que a cultura deveria ser conhecida e estudada “a partir do ponto de vista dos nativos, estabelecendo com isto a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram desde então à etnografia” (BUENO, 2002, p. 15). Essa perspectiva adotada por Malinowski, que consiste em se apreender os significados das ações humanas a partir de um contexto particular, vai contribuir para que Clifford Geertz (2008) formule o conceito de cultura.

Assim, a reivindicação à dimensão subjetiva dos sujeitos, movimento iniciado na historiografia, favoreceu a criação de uma nova síntese para os modos de investigações.

¹⁴ Conforme Queiroz (1988, p. 19), “História Oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma cultura”.

Retomando esse aspecto, Bueno cita a investigação de Emília Viotti da Costa (1994) que analisou as transformações da historiografia nas décadas de 1960 a 1990. Esta pesquisadora assinalou os vários reducionismos e equívocos que ocorreram no interior da área, propondo ao final uma síntese:

O momento favorece uma nova síntese que evite todas as formas de reducionismo e reificação, sejam eles econômicos, linguísticos ou culturais, uma síntese que não perca de vista a articulação entre microfísica e microfísica do poder, que reconheça que a subjetividade é ao mesmo tempo constituída e constituinte, uma síntese enfim que seja centrada na teoria da práxis enriquecida pelas novas experiências e que leve a uma nova historiografia e uma nova estratégia (que permita coordenar os vários movimentos sociais sem retirar-lhes a autonomia), e que a partir de uma reflexão sobre o passado e o presente prepare os caminhos do futuro (COSTA, 1994, p. 26, *apud* BUENO, 2002, p. 16).

A mudança paradigmática no âmbito das Ciências Humanas e Sociais¹⁵ teve seus postulados de cientificidade contestados por perspectivas que passaram a compreender a realidade no âmbito pessoal e grupal. Essa mudança colocou o singular como uma forma de entender o social. Nesta perspectiva, como afirma Ferrarotti: “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27).

Este movimento sinalizado pelo pesquisador contribuiu para o desenvolvimento da abordagem biográfica ou histórias de vida, por conceber a legitimação da dimensão subjetiva, compreendendo-a, portanto, como modo de produção de saber. Foi por meio da legitimação da dimensão subjetiva que trilhamos o caminho para conhecer as experiências formadoras dos participantes do Pibid Inglês da Uespi. Tal como afirmado anteriormente, este movimento se fundamentou pela reconstituição do vivido por meio da retomada da memória desses sujeitos apropriada pelas narrativas orais e escritas. No percurso investigativo, essa retomada se deu por meio da escrita do Memorial de Formação e pelas interlocuções em Rodas de Conversa. Destaco nesse processo o potencial das relações intersubjetivas como um modo de apreender um trabalho interpretativo e de construção de sentido a partir das narrativas dos sujeitos.

As memórias (re)construídas pelos participantes durante a permanência no espaço-tempo Pibid se constituíram no combustível que nos guiou para conhecer as experiências formadoras possibilitadas pelo percurso destes atores no subprojeto de área de Letras Inglês da

¹⁵ A abordagem que considera a vida de professores expressa o questionamento do paradigma cartesiano suscitado destacadamente pela Escola de Chicago, no início do século XX, e pelos Annales a partir de 1929 (GADELHA, 2017, p. 18).

Uespi. Ressalto que as memórias dos sujeitos que participaram do estudo, ao serem instigadas, não se limitaram àquele espaço-tempo específico. Entendo que as memórias são como diversos fios; ao se ligarem com outros, vão resgatando outras memórias que vão tecendo as histórias ou, então, reconstruindo novas histórias. Conforme afirma Queiroz (1988), a história de vida retomada a partir da perspectiva do sujeito é uma tentativa de reconstruir um percurso existencial por meio de uma retomada temporal; por esse viés, compreendo esse resgate como um movimento reconstitutivo das experiências ao longo da vida. Compartilho do pensamento de Gadelha (2017),

O potencial formativo ou constitutivo da memória para a condição humana confronta a ideia de que as recordações e as lembranças são aspectos inúteis por serem mecanismos que aprisionam a vida de um homem no passado. A concepção do futuro está no ato de recordar. São as vivências de outrora que permitem a avaliação da condição presente para elaboração de projetos futuros. Nessa perspectiva, as três dimensões temporais complementam-se, retroalimentam-se e asseguram a contextualização necessária ao sujeito que recorda (GADELHA, 2017, p. 22).

É nesse contexto que enquadro as experiências vividas pelos participantes do Pibid, apesar de ser um programa específico, entendo que compreender sobre as experiências formadoras proporcionadas pelo programa aos seus participantes possa nos oferecer pistas do processo de formação inicial de professores. A importância do passado está vinculada à “necessidade de procurar o fio de vida para valorizar o presente e reinventar o futuro” (CAVACO, 1995, p. 184).

1.2 Tessituras do Eu: Memória e Narrativa

“[...] Nossa história é construída por vários pedacinhos que vão acontecendo durante a nossa vida, vários momentos na nossa vida e no final ele se formou em um todo e é quem nós somos, constrói quem nós somos” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017 grifo meu).

Esta seção tem o objetivo de apresentar a relação do papel da narrativa no movimento de constituição do Eu, sinalizando o combustível para esse movimento: a memória e o seu resgate.

1.2.1 O papel da memória e sua reconstrução

Conseguimos armazenar todas as lembranças do passado? Onde estão guardadas nossas experiências de vida? Como fazemos quando queremos retomar o nosso passado? Com o objetivo de responder a esses questionamentos, apresentarei a seguir duas definições que estão relacionadas às indagações.

Alessandro Portelli, pesquisador italiano da História Oral, assim define memória:

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI, 1997a, p. 16).

As duas definições têm o objetivo de exemplificar o que seja memória. As lembranças do passado ou as nossas experiências de vida estão guardadas em nossas memórias, que guardam/conservam as nossas vivências no mundo. Retomando Portelli (1997a), a memória pode ser compreendida como a edificação de lembranças e sua (re)constituição é tecida pelo ato de lembrar, um movimento de construção e reconstrução no qual o sujeito mergulha em sua subjetividade, passando a construir sentido às experiências vividas no passado em um diálogo permanente com as imagens e ideias do presente (CERTEAU, 2014; MONTENEGRO, 1997; PORTELLI, 1997a).

Em face dessas breves considerações, a nossa atividade investigativa propôs um mergulho aos participantes colaboradores em suas memórias com o intuito de nos subsidiar com pistas de suas trajetórias de formação (GUEDES-PINTO, 2002, 2009) como futuros professores de língua inglesa, em razão de suas experiências vividas no espaço tempo Pibid Inglês da Uespi.

Atentos às singularidades de se trabalhar com este aspecto subjetivo da dimensão humana, nos reportamos a Portelli (1997a; 1997b) no tocante aos cuidados ao se trabalhar com a memória. Conforme adverte o pesquisador, a memória não é “um depósito de dados”. A rememoração se constitui um processo. Nas palavras do pesquisador da História Oral:

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados (PORTELLI, 1997a, p. 16).

Apesar dos participantes compartilharem experiências no/com o Pibid, a apreensão destas se configura particular para cada um, mesmo que o contexto de sua produção tenha sido em grupo. Embora particulares, entendo que os desvelamentos das memórias desses bolsistas nos proveram pistas, sobre o programa e seus impactos para a formação profissional.

Ainda a respeito da memória, Montenegro (1997) a qualifica como um movimento permanente de resignificação. Assim, explica o autor:

Este movimento permanente de re-significação da memória, a partir das experiências do presente, associado a todo o conjunto de processos de fundação de outras memórias, define um vasto espectro de possibilidades de relações com o passado. Uma dimensão imperiosa desta relação é que a memória ao estar submetida a este refazer constante, não estabelece uma relação unívoca e preponderante na determinação de “olhar” para o presente e o futuro (MONTENEGRO, 1997, p. 200).

A memória como um movimento permanente de resignificação, como sugere o pesquisador, permite várias maneiras de se relacionar com o passado. Por esse viés, entendemos que a retomada das experiências formadoras pelos bolsistas não sinaliza uma versão única para suas histórias com o programa, permitindo assim outros “olhares”. Com isto, quero dizer que elas podem ser (re)elaboradas, contribuindo para a aprendizagem do ser professor de inglês. Ressalto que nossa lente se volta para a formação profissional; no entanto, nesse processo não se excluem as aprendizagens para a vida. Pelo contrário, como já mencionado, não há como dissociar o eu pessoal e profissional.

A memória como processo também se concretiza pelas significações e resignificações ao que se é relatado e lembrado. Porém, para que se chegue a esse fim, é necessário um trabalho de reconstituição. De certo, a memória não está pronta a *priori* e disponível quando desejarmos resgatá-la, existindo ainda uma inter-relação das dimensões temporais (passado, presente, futuro) que são estabelecidas a partir de um movimento retrospectivo, iniciado no presente, ao mergulhar na biblioteca das experiências pessoais.

A compreensão de Montenegro (1997) a respeito do trabalho de resignificação da memória dialoga com a proposição de Certeau (2014). Conforme o historiógrafo francês, a memória é reconstrução. Sobre isto afirma que,

Sob sua forma prática, a memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria ali. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece - uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro. Como os pássaros que só põem seus ovos no ninho de outras espécies, a memória produz num lugar que não lhe é próprio. [...]. Sua mobilização é indissociável de uma alteração. Mais ainda, a sua força de intervenção,

a memória a obtém de sua própria capacidade de ser alterada - deslocável, móvel, sem lugar fixo (CERTEAU, 2014, p. 162).

A memória, portanto, não está “pronta de antemão”, como diz Certeau (2014), ela é deslocável e se transforma do encontro fortuito com o outro; ela tem sua própria capacidade: ser alterada. No processo investigativo, os tensionamentos para a mobilização da memória não aconteceram por encontros casuais. Ao contrário, todos os passos foram planejados no intuito de incitar a mobilização da memória sobre as experiências formadoras no subprojeto Pibid Inglês.

As memórias a respeito desta etapa da vida dos participantes foram instigadas por meio do encontro de si e do Outro, bolsistas e pesquisador, reconstruídas por meio da escrita do Memorial de Formação, vivendo o encontro de si. As memórias também foram mobilizadas pelo encontro com os Outros, nas Rodas de Conversa. Estes encontros possibilitaram o deslocamento da memória desses sujeitos, mobilizada “relativamente ao que aconteceu - uma surpresa, que ela está habilitada a transformar em ocasião” (CERTEAU, 2014, p. 162).

Bosi (2012) afirma que a mobilização da memória não é uma ação espontânea. Ela ocorre por meio do lembrar e, para que isto aconteça, são necessários esforço e dedicação daquele que pretende reconstruí-la. Adverte ainda que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 2012, p. 55).

Contribuindo no mesmo direcionamento, Soares (2001) compreende que o processo de reconstrução da memória se constitui a partir de sua relação com o presente e que o passado vai se reconstruindo com as marcas do hoje, como observamos nas palavras da pesquisadora: “Procuro-me no passado e ‘outrem me vejo’; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora” (SOARES, 2001, p. 37, Grifos da autora). No dizer de Soares, observa-se a relação também apontada por Montenegro (1997): olhar no presente as possibilidades de relação com o passado. Por essa razão, a (re)construção do passado é seletiva, ocorrendo no terreno do hoje, como ressalta Soares (2001, p. 40), “pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto”.

Ainda em relação ao processo rememorativo, Guedes-Pinto (2002, 2009, 2011, 2012, 2015) instaura um olhar e uma escuta para se compreender as trajetórias de formação profissional dos licenciandos relatadas por eles quando se inserem nas escolas da Educação Básica. A pesquisadora chama a atenção do papel da escrita de relatórios de futuros professores

em práticas de estágio como instigadora da memória e do processo de rememoração na trajetória formativa. A prática da escrita dos relatórios propostos pela pesquisadora se articula em um movimento descritivo-analítico-reflexivo que, além de possibilitar a reconstituição das memórias de formação das práticas de estágio, intersecciona com outros planos, contribuindo assim para problematizar movimentos de constituição da identidade profissional.

Em razão do que apresentamos, direcionando o nosso olhar para o processo investigativo, entendemos que a história de cada bolsista do Pibid foi edificada pelo intercalar do pessoal com o social. Isto nos ajuda a entender o movimento de formação dos participantes. Os relatos que seguem exemplificam o que sinalizamos:

Excerto 1: “[...] *Nossa história é construída por vários pedacinhos* que vão acontecendo durante a nossa vida, vários momentos na nossa vida e no final ele se formou em um todo e é quem nós somos, constrói quem nós somos” (Brenda¹⁶, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017¹⁷, grifo meu).

Excerto 2: “E é engraçado. *A representação do outro é nos retalhos. O retalho ele vem de um todo, mas ele é uma pequena parte, a gente usa aquela pequena parte para ajudar o nosso, então ele é diferente, a colcha de retalhos não é algo padrão*, tudo igual. Ele é algo em conjunto que a gente faz da convivência com o outro. Então está sendo um retrato, é interessante que a gente vai pegando o que o outro tem e, assim, a gente vai fazendo o nosso eu também” (Antonio Carlos, 5ª. Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

As falas ilustram o que abordamos acerca do papel da memória e da importância do Outro e do contexto em que estamos inseridos. No excerto 1, a participante menciona seu entender sobre o encaminhamento de sua trajetória, explicando com uma metáfora sobre “pedacinhos” que acontecem ao longo da vida e que se unem e se materializam em o que somos. Entretanto, existe nessa história a participação de outras pessoas. Esse destaque é apontado no excerto 2, em que o participante descreve a importância do Outro para a constituição de si. Como um retrato, vai se formando um mosaico: “pegando o que o outro tem a gente vai fazendo o nosso eu também”.

As experiências vividas no Pibid podem ter sido tomadas de vários modos pelos estudantes. Talvez possam ser interpretadas como retomar ‘pedacinhos’ da história dos seus participantes. Considero ainda que descrever e problematizar essas experiências nos oferece pistas sobre as trajetórias de formação e aprendizagens desses atores no andamento do programa, por meio das práticas desenvolvidas nesse lugar, e de como impactaram para a aprendizagem destes participantes como futuros professores.

¹⁶ As narrativas conservam os nomes reais dos participantes que autorizaram a sua publicação. Projeto de Pesquisa atendeu todas as observações éticas conforme parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP: CAAE: 69669317.4.0000.5404. Número do Parecer: 2.320.917.

¹⁷ Nesta Roda de Conversa foi feita a leitura compartilhada o livro “A Colcha de Retalhos (2010), de Conceil Corrêa da Silva”. Mais adiante será detalhado o contexto da geração de dados.

No processo investigativo, a materialidade da memória foi sendo tecida por meio de palavras, sendo a retomada do vivido concretizada por meio da narrativa das nossas histórias, que carregam o Eu, o Outro e o Nós, como já apontado nos dois excertos. Nesta perspectiva, como afirma Brandão:

É na e pela palavra que dizemos quem somos, dos nossos afetos, dos medos, dos sonhos e projetos. Damos “vida” ao imaginário da cultura, relatamos a partir do presente uma “verdade possível” e construímos o “mito” do herói-nós mesmos. Resignificamos a identidade e a história, projetamo-nos em realidade e fantasia para um futuro em linguagem, realidade e ficção, perspectivas enriquecedoras, que permitem a vida e nos constituem como sujeitos históricos (BRANDÃO, 2008, p. 16-17).

Para que pudéssemos recorrer ao material subjetivo dos participantes do estudo, adotamos recursos metodológicos que auxiliaram na constituição e apreensão das experiências formadoras. Privilegiamos o uso de narrativas orais e escritas. Para que pudéssemos ter acesso a elas, desenvolvemos o lugar dos encontros de pesquisas, o Ateliê Biográfico, onde fazíamos o uso de Rodas de Conversas para a expressão das narrativas orais. Já, para as narrativas escritas, adotamos o recurso do Memorial de Formação. Estes procedimentos foram os responsáveis pela transposição da dimensão subjetiva das memórias dos participantes, possibilitando a reconstituição do passado e, assim, recuperando as experiências formadoras do Pibid.

1.2.2 Escavando o Eu

[...] no Pibid a gente passava muito tempo junto com os professores e a gente estava muito na realidade do professor, e a gente ouvia muitas histórias e a gente contava muitas histórias [...] (Farias, 5ª. Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

É no contar de histórias que vamos nos tecendo, desvelando e revelando-nos como sujeitos sociais e históricos. Por meio do contar, podemos compartilhar nossa cultura para a geração futura, as histórias de família para as novas gerações; podemos contar histórias apenas para distração; contamos segredos para amigos, que também são histórias. Podemos aprender ao contar e ao compartilhar histórias. No contexto da pesquisa, ouvimos e contamos diversas histórias que foram compartilhadas em um movimento dialético de promover aprendizagens.

Deste modo, estas narrativas não foram apenas meios de desvelamento de experiências, mas principalmente formas de aprendizagem humana.

Como explicam Clandinin e Connelly (2011), as experiências são as histórias que as pessoas vivem. Vivemos histórias e é no contar delas que vamos nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias. Contribuindo para o nosso entendimento, Alberti (2004) afirma que um acontecimento ou situação vivida só pode ser transmitido ao outro se narrado e lembra que esse movimento de recuperação do vivido é concebido na perspectiva de quem o viveu. Ao narrar as experiências, aquilo que é relatado sobre o vivido, é transformado pela linguagem, pelo momento mesmo do rememorar, revelando que os acontecimentos selecionados e organizados se refazem no ato de contar.

As narrativas nos fornecem, portanto, pistas do passado e das experiências, não correspondem, portanto, ao passado em si, mas a versões dele. É nessa perspectiva que fazemos o uso dos recursos Rodas de Conversa e Memorial de Formação, meios para escavar o Eu. Nesse direcionamento, compartilhamos do entender do filósofo da linguagem Bakhtin,

a narrativa, exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme que deve ser considerada (BAKHTIN, 2009, p. 122).

Como informado antes, ao nos apropriarmos dos aspectos subjetivos na perspectiva (auto)biográfica, fazemos o uso da linguagem, especialmente das narrativas. As proposições já citadas sobre este tema dialogam com a perspectiva adotada pelas pesquisadoras Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 110) quando afirmam que as narrativas “não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade [...] de uma situação específica no tempo e no espaço”. Destacam que é por meio das narrativas que as pessoas recordam o que aconteceu e dão às experiências uma sequência e possíveis explicações, entrando em uma cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Ressaltam ainda que o contar de histórias está implicado em duas dimensões: a primeira de ordem cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a segunda, uma ordem não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos.

No processo de reconstituição da experiência pela narrativa, Clandinin e Connelly (2011, p. 85) desenvolvem a metáfora do que chamam o espaço tridimensional. Nessa perspectiva, desenvolvem o conceito de temporalidade, individual/social e lugar, os pilares

desse espaço. Para os pesquisadores, a dimensão pessoal e social nos aponta para o âmbito introspectivo e extrospectivo. O primeiro refere-se às condições internas do sujeito e estão relacionadas aos sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. O segundo se refere às condições existenciais, ou seja, ao meio ambiente. A dimensão temporal refere-se ao passado presente e futuro, eventos prospectivos e retrospectivos, e a dimensão do lugar refere-se aos limites concretos onde os eventos ocorreram.

As dimensões do lugar em que o movimento das narrativas foi incitado se refere ao Ateliê Biográfico promovido nos três campi da instituição. Desta forma, constitui-se o limite concreto que possibilitou a retomada dos eventos por meio do lembrar, sinalizando a evocação da temporalidade, baseada no passado, ancorada no presente, para projetar um futuro. Entendo que a apreensão das experiências materializadas pelas narrativas orais e escritas, tem o potencial para a produção de novos sentidos e significados, podendo tais experiências se constituírem como formadoras quando revisitadas pelos seus atores de forma reflexiva.

1.3 O movimento Biográfico em Educação

Como dito anteriormente, as influências decorrentes do novo paradigma em pesquisa que emergiram no campo da História, Sociologia e Antropologia impactaram também nas formas de se compreender e entender o campo educacional, onde os métodos (auto)biográficos passaram a ser utilizados no âmbito internacional, com mais frequência no final dos anos 1970, demarcando novas compreensões sobre os percursos formativos e, assim, confrontando os modelos dominantes presentes no cenário da pesquisa educacional. Segundo Nóvoa (1995), destaca-se nesse contexto o ano de 1984, período que foi marcado pela publicação do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abraham. Tal livro dirige o olhar dos pesquisadores pela vida, carreira, percurso profissional, biografia e autobiografia de professores (NÓVOA, 1995).

As investigações passaram então a valorizar a voz dos seus participantes. Diante desta postura, foi-se abdicando dos métodos convencionais em pesquisas e, com isto, estabelecendo-se outras relações entre investigador e investigado. Este cenário favoreceu o que se convencionou chamar de “virada narrativa”, movimento que passou a focar na experiência de vida do sujeito, abrindo assim o espaço para a expressão subjetiva, sempre mediada pela narrativa.

Nóvoa e Finger (1988, p. 116) destacam que o movimento em educação procurou repensar as questões formativas partindo da proposição de que “ninguém forma ninguém” e

que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Nesse contexto, como classifica Reis (2008), as investigações que focalizam nas experiências de vida dos professores são realizadas por meio de três perspectivas: a primeira pautada na construção de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e atitudes; a segunda no desenvolvimento pessoal e profissional de professores e, a terceira, na investigação educativa.

Em face destas perspectivas, a utilização de fontes (auto)biográficas tem sido utilizada em diversos projetos de pesquisa sobre histórias de vida de professores. Percebo que esse movimento vem contribuindo para compreender a realidade educacional pela perspectiva dos professores, favorecendo a edificação de conhecimentos relativos aos processos formativos e práticas dos docentes. Isto contribui ainda para uma perspectiva diferenciada de análise da realidade, a partir de uma (re)qualificação do olhar sobre os processos formativos e a forma de apreendê-los.

Enquanto metodologia, as pesquisas (auto)biográficas no contexto da formação de professores incitam projetos de conhecimento autoformativo com possibilidades de realce aos aspectos singulares dos sujeitos que se autobiografam. Na intersecção do singular e social, professores e futuros professores vão revelando identidades, comportamentos e contextos relativos aos processos formativos, como suas práticas educativas e sociais. Compreendo que essa retomada por meio de uma narrativa autorreferente¹⁸ possa possibilitar diversas aprendizagens.

As investigações que passaram a fazer o uso de histórias de vida no Brasil têm o seu início ancorado na perspectiva da História Oral, nos anos 1960, com a criação do programa de História Oral do CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas),¹⁹ (SOUZA, 2004, 2006a, 2006b, 2010). Nas ciências da educação o movimento (auto)biográfico teve seu marco inaugural nos anos 1990, surgindo em “um primeiro momento de eclosão do autobiográfico e das histórias de vida em Educação, [...], e um segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, que se inicia nos anos 2000” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 12).

¹⁸ Entendo que essa perspectiva sobre falar de si constitui-se em uma meta narrativa.

¹⁹ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas, com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional, demarcando produções e expansão nos anos 90, inclusive com a criação e influência exercida pela ABHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994), frente à realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área. No campo da História, Ferreira e Amado (2000), Lang (1996 e 2000), Queiroz (1988) e Bom Meihy (1996) são autores que tematizam sobre a validade desse tipo de fonte e as diversas tentativas de recuperar as narrativas (SOUZA, 2004, p. 146).

Em razão da tipologia diversificada quando se trabalha com as histórias de vida, no Brasil se consagrou o uso da expressão “pesquisa (auto)biográfica”²⁰. Conforme esclarece Passeggi (2006a, 2008, 2008d, 2010), este termo foi elaborado com a intenção de demarcar as investigações em educação que se apropriam ou fazem referências ao uso de fontes (auto)biográficas.

Conforme Souza (2004; 2006a, 2006b, 2010), as pesquisas em educação que adotam as histórias de vida estão situadas em um movimento de investigação-formação, seja nos estudos de formação inicial ou continuada de professores. Entendo que a adoção desta perspectiva de pesquisa no âmbito educacional se desenvolve a partir do reconhecimento de que os seus interlocutores são produtores de saberes sobre o próprio trabalho e de que a materialidade da vida e da docência expressa nas narrativas de professores de forma reflexiva constitui-se como potencial de aprendizagens.

É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também, (e sobretudo), um instrumento de formação (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 22).

No tocante ao movimento biográfico com histórias de vida no Brasil vinculado às pesquisas educacionais, destacam-se estudos nas áreas de História da Educação, Didática e Formação de Professores, assim como em outros âmbitos que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação, sendo seu desenvolvimento respaldado em três entradas (SOUZA et al., 2010)²¹.

Na primeira entrada, estão identificadas as investigações desenvolvidas por quatro grupos de pesquisa: o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto. Bio. Grafia e Representações Sociais (GRIFARS), criado em 1999, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; o Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), criado em 2002, na Universidade do Estado da Bahia; o Grupo de pesquisa argentino Memória Docente e Documentação Pedagógica, criado em 2003, e o Centro de Pesquisas

²⁰ Nas edições do CIPA, adotou-se a solução dos parênteses - (auto)biografia - para chamar a atenção sobre dois tipos de fontes nas pesquisas educacionais: as biográficas e as autobiográficas.

²¹ No artigo “Fios e teias de uma rede em expansão”, cooperação acadêmica no campo da Pesquisa (auto)biográfica, apresenta as investigações com histórias de vida e autobiografias no campo educacional, destacando o movimento em países francófonos, lusófonos e hispanófonos, nas três últimas décadas, destacando o movimento em três entradas (SOUZA et al, 2010).

Interuniversitário Experiência, Recursos Culturais, Educação (EXPERICE), criado em 2008, na Universidade de Paris 13. A segunda entrada se desenvolve por três associações científicas, publicações conjuntas e projetos de cooperação interinstitucional. Temos a *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation* (ASIHVIF), fundada em 1991, a Associação Norte-Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF), criada em 2006 pelos grupos de pesquisa GRIFARS e GRAFHO e a criação em 2008 da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica (BIOgraph), consistindo na virada da pesquisa (auto)biográfica em razão da crescente produção bibliográfica e na consolidação do Congresso Internacional da Pesquisa Autobiográfica (CIPA).

Toda essa nova estruturação e organização de linhas de estudo, com a criação de diversos grupos de pesquisa nessa área, indica como a abordagem de trabalho com histórias de vida tem impactado nas práticas formativas em educação. Destaca-se, sobretudo, a relevância do CIPA. Este evento da área tem contribuído para a consolidação do campo das pesquisas (auto)biográficas nos últimos anos no contexto brasileiro.

A respeito dos princípios e bases teóricas da pesquisa (auto)biográfica, vou me deter nos seguintes autores e estudos que trabalham nesta perspectiva em Educação: Abrahão (2004, 2006a, 2006b; PASSEGGI, 2006a, 2006b, 2008c, 2008d, 2010) e Souza (2004, 2006, 2006b). Situada no âmbito da pesquisa qualitativa, a pesquisa (auto) biográfica em educação tem procurado superar alguns dilemas “ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 9).

A pesquisa (auto)biográfica faz uso de diversas fontes como: narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral que são dependentes da memória, componente essencial da característica do narrador, consistindo na matéria prima para (re)construir uma história que possa auxiliar o pesquisador a compreender um determinado objeto de estudo.

A consagração da expressão pesquisa (auto)biográfica com o (auto) entre parênteses consiste em pôr em evidência a dimensão subjetiva do método e a função formativa do discurso (auto)biográfico. O uso do recurso linguístico possibilitou deixar em aberto as múltiplas possibilidades de interpretação. Conforme explicam Passeggi e Souza:

sugerir o uso de fontes biográficas e autobiográficas; sinalizar a partilha entre a pessoa que narra e o pesquisador que a escuta; enclausuram o eu, para alguns, ou o colocam

em evidência, para outros. Essa alternativa dos parênteses, hoje consagrada no Brasil, diz, portanto, respeito a essas economias (PASSEGGI; SOUZA 2016, p. 16).

Os parênteses sinalizam dois deslizamentos do movimento biográfico para a Educação. O primeiro vindo do campo da Sociologia e o outro da Literatura. Para aquele, o interesse do biográfico era investigar as práticas sociais na perspectiva das pessoas que narravam suas histórias. Esse deslizamento no campo da Educação recai sobre a atitude do ser humano em retomar narrativamente suas experiências e com elas reinventar-se. Por sua vez, no âmbito da Literatura, observa-se a (auto)biografia como um gênero literário consagrado, sendo que a maioria das (auto)biografias nesse campo são escritas para um público mais amplo e com critérios e interesses editoriais mais específicos. Em Educação, o termo (auto)biografia é substituído, geralmente, por uma expressão mais ampla: narrativas (auto)biográficas que passam a incluir todos os gêneros autorreferenciais.

Ao fazer uso da pesquisa (auto)biográfica, cabe nos questionar sobre o tipo de conhecimento que é possível produzir pelas narrativas de si e qual a relevância delas para a investigação científica no que se refere aos conhecimentos humanos e sociais (PASSEGGI; SOUZA, 2016).

Passeggi (2010, p. 107), quando define a pesquisa (auto)biográfica, chama a atenção para os seguintes questionamentos: Como definir o que se entende por pesquisa (auto)biográfica, de modo a incluir a multiplicidade de áreas já consagradas e as propostas emergentes de investigação? Qual o seu principal objeto de estudo? Que princípios epistemológicos são comuns aos diversos direcionamentos da pesquisa (auto)biográfica? Esses questionamentos também são elaborados por Delory-Momberger (2008), que toma como um dos seus desafios epistemológicos na sua definição como área de pesquisa: O que ela faz?

A pesquisa (auto)biográfica, no âmbito educacional, tem por ambição compreender como os indivíduos e ou os grupos atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana situada em uma dimensão histórica e cultural. A questão fundante do espaço (auto)biográfico nesse campo se preocupa principalmente em compreender a natureza do discurso (auto)biográfico, que é enraizado na atitude fundamental do humano, a saber, “em configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência”, como destacam os pesquisadores Passeggi e Souza (2016, p. 8).

Quanto ao objeto de estudo, a pesquisa (auto)biográfica se apropria do fato (auto)biográfico e do ato de (auto)biografar-se. Delory-Momberger (2008, p. 36) define o fato (auto)biográfico como a

figuração narrativa que acompanha o percebido de nossa vida, esse espaço-tempo interior, segundo o qual representamos o seu desdobramento, sobre o qual nos situamos, sem conhecer exatamente o momento e o lugar que ocupamos na figura de conjunto que lhe atribuímos. E, em cada ponto dele, projetamos, como nas narrativas “cujos leitores são os heróis”, uma instância pessoal à qual conferimos a identidade de um si mesmo.

Ainda segundo a pesquisadora, o ato de (auto)biografar-se é definido como a capacidade humana de se colocar no centro do discurso narrativo, com a (auto)biografia (eu) ou a biografia (outro), em razão da apropriação e mediação do instrumento semiótico da escrita, destacando ainda que é por meio da narrativa que o fato (auto)biográfico ganha expressão. Assim, a pesquisa (auto)biográfica interroga a capacidade antropológica de biografização que, pela narrativa, o sujeito que se narra organiza suas experiências. O ato de biografar-se se caracteriza por um processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica. Os processos de biografização incidem em buscar compreender como cada sujeito se torna quem eles são (PASSEGGI; SOUZA, 2016).

Meu olhar na pesquisa se direcionou para os processos de biografização, para as histórias que os bolsistas construíram no espaço-tempo do programa, um conhecimento produzido com/por eles e não sobre eles, expressos em suas narrativas (auto)biográficas.

As pesquisas (auto)biográficas são desenvolvidas considerando três grandes princípios: coloca-se em cena a construção da realidade na perspectiva do sujeito; faz-se o uso da linguagem como mediadora da construção da realidade e, terceiro, preza-se o trabalho de interpretação dos fatos desenvolvido por quem relata ao expor a vida em um texto narrativo. Enfim, nota-se a existência um posicionamento epistemopolítico, que tem no centro o Homem, acreditando em sua capacidade autorreflexiva, respeitando-o como sujeito agente e paciente das interações sociais (PASSEGGI, 2010).

Esses princípios estão vinculados a quatro orientações do movimento (auto)biográfico no Brasil:

A primeira considera as narrativas autobiográficas como um fenômeno antropológico. Nesse sentido, interessa-se pelos processos de individuação e de socialização dos seres humanos, interrogando-se sobre como nos tornamos quem somos. A segunda orientação utiliza as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre essas práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas. A terceira orientação faz uso dessas narrativas como dispositivos de pesquisa-formação, instituindo o sujeito como pessoa interessada no conhecimento que ela produz para si mesma. Finalmente, a quarta orientação estuda a natureza e a diversidade discursiva das escritas(grafias) da vida (bios) (PASSEGGI, SOUZA, 2016, p. 10).

Posto isto, situamos nossa investigação também pautada nessas quatro orientações que vão ao encontro da compreensão por nós adotada na categoria Identidade, na perspectiva por nós defendida, como será apresentada no Capítulo 3. Assim, como um movimento antropológico, buscamos entender a formação dos participantes no âmbito do Pibid Inglês, entendendo estes sujeitos numa dimensão histórico-cultural, social e situada. Nesse movimento, vislumbramos nas narrativas, tanto orais quanto escritas, a expressão e o modo de (auto)biografar destes indivíduos, constituindo-as como fonte e método de investigação qualitativa, buscando apreender através delas como os participantes dão sentido às experiências proporcionadas pela vivência no projeto e o que contribuiu para o aprender a ser professor de Língua Inglesa.

Nesse contexto, as narrativas (auto)biográficas providas dos recursos utilizados para geração de dados se constituíram em um dispositivo de pesquisa-formação, pois foram os sujeitos que as elaboraram, sendo os responsáveis por compreenderem o conhecimento que foi produzido sobre si mesmos, e, tendo em vista, por fim, a potencialidade da escrita (auto)biográfica para o movimento de autoformação, no contexto da investigação representado pelo Memorial de Formação. Em suma:

a pesquisa (auto)biográfica explora o entrelaçamento entre linguagem, pensamento e *práxis* social. Para realizar tal investimento, segundo Delory-Momberger (2010), a pesquisa (auto) biográfica deve se aplicar a estudar as operações de linguagem, segundo a especificidade dos instrumentos semióticos, que materializam o fato biográfico, mediante os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais. Por esse viés, é que se pode examinar o processo de construção do sujeito na interação dialética entre o espaço social e o espaço pessoal. É ainda tarefa sua analisar os modos como os indivíduos dão forma às experiências, sentido à existência, na interação com o outro (PASSEGGI, 2010, p. 111-112).

Ainda retomando Passegi (2010), as pesquisas (auto)biográficas em educação se consolidam em dois grandes eixos. O primeiro situa as pesquisas que usam as narrativas autobiográficas como práticas de formação, a formação do adulto e a formação do formador. O segundo eixo faz o seu uso como um modo de autobiografar o sujeito e como método de pesquisa (PASSEGGI, 2010).

As investigações com narrativas (auto)biográficas como práticas de formação do adulto têm o potencial de proporcionar um movimento de pesquisa-ação-formação que se realiza com o coinvestimento da pessoa em formação e do formador. Elas são situadas em um contexto institucional onde são solicitadas a serem produzidas. Essas narrativas se constituem como fonte de descobertas para aquele que as escreve e podem contribuir para explicitar as

experiências dos sujeitos a transporem saberes implícitos em conhecimento. Passeggi (2009) afirma que esse movimento se configura em um ato autopoietico em razão de possibilitar o seu narrador a reinventar-se como ser aprendente, processo esse que remete assim à (auto)formação. Nesses posicionamentos de interpretação e reinterpretação dos fatos da vida, o adulto reelabora o processo histórico das aprendizagens.

Já as pesquisas com narrativas (auto)biográficas como práticas de formação do formador têm o objetivo de compreender como se forma o formador. Nessa perspectiva, as investigações ocorrem por meio de um modo específico de acompanhamento, chamado por Passeggi (2009) de mediação (auto)biográfica, em que a autora adota uma compreensão da perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. Ainda conforme Passeggi, as pesquisas realizadas nessa perspectiva tendem a revelar que o narrador toma consciência de incoerências e discordâncias em seu percurso profissional, tendo a chance, então, de analisar aspectos de sua trajetória, podendo reformulá-los ou apenas identificá-los.

No segundo eixo, há duas direções de pesquisas, uma que se apropria das fontes (auto)biográficas como método de pesquisa, sendo considerado a de maior tradição. Nessa visão, o foco é a história de vida do narrador, situada social e historicamente. Passeggi (2010, p. 120) destaca que, “desde o início, é importante observar esse duplo estatuto do sujeito histórico-cultural, pois ele neutraliza a dicotomia sujeito-objeto/indivíduo-sociedade”, portanto, o sujeito é agente e paciente, uma vez que, continua a autora, “sofre as ações do meio no seu processo de socialização, inserção social, filiação a um grupo etc., mas, ele se torna, ao mesmo tempo, agente da ação capaz de intervir em seu meio para modificá-lo”.

Neste direcionamento, os métodos de recolha de dados são múltiplos, dependendo do interesse do pesquisador, podendo ser utilizadas fontes documentais ou pessoais, a produção de material autobiográfico por meio de entrevistas narrativas, história de vida etc. Também são incluídos, entre estes métodos, os processos de discussões em grupos, nos quais os participantes se motivam a complementar as informações do outro, rever seus pontos de vistas etc. Pode haver ainda a adaptação de dinâmica de grupos de discussão, grupos focais, ou, ainda, dos grupos reflexivos em ateliês de escrita (auto)biográfica (PASSEGGI, 2010).

A direção da narrativa (auto)biográfica como modos de dizer/ (auto)biografar busca investigar modos de textualizar a vida de forma oral, escrita e até com imagens. Durante os processos de textualização, retextualização da vida, são aconselhados temas de investigação sobre sua materialidade, esferas de produção e de recepção, sua historicidade na história de uma instituição. Nesse eixo, “investiga-se como se dá o trabalho hermenêutico de (re)interpretação da vida, pelo “eu” que se interroga, mediado pelos instrumentos semióticos, entre os quais as

línguas naturais” (PASSEGGI, 2010, p. 124). Conforme Passeggi (2010), nessa perspectiva, observam-se a relação entre memória e esquecimento; o movimento de construção da identidade; processos interacionais com o Outro, situados socialmente, em que a escrita de si se realiza. Também são destacados o papel da linguagem, da subjetividade, intersubjetividade; textualização e retextualização; intertextualidade; interpretação.

A partir de Passeggi (2009, 2010), entendo que a nossa investigação se intersecciona nas linhas das práticas de formação e método de pesquisa. Em relação à primeira, deslocamos para o movimento de prática de formação em um contexto institucional, a Universidade Estadual do Piauí, no curso de Letras Inglês, e com um grupo de discentes que participavam do Pibid.

O objetivo foi proporcionar a autoformação do sujeito em razão do seu investimento pessoal, fazendo o uso de narrativas como fonte de descobertas numa circunstância contextualizada. Em razão disto, adentramos na zona de intersecção com a segunda linha, como método de pesquisa. Nela, usamos as narrativas dos sujeitos como recolha de dados. Nesse contexto, recorreremos, como já dito, aos recursos de Memorial de Formação e de Rodas de Conversa, no Lugar do Ateliê Biográfico, como os meios para a geração de dados no processo investigativo. A seção que segue descreverá a instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

1.4 Cenário I: A Universidade Estadual do Piauí

A gênese da Universidade Estadual do Piauí vincula seu desenvolvimento ao Centro de Ensino Superior – Cesp, órgão mantido pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – Fadep, criado em 1984, pela Lei Estadual nº 3.967 de 16 de novembro de 1984. Em 1985, o Cesp tem a autorização para o seu funcionamento, por meio do Decreto Presidencial nº 91.851, de 30 de outubro de 1985, que autoriza o

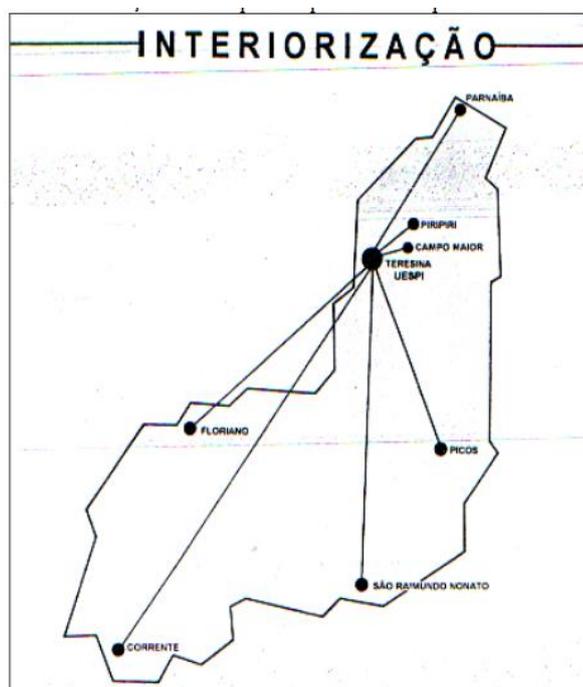
o funcionamento dos cursos de Pedagogia, habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, de Ciências, habilitações em Matemática e Biologia, de Letras, habilitações em Português e Inglês e respectivas Literaturas e de Administração, habilitação em Administração, a serem ministrados pelo Centro de Ensino Superior do Piauí, mantido pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Educação do Estado do Piauí, com sede na cidade de Teresina, Estado do Piauí (BRASIL, 1985, p. 200).

A instituição realizou o seu primeiro vestibular em 1986 disponibilizando 240 vagas, sendo que as ofertas de licenciaturas foram direcionadas para professores da rede de

educação básica do Estado. Observa-se que, desde o início de sua fundação, a instituição teve como foco a formação para o magistério.

Em 1988, o Cesp alcança um passo importante para tornar-se uma universidade. A aprovação da Lei Estadual nº 4.230 de 01 de agosto planta a semente da então futura universidade do estado. Por meio da lei, o poder executivo autorizou o estado a criar as condições necessárias para a instalação e funcionamento da Uespi, passando a ter o status de universidade em 1993 que, pelo Decreto Presidencial nº 1440, de 25 de fevereiro de 1993, autorizou o seu funcionamento como uma instituição e atuação na modalidade multicampi, com sede na capital do estado e os seus campi nos respectivos municípios: Floriano, Picos, Parnaíba e Corrente, que passaram a funcionar a partir da Lei Estadual nº 4.619, de 21 de setembro de 1993. Vejamos na Figura 1 o Mapa da Expansão da Instituição como Universidade:

Figura 1: Mapa da Expansão da Instituição como Universidade, em 1993



Fonte: 1 Uespi, Manual do Aluno, 2000.

Esse momento representa não apenas o nascimento da universidade, mas, além disso, o início do seu período de expansão como instituição de educação superior no estado. A sede em Teresina tencionava atender a demanda de ensino superior dos municípios centrais do estado, os campi de Corrente e Parnaíba, da região sul e norte, e o campus de Floriano, da região centro sul. Além dos campi, foi implantado no município de Piri-piri um núcleo da instituição, visando atender a uma demanda da região centro-norte do estado. Em 1995, foi criado mais um campus da instituição, no município de São Raimundo Nonato. Os demais campi foram criados nos anos seguintes: Bom Jesus (Decreto-Estadual nº 10.252, 17/02/2000), Oeiras (Decreto

Estadual nº 10.239, 24/01/2000), Piriipiri (Lei Estadual nº 5.500/2005, 11/10/2005), Campo Maior (Lei Estadual nº 5.358/2003, 11/12/2003), Uruçuí (Resolução CONDIR no 005/2002) e o Campus da Região Sudeste de Teresina (Decreto nº 10.690, de 13/11/2001) (UESPI, 2017, p. 9-10).

Em 1998, a instituição realizou um ambicioso processo de expansão pelo interior do estado. Além da expansão dos cursos da modalidade do regime regular, passou a oferecer uma outra modalidade, chamada de regime especial ou curso de férias²².

Conforme Nogueira (2006), esse processo de expansão efetivado pela Uespi era denominado de Interiorização da Educação Superior Pública Estadual. Nóbrega (2017) aponta alguns dados quantitativos a respeito desse período:

Em 1995, atingiu aproximadamente 2.500 alunos matriculados, um salto na expansão e intensificação no interior, chegando a um maior crescimento de atendimento no ano de 2000, com 21.000 alunos matriculados. Tendo ampliação de atendimento em 31 campi/núcleos universitários em vários municípios piauienses. O crescimento da oferta de cursos teve maior ênfase nas licenciaturas (NÓBREGA, 2017, p. 47).

Diferente das outras instituições de educação superior pública no estado, a Uespi se destacou nesse período de expansão por ser a instituição a oferecer o maior número de cursos e de maior abrangência no interior do estado, ofertando em 2001 um total de 161 cursos. Retomo, portanto, a importância da instituição para a formação de profissionais do estado do Piauí, em especial, para a formação de professores. Destaco que o grande salto expansivo no processo de formação não possibilitou ao mesmo tempo uma expansão estrutural. Ainda, conforme Nogueira (2006) relata, em 2002 a instituição estava presente em nada menos do que 30 municípios piauienses e ainda foram implantados os cursos de Medicina e Fisioterapia; e o sistema de cursos de formação específica conhecido como cursos sequenciais.

Em 2005, a Uespi realizou a primeira eleição para reitor e vice-reitor. Nessa época, o grande desafio da instituição era garantir o seu funcionamento em virtude de expansão, “[...] composta por 18 campi, 48 núcleos (25 no Estado, 17 no Maranhão e 6 na Bahia)” (NOGUEIRA, 2006, p. 103). Conforme dados de 2013, a instituição ofertou, na modalidade regular, via Sistema de Seleção Unificado (SISU), um total de 3.915 vagas, distribuídas em 15 unidades universitárias e em 30 cursos distintos. Do total de vagas, 2.405 eram destinadas para

²² O regime especial era realizado por meio de convênios entre o estado, municípios e a universidade, para a formação de docentes, via recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - Fundef e de Valorização do Magistério, objetivando oferecer a formação em licenciatura para professores da educação básica que não tinham titulação ou que possuíam uma formação em uma área diferente da que atuava. As aulas do regime especial concentravam-se nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

cursos de licenciaturas, representando um percentual de 61,4%. Ao somar-se o total dos estudantes matriculados em regime regular, ensino a distância e no Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), considerando o ano de 2011, o percentual de estudantes em cursos de licenciatura da UESPI eleva-se para 77% do total das matrículas (UESPI, 2017).

1.4.1 Uespi: Restruturação, Reorganização e Desafios

Atualmente a Uespi oferta aproximadamente cem cursos de Graduação na modalidade presencial em 12 Campi (2 na capital e 10 no interior) e 11 núcleos, sendo que do total, 54 são Licenciaturas. Além da modalidade presencial, oferta 56 cursos de licenciatura pelo Parfor distribuídos em campi e polos da instituição. Em 2015, passou a ofertar o curso de Bacharelado e Licenciatura pelo Pronera - Incra, Licenciatura em Geografia e Pedagogia da Terra, nos municípios de Esperantina, Parnaíba e Teresina. Somam-se ao universo apresentado os cursos na modalidade à distância²³ que são ofertados pelo Núcleo de Ensino à Distância – Nead, distribuídos em 36 municípios do Piauí.

A Uespi, em seus documentos oficiais, é caracterizada como uma instituição de Ensino Superior Pública que oferta ensino, pesquisa e extensão de forma indissociada e condizente com a realidade local, procurando contribuir para o desenvolvimento educacional, social, econômico, ambiental e cultural do Piauí e do Brasil, com a missão de “formar profissionais competentes e éticos, detentores de uma visão crítica, reflexiva e humanística acerca da sociedade a que pertencem, a fim de promover uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, no âmbito estadual e nacional”, com os seguintes objetivos:

I - Promover o Ensino, a Pesquisa e a Extensão integrados na formação técnico-profissional e na produção científica, tecnológica, filosófica, artística e cultural; Participar da elaboração da Política de Desenvolvimento do Estado do Piauí, realizando estudos sistematizados sobre a sua realidade; II - Manter intercâmbio cultural e científico com instituições congêneres, nacionais e internacionais, com vistas à universalidade de sua missão; III - Promover sua interiorização de modo racional, atendendo aos anseios e necessidades locais e regionais respeitadas suas condições socioeconômicas e culturais; IV - Prestar serviços à comunidade como atividade indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão; V - Formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento, atentando para a formação de professores da educação básica; VI - Desenvolver projetos de educação continuada; VII - Educar para a cidadania, estimulando a atuação coletiva; VIII - Propiciar condições para

²³ Além das graduações ofertadas pelas modalidades ora apresentadas, a Uespi também é uma instituição credenciada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB, Portaria Ministerial Número 1.369 de 07 de dezembro de 2010, publicada no DOU de 08 de dezembro de 2010, ampliando os cursos pela instituição por meio de ensino à distância.

transformação da realidade, visando à justiça e equidade social (UESPI, 2017, p. 12 - 13).

Os Decretos estaduais 14.840 de 04 de junho de 2012 e 15.025 de 11 de dezembro de 2012 reestruturaram a organização da instituição em dezoito unidades acadêmicas distribuídas em doze campi entre Capital e interior do Piauí (UESPI, 2017).

1.4.2 Cenário II: Os lugares da investigação e o Curso

Como já foi abordado na introdução desse texto, a investigação foi desenvolvida na nos seguintes campi: Poeta Torquato Neto, também conhecido como campus central, localizado em Teresina, capital do Estado; no campus Professor Antônio Giovanne Alves de Sousa, conhecido como campus de Piripiri e situado a uma distância de 160 km da capital, e, por fim, no campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, também conhecido como campus de Parnaíba e localizado a uma distância aproximada de a 320 km do campus central.

Em face ao apresentado, torna-se oportuno apresentar o histórico do curso em que foi desenvolvida a investigação para se ter uma compreensão do desenvolvimento ao longo dos seus trinta anos de existência, em especial as alterações que ocorreram em sua matriz curricular. Ressalto que o desenvolvimento dos cursos não seguiu a mesma tendência entre os três campi, sendo que, por muitos anos, as matrizes curriculares dos campi de Piripiri e Parnaíba ficaram atrasadas em termos de reformulações comparadas com a de Teresina.

Destaco também que, a partir de 2012, com uma ação conjunta das coordenações de língua inglesa dos três campi, elaborou-se um novo projeto pedagógico para o curso, alinhado às exigências educacionais atuais, buscando sanar, entre outros aspectos, a dissociação entre teoria e prática com a implementação de uma área que concentrava suas disciplinas práticas. Um outro aspecto consiste no desenvolvimento do Pibid Inglês nos campi de Piripiri e Parnaíba, onde foi iniciado em 2014 e contemplou inicialmente os discentes que estavam cursando a matriz curricular mais antiga.

O curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês, com suas habilitações em Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa, é comumente chamado pela comunidade Uespiana de Letras Inglês e, junto com os cursos de Licenciatura em Pedagogia-Magistério, Ciências Biológicas, Ciências da Matemática, Letras Português e Bacharelado em Administração de Empresas, representa os pioneiros da instituição.

Em sua gênese, o curso de Letras Inglês se desenvolveu²⁴ vinculado ao departamento de Letras e Artes. Atualmente, é ofertado na modalidade de ensino regular nos campi de Teresina, Piri-piri e Parnaíba (nestes dois, teve seu início a partir de 2003). A sua primeira matriz curricular possuía um total de 2.460 horas, distribuídas entre disciplinas ao longo de seus 8 (oito) blocos, e possuía um tempo mínimo e máximo de integralização, 4 (quatro) e 8 (oito) anos respectivamente.

Após dez anos de sua implementação, em 1996, o curso passou pelo seu primeiro processo de reformulação, que vigorou em 1997. Dentre as mudanças, houve um aumento de sua carga horária, passando a ter um total de 2.580 horas; para a forma de ingresso, adotou-se uma prova específica no vestibular. Houve um acréscimo de disciplinas que não faziam parte da primeira matriz curricular com a exclusão de alguns conteúdos optativos, privilegiando os conteúdos da formação específica do professor de Língua Inglesa. Ocorreu também a exclusão do sistema de pré-requisitos das disciplinas (UESPI, 2013, p. 24).

No novo currículo do curso foram reduzidas 100 horas no componente prático (Matriz I, Matriz II). Pode-se inferir que a formação, naquele contexto, privilegiava o componente teórico, seguindo assim a tendência nacional, que no processo de formação dissociava teoria e prática; como se pode observar, o componente prático realizava-se apenas no último semestre do curso.

A implantação do curso de Letras Inglês nos campi de Piri-piri e Parnaíba ocorreu em 2003 com a matriz curricular II. No mesmo ano, o curso passou pelo seu segundo processo de reformulação²⁵, que entrou em vigor em 2004. O novo currículo teve a sua carga horária acrescida, passando a ter um total de 3.120 horas. Continuou com oito blocos, no entanto, teve seu tempo de integralização diminuído para até sete anos. Reuniu as quatro habilidades da língua inglesa em cinco disciplinas; acrescentaram-se as disciplinas de Métodos e Técnicas de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso, esta última componente indispensável para a integralização do curso (UESPI, 2013, p. 26-27). Em relação ao componente Prática de Ensino, foram acrescidas novamente as 100 horas de atividades, totalizando 400 horas, distribuídas entre o sétimo e oitavo semestres do curso, 200 horas em cada, nas disciplinas de Prática de

²⁴ Tendo a sua autorização de funcionamento pelo Estadual nº 43, de 29 de agosto de 1985 do Conselho Estadual de Educação (CEE) e pelo Decreto Federal nº 91.851, de 30 de outubro de 1985, passando a ser reconhecido pela portaria ministerial nº 452, de 18 de março de 1991. Atualmente, teve seu reconhecimento renovado pelo Decreto nº 16.299, de 26 de novembro de 2015. http://www.ceepi.pro.br/CADASTRO%20superiores/uespi_grad%20-%20TERESINA.htm

²⁵ A nova matriz atendia aos pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001 e à Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que estabeleciam a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Além disso, atendia ao parecer CNE/CES, de 13 de março de 2002, que estabelecia as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciaturas em Letras.

Ensino I e Prática de Ensino II, sendo que a primeira tinha como foco as séries do sexto ao novo ano do ensino fundamental e a segunda, o ensino médio. O documento continuava a não estabelecer o pré-requisito entre as disciplinas, tendo adotado o sistema de flexibilização, conforme regia o Regimento Geral da Uespi (UESPI, s/d).

A referida matriz passou também a vigorar nos campi de Piripiri e Parnaíba, em 2004, um ano após a implantação do curso nos referidos campi. Apesar das alterações, o componente prático ainda se apresentava muito distante no curso, apenas nos dois últimos semestres. Em 2012, o curso de Letras Inglês passou pelo seu terceiro processo de reformulação que deveria se adequar às novas legislações. Durante esse processo, houve a participação ativa e constante diálogo dos campi de Piripiri e Parnaíba e nessa época eu atuava como coordenador do curso de Parnaíba.

O novo projeto entrou em vigor no primeiro semestre de 2014 em Teresina. E em Piripiri e Parnaíba, no segundo semestre do mesmo ano. O curso passou a ter uma carga horária de 3520 horas e a oferecer mais três habilitações²⁶ específicas, possibilitando ao discente que tivesse interesse e que atendesse a critérios estabelecidos complementar sua graduação com outra habilitação frequentando um ano a mais de formação. Diferente de todas as outras matrizes curriculares, esta estabelecia um processo supostamente mais teórico – prático, sendo que as atividades práticas iniciavam a partir do primeiro semestre e se estendiam até o sexto semestre do curso com as disciplinas de práticas pedagógicas, finalizando com os estágios supervisionados I e II, cada um com 200 horas, nos semestres finais do curso.

Em razões de não ser viável a operacionalização das três novas propostas de habilitações que preconizavam o novo projeto curricular, tanto o campus de Piripiri como o de Parnaíba não ofertaram as outras três habilitações: **Habilitação II: Licenciatura plena em Letras Inglês e Tradução; Habilitação III: Licenciatura Plena em Letras Inglês e Estudos Literários; Habilitação IV: Licenciatura Plena em Letras Inglês e Linguística.**

Atualmente o curso de Letras Inglês da Uespi é regido pelo projeto curricular de 2015²⁷, com algumas pequenas alterações, em especial no campus de Teresina, devido à oferta das outras habilitações.

²⁶ Os campi de Piripiri e Parnaíba não ofertavam as outras três habilitações. No entanto, os projetos de ambos ofereciam a oportunidade para o discente egresso do curso que tivesse interesse em cursar uma outra habilitação em Teresina, mas, para que isso ocorresse, o estudante deveria cumprir os seguintes critérios, além de escrever outro TCC e frequentar os estágios da habilitação escolhida, deveria ter concluído o curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês a menos de 10 anos do momento em que solicitasse a nova habilitação, possuir coeficiente acadêmico com nota mínima de 8 e, cursar os dois semestres complementares específicos para a habilitação selecionada (PPC inglês Piripiri e Parnaíba).

²⁷ No final de 2017 e início de 2018, o curso passou novamente por um novo processo de reelaboração da sua matriz curricular. Em virtude da dificuldade de execução da oferta das novas habilitações do curso, o campus de

Conforme consta em seu projeto seus objetivos assim se caracterizam: formar um profissional em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, capaz de atuar em equipes multidisciplinares, técnico-científicas, de forma interdisciplinar; em atividades inerentes à sua prática, na educação pública e privada, através de atitudes crítico-reflexivas, no campo de atuação da prática profissional (UESPI, 2015).

A estrutura curricular do curso se embasa em:

a) Flexibilidade: a estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da UESPI será bastante flexível. Essa flexibilidade é materializada pelas Atividades Complementares, Estágio Supervisionado, Programa de Estágio Extra Curricular, Programas de Nivelamento, Monitoria e Atividades de Extensão, - todas normatizadas em um Regulamento próprio -, totalmente incorporadas à vida acadêmica. b) Interdisciplinaridade: as ações de interdisciplinaridade, no âmbito de curso, ocorrem através dos Programas de Extensão e Estágio ofertados no curso, disciplinas integradoras, oportunidades nas quais, os professores supervisores estimulam as discussões em grupos interdisciplinares. Observa-se que todas as disciplinas da graduação buscarão se fixar em um ponto comum para que ocorra a interdisciplinaridade, salienta-se, no entanto, que as disciplinas de Prática Pedagógica e os Estágios Supervisionados serão disciplinas integradoras para promover a ação interdisciplinar. c) Compatibilidade de carga horária: A carga horária do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da UESPI é perfeitamente compatível com os dispositivos legais. Atualmente o curso possui 3.520 horas, integralizadas em 08 (oito) semestres. d) Articulação da Teoria com a Prática: A articulação entre a Teoria e a Prática no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês se dá de forma precoce e constante. As diversas disciplinas contemplam, em seus planos de curso, cronogramas de atividades práticas desenvolvidas em sincronia com as aulas Teóricas. Além disso, as disciplinas de Prática Pedagógicas funcionarão como um laboratório da articulação entre teoria e prática (UESPI, 2015, p. 56).

A estrutura curricular do curso está dividida em sete áreas do conhecimento: Área 01 – Língua Inglesa (prática oral); Área 02 – Leitura e escrita em Língua Inglesa; Área 03 – Linguística e Fonética; Área 04 - Literatura e Cultura; Área 05 – Estudos de Tradução; Área 06 – Prática Pedagógica e Ensino de Língua Inglesa; Área 07 – Pesquisa.

A prática de ensino está relacionada com a Área 6, que inclui as disciplinas:

Prática Pedagógica e Ensino de Língua Inglesa: Consta ao todo de 10 (dez) Disciplinas (Didática, Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, Prática Pedagógica I, Prática Pedagógica II, Prática Pedagógica III, Prática Pedagógica IV, Prática Pedagógica V, Prática Pedagógica VI, Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II), essa área lida diretamente com a preparação para a sala de aula e os estágios supervisionados obrigatórios da habilitação, que encaminham os estudantes para a sala de aula, preparando-os para a futura profissão, o que deve ocorrer desde o primeiro semestre do curso. São disciplinas interligadas, seguindo uma sequência que

Teresina começou a enfrentar diversas dificuldades para continuar mantendo a oferta. Apesar de aprimorado, por razão de arranjos institucionais, não foi possível esse avanço ousado do curso, sendo ofertada apenas a habilitação tradicional do curso Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa.

propicie aos (às) estudantes uma visão aprofundada da profissão que escolheram (UESPI, 2015, p. 64).

Apesar da proposição mais prática do curso, o documento que o rege não aponta de que forma acontecerá essa prática, nem uma dimensão teórica específica para fundamentar como seria esta inserção pelas disciplinas, apenas sinaliza a formação de um profissional crítico reflexivo.

Em face ao apresentado, observo que, ao longo dos seus trinta e dois anos de existência, o curso de Licenciatura Plena em Letras Inglês da Uespi tornou-se um dos mais importantes da região. As reformulações que ocorreram ao longo desses anos buscaram acompanhar as transformações e demandas educacionais que ocorreram no decorrer do seu desenvolvimento.

Chamo a atenção, em especial, para o impacto que o Pibid promoveu para o processo de formação dos discentes do Currículo III, em Piripiri e Parnaíba, uma vez que eles cursaram esse currículo, tendo as atividades práticas do curso apenas nos dois últimos semestres (UESPI, 2011; 2013; 2014). Assim, a oportunidade de realizar a prática docente, segundo a matriz curricular do curso, ocorria apenas três anos após o ingresso na universidade, sendo, portanto, a relação teoria – prática dissociada. Penso que esse hiato no processo de formação, muitas vezes, contribuía de forma negativa no movimento de constituição identitária docente, devido ao choque de realidade que esses alunos enfrentavam durante os momentos do estágio supervisionado.

Minha experiência durante o período em que fui coordenador de área do programa sugeria o quanto a participação no Pibid impactava a formação desses discentes, uma vez que os primeiros bolsistas participantes do subprojeto de Letras – Inglês, em todos os campi, ainda cursavam a matriz curricular em que a prática acontecia apenas nos semestres finais do curso.

Chamo a atenção ainda para o fato de que os novos bolsistas que adentraram no subprojeto, cuja matriz curricular apresentava uma dimensão supostamente mais teórico-prática, em conversas informais, relatavam que o programa estava enriquecendo o processo de formação deles, dando um destaque especial para a vivência da prática que proporcionava. Esta perspectiva apontada pelos bolsistas nos incita a refletir: se por um lado os bolsistas estavam entendendo o programa como a perspectiva prática do curso de Letras Inglês, que movimento levou alguns deles a desconsiderarem (não reconhecerem) o componente obrigatório prático do referido curso? Apresentaremos o cenário do Pibid Uespi no capítulo 2, este versará sobre o Pibid.

1.5 Os participantes

Como já informado, os participantes da investigação foram os discentes dos subprojetos Pibid de Letras Inglês da Uespi, dos campi já citados, que aceitaram dela participar. Para se chegar até eles, realizei inicialmente um contato com a coordenadora institucional do projeto Pibid da Uespi, solicitando a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após essa conversa, contatei a coordenadora do Subprojeto de Letras Inglês do Campus Torquato Neto. Munido de todos os pareceres do comitê de ética em pesquisa da Unicamp e Uespi, rastreei os bolsistas do referido campus por meio dos dados fornecidos pela coordenadora, enviando mensagens via e-mail e por WhatsApp a fim de informá-los e convidá-los para participarem do estudo. Em uma reunião realizada no dia 22/06/2017 pela coordenadora de área com todos os bolsistas, em razão da distância física por estar morando em Campinas, enviei uma carta para o seu e-mail para ser lida nesse encontro (na verdade era um convite para a pesquisa, conforme Carta em Anexo). Logo depois, enviei mensagens a todos os bolsistas e um e-mail para formalizar um encontro presencial.

No encontro presencial com os discentes, do total de 24 bolsistas, apenas seis alunas compareceram, sendo que apenas uma manifestou interesse em participar da investigação. Na busca por maior adesão ao projeto de pesquisa, redirecionei a rota de investigação, estendendo o convite para os subprojetos dos campi de Piripiri e Parnaíba. Para articular o encontro nos referidos campi, enviei primeiramente mensagens e em seguida realizei ligações para as coordenadoras de área de ambos os municípios. Após esclarecimentos sobre a proposta do estudo, as coordenadoras propuseram uma data para que eu pudesse me reunir com os bolsistas. Paralelamente, havia retomado o contato com a coordenadora de área de Teresina com o intuito de reforçar o convite para a criação do Ateliê Biográfico. Nesse contexto, em Teresina houve a adesão de três participantes, em Piripiri quatro e em Parnaíba cinco, de modo que formamos o Ateliê Biográfico em cada local. Decidi então desenvolver a investigação nos três campi da Uespi.

Aos poucos, onze participantes aceitaram participar do Ateliê Biográfico. Reveste-se de importância apresentar breves considerações sobre o perfil do grupo pesquisado por meio dos dados que foram extraídos de seus Memoriais de Formação. Os participantes fazem uma composição heterogênea, quanto à localização territorial, ao tempo de permanência nos subprojetos e aos contextos por eles vividos, vejamos no Quadro 1:

Quadro 1: Caracterização dos Participantes da Pesquisa

PARTICIPANTES	GRUPO	CAMPUS	TEMPO NO PIBID
<ul style="list-style-type: none"> • Renato: 03/10/1994. Nasceu no município de Picos, onde morou até os 5 anos de idade. No entanto, sua família se muda para Teresina devido ao trabalho do seu pai. Atualmente mora com seus pais e sua irmã, dez anos mais nova. Foi aprovado no ENEM para o curso de Letras Inglês no campus Torquato Neto, em Teresina. 	I	Teresina	Mais de 2 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Athenaís: 09/04/1990. Nasceu em Teresina, mas mora com sua mãe e seus cinco irmãos em Timon – MA, município vizinho. Sua mãe se divorciou quando seus filhos ainda eram crianças, desde então foi a única responsável por criar e educar os seus cinco filhos. Foi aprovada para o curso de Letras Inglês no campus Torquato Neto, em Teresina. 	I	Teresina	Mais de 2 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Paula: 26/09/1995. Natural de Piriipiri. Possui um irmão mais velho. Quando criança, seus pais mudam para Brasília, onde morou por vários anos. Com sua aprovação no vestibular para Letras Inglês, no segundo semestre de 2014, no campus de Piriipiri retorna para o seu município de origem onde mora atualmente com seus avós e tias 	II	Piriipiri	Mais de 2 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Jeane: 16/12/1995. Natural de Piracuruca, município do estado. Morou em São Paulo por dois anos, quando ainda era criança. Atualmente mora em sua cidade natal com seus pais e irmão mais velho. Iniciou seu curso de Letras Inglês no segundo semestre de 2014 no campus de Piriipiri e, desde então, passou a se deslocar entre os municípios de segunda a sábado para assistir aulas na Uespi. 	II	Piriipiri	1 ano
<ul style="list-style-type: none"> • Hélvia: 20/06/1986. Natural de Piriipiri. Possui dois irmãos mais velhos, sendo a caçula. Mudou-se para Parnaíba onde cursou Bacharelado em Turismo e Serviço Social. Ao finalizar os cursos, retorna para Piriipiri e se casa, porém, após um ano, seu marido é transferido para outro estado por conta do seu emprego; por essa razão, inicia outro curso, Letras Inglês no segundo semestre de 2014 no campus de Piriipiri. 	II	Piriipiri	1 ano
<ul style="list-style-type: none"> • Conceição: 09/03/1994. Natural do município de Pedro II, onde vivia com seus irmãos mais novos; porém, aos quatro anos foi adotada por um casal de tios que não podiam ter filhos,; acabou substituindo sua irmã mais nova que faleceu; desde então, passou a morar em Piriipiri. Cursava o sexto período em Enfermagem em uma instituição privada quando foi aprovada no ENEM para o curso de Letras Inglês no segundo semestre de 2014 no campus de Piriipiri. 	II	Piriipiri	1 ano
<ul style="list-style-type: none"> • Alice: 07/02/96. Nasceu em Parnaíba. É a filha mais nova de duas irmãs. Sua mãe é professora. Quanto à escolha profissional, tinha o interesse em fazer o curso de relações internacionais ou publicidade, porém não havia esses cursos no município de Parnaíba. Por questões de afinidade, faz a escolha pelo curso de Letras-Inglês, iniciando no segundo semestre de 2014. 	III	Parnaíba	Mais de 2 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Francisco Farias: 16/04/1996. Filho mais novo de 12 irmãos. Seu pai era lavrador e sua mãe lavadeira. Nasceu no povoado Pintadas, no município 	III	Parnaíba	1 ano

de Murici dos Portelas, onde viveu até os três anos de idade. Logo depois sua família se desloca para o município de Buriti dos Lopes. Foi aprovado no curso de Psicologia de uma instituição privada e Letras Inglês na Uespi. Faz a escolha por este, em razão de ser numa instituição pública.			
<ul style="list-style-type: none"> • Antonio Carlos: 23/02/1996. Nasceu no município de Parnaíba. É o caçula de três irmãos e concebido no segundo casamento de sua mãe, que é professora. Foi aprovado no Enem de 2014 para o curso de Letras Inglês para município de Sobral – CE e classificado na Uespi. Já havia realizado sua matrícula em Sobral quando foi convocado para o Letras Inglês, no segundo semestre de 2014. 	III	Parnaíba	Mais de 2 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Brenda: 18/06/1995. Nasceu no município de Parnaíba. Morou com sua mãe e avós até os 3 anos. No entanto, após o casamento de sua mãe, passou a morar apenas com seus avós; como nunca conheceu seu pai biológico, considera seu avô materno seu pai. Casou-se ainda nova, dando uma pausa nos estudos por conta do seu primeiro filho. Foi aprovada no Enem em 2014, com opção para o curso de Letras Inglês, iniciando no segundo semestre de 2014. 	III	Parnaíba	Mais de 2 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Diana: 07/03/96. Foi aprovada no Enem em 2014, com opção para o curso de Letras Inglês, iniciando no segundo semestre de 2014. 	III	Parnaíba	Mais de 2 anos

Fonte: Autor do Estudo, Caracterização dos Participantes da Pesquisa, 2020.

Observa-se que a maioria dos participantes é do sexo feminino. Esses primeiros dados vão ao encontro de outras investigações a respeito da predominância de mulheres nos cursos de licenciaturas, apontando assim para a feminização do magistério (CAMARGO, 2015; GATTI, 2010b; SOUTO, 2017; SOUZA 2004, 2006a; OLIVEIRA, 2015), repetindo-se essa realidade nos cursos em Letras Inglês (CUNHA, 2009, 2014; GIMENEZ, 2004; TELLES, 2004).

Dessa forma, os dados convergem com os apontados pelo Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018) em que 71,3% das matrículas dos cursos de Licenciatura são frequentadas pelo sexo feminino, enquanto 28,7% são do sexo masculino. Realidade também observada no Pibid Inglês dos três campi.

Um outro aspecto observado se refere ao tempo de permanência no programa. Dos discentes que aceitaram participar da investigação, 36,36 % desses participantes tinham uma média de permanência no subprojeto de área de Língua Inglesa até um ano, enquanto os demais participantes, 63,64%, tinham uma vivência de até dois anos e meio no subprojeto.

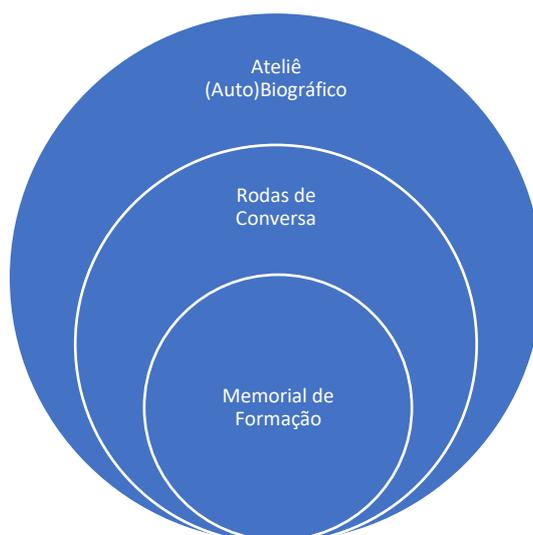
Observa-se ainda que a maioria dos discentes frequentaram escolas públicas durante o ensino fundamental e médio, a saber, 72,73% deles. Os demais, 27,27%, frequentaram todo o período da Educação da Básica em instituições privadas. A respeito da opção pelo curso de Letras Inglês, essa não havia sido a escolha inicial para praticamente todos os participantes.

Alguns bolsistas selecionaram o curso pela falta de opção de outros ofertados pelas instituições nas regiões em que viviam, ou ainda como uma segunda opção de escolha, dados esses que vão ao encontro dos apontados pelos estudos de Cunha (2009, 2014). Houve o caso peculiar de uma discente que, após graduada em dois cursos, fez a licenciatura em Letras Inglês.

1.6 Arqueologias da Memória: Ateliê Biográfico de Projeto, Rodas de Conversa e Memorial de Formação

Nesta secção apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para ‘escavar’ as memórias dos participantes durante a participação no programa. Para isso, discorreremos sobre os recursos utilizados para essa ação. A figura a seguir sintetiza os procedimentos adotados e exemplifica o movimento desenvolvido para conhecer/recuperar as experiências formadoras proporcionadas aos bolsistas pelo Pibid Inglês da Uespi.

Figura 2: Movimento de Geração de Dados



Fonte: Autor do Estudo, Compreensão Movimento de Geração de Dados, 2020

Tomando o direcionamento da pesquisa (auto)biográfica como prática de formação, desenvolvemos o Ateliê Biográfico, tornando-o como o lugar que promovesse aos participantes o contato com os fatos (auto)biográficos. Neste espaço, as mediações foram realizadas em Rodas de Conversa que tinham o intuito de incitar a expressão dos fatos autobiográficos por meio de narrativas orais. Desenvolvíamos no Ateliê o acompanhamento das etapas de escrita do Memorial. O espaço se refere à dimensão micro do contexto das histórias desses atores. No Quadro 2 apresentamos a Compreensão dos Procedimentos de Recolha de Dados que expressa apenas uma compreensão pedagógica de como entendemos esse espaço:

Quadro 2: Compreensão dos Procedimentos de Recolha de Dados

Ateliê (Auto)Biográfico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica de uso do lugar como espaço de acompanhamento e de mediação. ▪ Leitura oral compartilhada de livros literários que desempenhava um papel de gatilho para as conversas e propostas de trabalho. ▪ Compreender a história de vida em uma dinâmica tridimensional: passado, presente, futuro. ▪ Focar as narrativas na perspectiva de um projeto: apreender a formação no contexto do Pibid-Ingês. ▪ Espaço de possibilidades de mudanças do sujeito: aberto ao projeto de si.
Rodas de Conversa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaços de encontros, de discussões, de socialização de conhecimentos. ▪ Experiência formativa para se trabalhar com o coletivo de professores. ▪ Meio de partilhar experiências dos sujeitos de forma oral ou escrita. ▪ Ideia de retorno à pessoa, de forma que o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem. ▪ Momentos de (re)construção de significados. ▪ Investigação de si e o autoconhecimento. ▪ Potencial de aprendizagens.
Memorial de Formação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata-se de uma escrita rememorativa, que mobiliza e incorpora aspectos do conceito de identidade. ▪ Um dispositivo reflexivo formativo por meio do qual o sujeito que o escreve analisa sua trajetória de formação, de forma crítica e reflexiva. ▪ Possibilidade de produção e reelaboração de sentidos e significados. ▪ Possibilidades de reconfiguração identitária.

Fonte: 2 Elaboração Própria, baseado em Guedes-Pinto, Batista, (2007); Guedes-Pinto; Fontana, (2004); Delory-Momberger, (2006, 2008); Josso (2004); Passeggi,(2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010); Prado, Soligo, (2007);

1.6.1 Ateliê Biográfico de Projeto e as Rodas de Conversa

No contexto das atividades de pesquisa, o Ateliê se configurou como um espaço para o movimento de arqueologia da memória junto com o recurso Rodas de Conversa. Entendo que aquele lugar possibilitou aos participantes da investigação a reconstituírem as memórias das experiências obtidas no percurso do Pibid.

Conforme afirma Delory-Momberger (2006, p. 369), “a prática dos ateliês biográficos de projeto mostra que a eficácia da história de vida nos procedimentos de formação está ligada de modo constitutivo à dimensão de socialização inerente à atividade biográfica”. Em educação, o Ateliê pode ser utilizado como um recurso de pesquisa-formação, firmando-se como um sítio de criação e reflexão.

De origem francesa, a palavra ateliê tem como um de seus significados estúdio e é também definida como um lugar onde as pessoas podem criar, experimentar e produzir. Partindo dessa compreensão, o Ateliê Biográfico foi o lugar que possibilitou aos interlocutores da investigação a entrarem em contato com as memórias das experiências vivenciadas no processo de formação no Pibid e a compartilharem-nas, por meio de suas narrativas, consistindo

em um *lócus* de experimentação, (re)significação, de produção e reelaborações de sentidos e significados.

Na dinâmica do Ateliê, a leitura oral compartilhada de livros de literatura infantil geralmente provocava a conversas iniciais em que os participantes estabeleciam interrelações com a dimensão temporal, tendo como cerne o passado. As Rodas de Conversa, portanto, prosseguiram a partir de temas que eram incitados pelos livros lidos. A escolha de tais livros (adiante serão retomados) foi mobilizada em função da temática apresentada (relacionadas à questão da memória e da história pessoal de cada sujeito social) da linguagem e da estética que compõem as narrativas de cada um.

Como já mencionado, o caráter temporal da experiência humana é pessoal, social, e mediado pela narrativa. É através desta que são materializadas as experiências. No Ateliê, a narrativa se constitui no meio de reconstruir as experiências, além de tensionar uma ambiguidade entre o tempo cronológico e o fenomenológico, pois o momento narrado se refere a eventos no passado, porém, incitado a partir do presente. Quanto ao tempo fenomenológico, entendendo-o como um reenquadramento de uma vivência no passado a partir de um movimento reflexivo sobre ela.

Por esse viés, o contorno que ambicionei para o Ateliê Biográfico foi o de criar um espaço que promovesse a retomada das experiências através do movimento de rememoração, possibilitando assim a arqueologia da memória. Ao focar nas experiências formadoras dos discentes do Pibid Inglês, para a sua reconstituição, estes puderam mergulhar em um passado, situado social e historicamente, das vivências sociais, escolares e universitárias onde desenvolviam os subprojetos. No Ateliê, esse passado foi analisado à luz do presente, de forma reflexiva, buscando responder para si a indagação: De que forma, o Pibid como um espaço de formação contribuiu para eu aprender a ser professor de Língua Inglesa?

O Ateliê, junto com as Rodas de Conversa, teve o objetivo de “precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraindo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366) com o propósito de se “trabalhar sobre as representações que dão os formandos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 99).

Delory-Momberger (2006, 2008) sugere algumas orientações para o desenvolvimento de um Ateliê Biográfico de Projeto. Primeiro, considerando o número de participantes, o mais favorável para se trabalhar deve ser um grupo de até 12 pessoas. Sobre a organização do conteúdo que vai ser abordado durante seu desenvolvimento, estes devem ser

informados com antecedência, assim como a quantidade de encontros, e, conforme a pesquisadora sugere, seis momentos.

Sobre o desenvolvimento destes seis encontros, sugere que o primeiro momento deve ser o tempo de informações sobre os procedimentos, os objetivos do grupo e os dispositivos colocados em prática. O segundo corresponde à elaboração, negociação e à ratificação coletiva do contrato biográfico. O terceiro e quarto devem ser desenvolvidos em duas jornadas: a primeira, reservada à produção da primeira narrativa autobiográfica, e a segunda, à sua socialização. O quinto momento é o da socialização da narrativa autobiográfica. Duas semanas depois, ocorre o sexto momento, que é um tempo de síntese (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008).

Já o Ateliê Biográfico de Projeto na perspectiva de Josso (2002, 2004) acontece em quatro etapas. A primeira consiste em apresentar a proposta de trabalho pelo pesquisador. Nesse encontro são apresentadas as expectativas em relação ao grupo, o interesse dos participantes e a importância da implicação deles para o processo de investigação. A segunda refere-se à introdução dos trabalhos, em que são estabelecidas as negociações e as trocas, explicando-se as necessidades e objetivações da participação de todos no grupo. Na terceira, fase da narrativa oral, cada participante relata seu percurso a partir do proposto pelo pesquisador, buscando organizar suas memórias, vivências e sentimentos. Ainda nessa etapa, promovem-se questionamentos e a escuta sensível, encerrando com uma discussão que prepara para a fase escrita das narrativas. Por fim, a última etapa consiste na fase dos relatos escritos, os quais são compartilhados pelo grupo com a intenção de uma autoavaliação dos percursos formativos.

O desenvolvimento do Ateliê não foi uma tarefa fácil, como já mencionei. Recalculei a rota de trabalho ao ampliar a investigação para os dois campi do interior do estado. Em razão da distância entre os lugares, organizei toda uma logística para as datas e horários dos encontros, pois alguns discentes que estudavam nesses campi moravam em outros municípios ou em outras localidades e povoados.

Para essa empreitada, não segui estritamente a proposta de Delory-Momberger (2006, 2008) nem a de Josso (2002, 2004). Apropriei-me das essências, objetivando com o Ateliê proporcionar um lugar que promovesse uma (re)escrita do sujeito em formação por meio de suas narrativas. O quadro 3, a seguir, apresenta os momentos dos encontros do Ateliê e das Rodas de Conversa:

Quadro 3: Momentos do Ateliê Biográfico

ATELIÊ BIOGRÁFICO				
	RODAS	TERESINA	PIRIPIRI	PARNAÍBA

MOMENTOS ATELIE		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Primeiro encontro	O convite	03/08/2017	14/08/2017	15/08/2017
Segundo encontro	Leitura de Guilherme Augusto Araújo Fernandes	10/08/2017* 25/09/2017 26/09/2017	17/08/2017	21/08/2017* ²⁸ 21/08/2017
Terceiro encontro	Leitura de O Jarro da Memória	02/10/2017	28/09/2017	23/09/2017
Quarto encontro	Leitura de A História de Cada Um	27/10/2017	26/10/2017	28/10/2017
Quinto encontro	Leitura de A Colcha de Retalhos	04/01/2018	05/01/2018	29/12/2017
Sexto encontro	Leitura de A viagem	22/02/2018	17/05/2018	16/05/2018

Fonte: Autor do Estudo, 2020.

Os tempos demarcados constituem os encontros presenciais que foram realizados entre agosto de 2017 a maio de 2018, totalizando 21 encontros. Geraram um total de 28h26min de gravações que foram transcritas e utilizadas como dados do processo investigativo²⁹. Destacamos que todas as transcrições foram realizadas pelo pesquisador, sendo devolvidas aos sujeitos pesquisados para leituras, possíveis correções ou amplificações. Este movimento de transcrição realizado possibilitou um contato mais próximo do pesquisador com os dados gerados, contribuindo assim para um maior aprofundamento e apropriação do material produzido, permitindo uma maior aproximação com a realidade investigada. Realizar as transcrições permitiu ainda ao pesquisador a reviver e refletir aspectos das interações ocorridas no contexto bem como a apurar o olhar às várias impressões, percepções e sentimentos.

Projetei o Ateliê em seis momentos na intenção de trabalhar cada proposta da etapa de escrita do Memorial de Formação, considerando os momentos de apresentação da investigação e a avaliação, ao seu final. As etapas dos Ateliês foram adaptadas considerando o objetivo do estudo, o contexto e particularidades dos participantes, a fim de que pudéssemos desenvolver o trabalho. Uma outra adaptação no contexto da pesquisa foi a não utilização de material bibliográfico para leitura para os discentes. Isto acarretaria em uma atividade a mais para eles. Inicialmente tinha a intenção de pedir a leitura de alguns textos para discutir com eles, além da realização da leitura em voz alta que fazia dos livros literários.

Em cada encontro do Ateliê, durante as Rodas de Conversa, realizávamos em círculo a leitura em voz alta dos livros selecionados de literatura infantil. O propósito era substituir a perspectiva teórica de textos acadêmicos. Todos os livros escolhidos consistiam em

²⁸ *Em razão da dificuldade em reunir o grupo, realizei encontros individuais com os participantes que aderiram ao processo de investigação.

²⁹ O registro dos tempos demarcados no Ateliê (Auto)biográfico foi feito por meio de gravações em áudio, com a utilização do recurso de gravador de voz digital e com celular. Esta técnica, no âmbito desta pesquisa, possibilitou o conhecimento das histórias de vida dos professores que não foram narradas nos memoriais. Por essa razão, esses dados produzidos foram triangulados com as produções do Memorial de Formação, no intuito de fortalecer o processo investigativo.

leituras que, ao mesmo tempo em que eram breves devido à quantidade de páginas e de texto, também resguardavam uma densidade da temática e uma delicadeza em sua linguagem. Todas as leituras escolhidas abordavam a temática da memória. Nesse contexto, entendemos a Literatura Infantil como uma expressão da cultura que, por meio de sua linguagem, favorece a relação da experiência prévia já vivida pelos participantes no percurso da formação humana. Ao transpormos essa experiência para o processo investigativo, vamos considerá-la como uma estética da sensibilidade, afastada do discurso da crítica, por ela possibilitar a recuperação de experiências subjetivas que estão situadas em práticas de formação histórica e socialmente situadas.

Compreendemos que essa forma de se trabalhar com a Literatura se alinha com a pesquisa (auto)biográfica, porque o sujeito que mergulha no ato da leitura promove um contato com a dimensão subjetiva que pode acontecer pela identificação com temas, personagens, falas, contextos ou com fatores de ordem simbólica por ela instigado. Como afirma Lajolo (2001, p. 47), por mais simbólico que seja, o mundo da literatura nasce da experiência que o escritor tem de sua realidade histórica e social. Embora comprometida com o mundo do possível, a criação literária nasce de uma imaginação ancorada na realidade.

Uma narrativa literária se configura como um transporte que possibilita levar o leitor a um outro universo onde pode se transformar ou identificar-se com um “Outro” presente nas histórias. Nesse contexto, compartilho com Guedes-Pinto e Fontana (2004), quando se utilizam da literatura como um recurso alternativo para investigar o percurso das práticas escolares e não-escolares, destacando aquelas relativas à iniciação e inserção dos sujeitos às normativas do mundo da escrita. Conforme afirmam as pesquisadoras,

A literatura, por sua vez, tem nos aproximado da singularidade da experiência humana. Isto é, justamente por não pertencer ao campo científico, permite-nos mergulhar em mundos alheios, em que personagens vivem seus enredos ou suas tramas despreocupadas de regras ou teorias explicativas generalistas, por exemplo. Porém, tais enredos ou tramas, bem como os modos de dizer em que se materializam, não se desenvolvem livres e soltos do curso da história do homem. E é neste âmbito que sentimos que a literatura nos favorece uma aproximação da experiência (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2004, p. 167).

O uso da literatura, por meio da leitura de livros infantis, se tornou uma forma de incitar e aproximar esses participantes de suas memórias; assim, em cada encontro do Ateliê Biográfico era trabalhada uma etapa do período de formação desses sujeitos. Além disso, o uso da literatura neste espaço de pesquisa ganhou uma dimensão não imaginada antes: acabou se configurando como uma forma de aproximação do pesquisador com esses participantes. Nos

momentos de leitura compartilhada parecia acontecer ali uma espécie de abertura para o diálogo, uma “mudança de canal” do mundo exterior, formal da universidade, para um mundo mais familiar e reservado, tornando-se assim mais íntimo ou aconchegante para o grupo. Conforme consta no quadro descritivo sobre a organização dos ateliês, leitura dos livros infantis acontecia durante as Rodas de Conversa³⁰.

Este recurso foi utilizado para a produção de dados. Apesar de ser uma prática rotineira no cotidiano das pessoas, o uso das Rodas no processo investigativo tinha a intencionalidade dialógica, mediativa, reflexiva e de trocas de experiências. Todas as interações que desenvolvemos estavam vinculadas ao uso da linguagem. Conforme o filósofo Bakhtin (2011), a linguagem desempenha um papel fundamental nas interações sociais por sua essência dialógica, responsiva e polifônica. Para o pesquisador, a verdadeira substância da língua ocorre pelo fenômeno social da interação verbal que ocorre por meio da enunciação ou das enunciações. Desta forma, a interação verbal se constitui a realidade fundamental da língua. Como afirma o pesquisador:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Esse movimento da alternância de vozes mencionado por Bakhtin (2009) permeou as Rodas de Conversa. Houve momentos em que os próprios participantes destacavam o caráter dialógico que permeava os encontros. Segue um pequeno excerto: “[...] porque eu acho que a gente está conversando, a gente está trocando essas convivências, por meio de conversas, por meio dessa roda que a gente está fazendo [...]” (Diana, 2ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

As Rodas de Conversa potencializaram a partilha, caracterizando-se em um catalizador, para todos os participantes, inclusive a minha, de reflexões das experiências. Conforme Warschauer, a partilha pode ser percebida em dois canais de comunicação, pela oralidade e pela escrita. A primeira com conversas e a segunda com registros do vivido. A

³⁰ A princípio, as rodas de conversa podem não têm caráter científico, uma vez que conversa é uma troca de ideias oral entre pessoas sobre assunto de interesse mútuo, conhecida popularmente como bate-papo. No entanto, assim como os diários, o que tornou os dados produzidos nestas ocasiões científicos foi a análise realizada à luz de um referencial teórico e metodológico (CUNHA, 2009, p. 51).

pesquisadora considera que essas duas formas podem alargar as possibilidades de partilha, oferecendo ainda uma condição privilegiada para a reflexão. Assim afirma:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc., e tudo de uma maneira muito dinâmica e conjunta. Mas é preciso diferenciar o conversar de um preenchimento do espaço da relação com falas. Trata-se sim da construção de sentidos, refiro-me à qualidade da fala, do que ela retorna para cada um dos interlocutores. É partilha, construção de significados (WARSHAUER, 2001, p. 179).

No Ateliê tivemos um total de seis Rodas de Conversa, desenvolvidas em etapas, mediadas pelo pesquisador. O desenvolvimento de cada uma delas foi centrado em quatro temas de elaboração do Memorial de Formação. O quadro 4 apresenta os temas trabalhados durante as Rodas, vejamos:

Quadro 4: Temas articuladores das Rodas de Conversa, a partir dos eixos de escrita do Memorial de Formação

PRIMEIRO TEMA	SEGUNDO TEMA	TERCEIRO TEMA	QUARTO TEMA
Minha infância	A escolha profissional	Tempo – Espaço: Pibid	A viagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivência escolar: primeiras vivências na escola até o final do ensino médio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por que o Curso de Letras Inglês: Ser professor? ▪ As experiências vividas no curso de Letras Inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As vivências no programa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O balanço.

Fonte: Autor da pesquisa, 2020.

As Rodas de Conversa eram desenvolvidas no sentido estrito da palavra, “em rodas”. No Ateliê, a organização espacial se dava em forma de círculo com o intuito de proporcionar um vínculo colaborativo e de partilha com os participantes, buscando dissolver relações hierárquicas entre os colaboradores e o investigador. O círculo permitia a propagação das vozes dos sujeitos, pois não se fixava em um único direcionamento vetorial. A organização deliberada do espaço tinha a função de favorecer que as falas nas Rodas pudessem fluir, reverberar, sofrer refração e retextualização, em que apurávamos o ouvido para a escuta atenta de cada um.

Como já mencionado, fizemos o uso da literatura como uma das adaptações do Ateliê Biográfico, sendo ainda a leitura de livros infantis um momento de sensibilização e de quebra gelo para iniciar as Rodas de Conversas. Esse procedimento foi adotado por mim ao ter vivenciado algumas práticas desenvolvidas nos momentos das Atividades Programadas de Pesquisa (APP) I e II no contexto das aulas da pós-graduação na FE UNICAMP, bem como as

vivenciadas nas disciplinas de Estágio e Docência (PED) na Faculdade de Educação. Os momentos de Leitura Fruição (GUEDES-PINTO, FONTANA, 2004) vividos nesses contextos sinalizaram para mim uma prática a ser incorporada no meu ser e fazer docente. Em cada encontro, ou das atividades programadas de pesquisa ou nas disciplinas em que participei como PED, todo momento inicial a professora orientadora da disciplina realizava a leitura de livros de literatura infantil, contos ou crônicas. A maioria das vezes a leitura era apenas para deleite, havendo apenas alguns em que elas se relacionavam com algum tema a ser trabalhado³¹. Em face às marcas que essas práticas imprimiram em mim, busquei desenvolver com essa tática um meio que me possibilitasse aproximar dos estudantes bolsistas, um meio de socialização e partilha, de sensibilização e, acima de tudo, como uma forma de gatilhos de memória, ou seja, como auxílio no processo de rememoração. Nessa perspectiva, busquei associar cada momento dessa prática durante as Rodas com uma etapa do processo de pesquisa seguindo os temas já apresentados.

Como já comentado, a seleção dos livros tinha como critério a relação das histórias com a memória, proporcionando, tal como Josso (2004, p. s/p) recomenda, que houvesse uma preparação para o momento de trabalhar com a rememoração: “[...] a memória não funciona num ápice, é necessário criar condições que facilitem a rememorização da sua história, é muito importante fazer este trabalho em pequenos grupos, pois as pessoas estão a contar as suas histórias” (JOSSO, 2004).

Procedíamos uma dimensão pedagógica para a realização de cada roda. O quadro a seguir apresenta os momentos das Rodas.

Quadro 5: Momentos das Rodas de Conversa.

AS RODAS	OS MOMENTOS DAS RODAS
1ª – Roda de Conversa	1- Introdução: Retomada
2ª - Roda de Conversa	2- Sensibilização: Leitura Fruição
3ª - Roda de Conversa	3- Reflexões: Gatilhos de memória
4ª - Roda de Conversa	4- Socialização: Leitura dos memoriais
5ª - Roda de Conversa	5- Fechamento
6ª - Roda de Conversa	6- Sensibilização

Fonte: Autor da pesquisa. Momentos das Rodas de Conversa, 2020.

Ficávamos sentados em círculos e, ao ser iniciada, sempre mantínhamos um diálogo sobre assuntos do cotidiano, sobre as atividades na universidade, entre outros temas, muitas vezes os discentes perguntavam sobre o processo da pesquisa. Também fazia parte da dinâmica, tomarmos um pequeno lanche todos juntos. Após essa conversa informal, fazia uma síntese do

³¹ Como exemplo, a leitura do conto de Edgar Allan Poe, *A carta roubada*, em que tive contato com ele em dois momentos, um na Atividade Programa de Pesquisa I, no início do curso, e depois na disciplina...

encontro anterior, objetivando retomar o caminho que já havíamos percorrido. Em seguida apresentava os objetivos e tema da Roda. Era a partir desse momento que as gravações eram realizadas. O momento de sensibilização consistiu na Leitura dos seguintes livros de literatura infantil:

- *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Men Fox (1994).
- *O Jarro da Memória*. Claudio Galperin (2005).
- *A História de Cada Um*. Juciara Rodrigues (1996).
- *A Colcha de Retalhos*. Conceil Corrêa da Silva (2010).
- Citação de um trecho extraído da obra *A viagem a Portugal*. José Saramago (2011).

Apresentava em cada encontro a projeção de cada livro via *data show* e disponibilizava para os discentes o livro impresso. Nessa dinâmica, realizávamos a leitura do texto juntos, revezando com todos os participantes, para que todos tivessem a oportunidade de leitura. Sempre ao final, os discentes faziam comentários sobre a obra lida, anotavam o nome de cada livro, em geral se interessavam em saber onde havia comprado, quem os autores. Foi frequente o comentário deles a respeito de como cada texto poderia ser trabalhado tanto com adultos como com crianças. Como já assinalado, o momento de cada leitura funcionava, além de disparador para as Rodas de Conversa, como um recurso para a evocação e reconstituição das memórias ainda se inter-relacionava com as fases da escrita do Memorial. Os excertos ilustram a função evocativa da memória, quando uma participante, em dois momentos distintos após a leitura dos livros infantis durante as Rodas, retoma sua fala para sua infância:

Excerto 1: “Interessante... Oh!! O livro do Augusto já me trouxe umas memórias aqui de quando eu era criança, que eu lia esses livrinhos aqui” (Alice, 1ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 2: “Eu olhei para esse livro aqui e aí já veio algumas memórias aqui na minha cabeça de quando eu era criança. Minha mãe é professora, é pedagoga, e sempre trazia esses livros para mim e, aí quando eu peguei esse livro, eu me lembrei de tantas histórias” (Alice, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Durante as Rodas, diversos assuntos foram emergindo como: identidade, relação docente e discente, ser professor, representações da docência, relações de gênero. Destaco que os momentos de Leitura Fruição (GUEDES-PINTO; FONTANA, 2004), se tornaram uma mediação³², contribuindo para a reflexão e (re)construção de sentidos sobre o processo de formação, tanto pessoal como profissional (esse aspecto será focalizado adiante).

Uma outra atividade realizada durante as Rodas de Conversa era o momento de socialização das atividades escritas dos Memoriais de Formação. Era perguntado a cada participante se aceitava que seu Memorial fosse lido na Roda e se os colegas poderiam ler o

³² Destaco o processo mediativo da linguagem desenvolvido nas Rodas, constituindo, assim, um meio essencial para a produção de sentidos, na concepção da abordagem sócio-história, abordado no capítulo 3.

texto um do outro. Todos aceitaram essa dinâmica. Essa atividade de leitura acontecia em voz alta para que todos pudessem conhecer as histórias escritas. Essa prática ainda objetivava promover o deslocamento do autor do Memorial que estava sendo lido com o intuito de promover um estranhamento do autor-escritor. Ao serem indagados sobre como se sentiram ao ouvir toda a história lida, os discentes mencionaram algumas de suas sensações ao serem expostos pelas suas escritas:

Excerto 3: “Deu um pouco de vergonha e também dá a sensação de sentido de mudança, do ser humano, como é que eu posso falar, *não sei se seria um paradoxo o escrito, porque você se encontrou com o seu EU do passado, e como você evoluiu e as suas perspectivas que você tinha em relação ao curso e também ao próprio Pibid*” (Paula, 6ª Roda de Conversa, Piripiri, 2018, grifo meu).

Excerto 4: “Ah, ouvir, não é? É interessante! E contado por outra pessoa é bem melhor a gente ouvir, fica mais interessante, a gente ouve mais, a gente percebe mais quando é contado por outra pessoa. Até então eu não tinha percebido isso, percebi agora ouvindo ele contar a minha história” (Athenaís, 6ª Roda de Conversa, Teresina, 2018, grifo meu).

Excerto 5: “Bom, ouvir a história de nossa vida foi uma viagem, não é? Você não trouxe essa citação por acaso” (fazendo referência da citação lida no início da Roda de Conversa). “A gente fez uma viagem, só que dessa vez a gente viu, a gente ouviu a nossa viagem sendo contada por outra pessoa, a gente teve uma visão diferente da nossa viagem, da nossa história. E eu sou muito orgulhoso da pessoa que eu sou hoje, sabe. Eu tenho muito orgulho do que me tornei e do que eu estou me tornando a cada dia, porque a gente está mudando todos os dias” (Farias, 6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2018, grifo meu).

Warshauer (2001), baseada em Cifali (1997), afirma que a leitura em voz alta de nosso próprio texto realizada por outrem provoca um estranhamento e uma exterioridade que possibilitam uma percepção nova para o autor de sua escrita, tal como assinalado pelos estudantes. Nas palavras desta pesquisadora, “a escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito” sendo que, “a escrita para o outro é, ao mesmo tempo formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se com uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo” (CIFALI, 1997 *apud* WARSHAUER, 2001, p. 190).

Conforme destaca Zabalza (1994), ao investigar sobre o uso do gênero Diários de Aula como um contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores, o pesquisador afirma que as unidades de experiências que se relatam são (re)analisadas, ao serem escritas e descritas em outra perspectiva. No contexto da investigação, observamos que esse movimento foi incentivado pelos memoriais de formação, lidos pelos pares, em que uma “luz diferente” era direcionada ao texto do memorial. Ainda segundo o autor, essa ideia consiste no que ele chama de “descentramento” brechtiano. Nesse processo,

a personagem que descreve a experiência vivida dissocia-se da personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que

escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva numa espécie de negociação a três: eu narrador - eu narrado - realidade) (ZABALZA, 1994, p. 95).

A última etapa das Rodas de Conversa, o fechamento, acontecia pós-leitura dos Memoriais. Se constituía em uma momento da escuta sensível, pós-partilha, das considerações sobre as leituras. Nele, os participantes podiam socializar outras experiências. Ao final, eu apresentava outros recursos que auxiliariam a reconstrução da memória, como fotos e objetos de acordo com os períodos do processo de formação.

1.6.2 O Memorial de Formação

“[...] se eu olhar para trás eu sou uma pessoa totalmente diferente do que eu sou hoje. Então a gente vai fazendo, vai escrevendo o Memorial e vai revisitando a nossa história [...] o mais difícil mesmo foi chegar a esses momentos, a falar sobre cada momento da forma mesmo como você acha que é, da forma que a gente acha que aconteceu. A gente tem a nossa visão de como foi o momento, a gente reescreve esse momento com a nossa visão” (Alice, 6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2018, grifo meu).

O Memorial de Formação se enquadra no gênero acadêmico (auto)biográfico e, nele, o sujeito que o escreve é chamado a analisar sua trajetória de formação de maneira crítica e reflexiva, conforme referido antes (GUEDES-PINTO, 2002, 2007; PASSEGGI, 2006, 2008, 2010; PRADO, SOLIGO, 2007; SOUZA, 2006). Trata-se de uma escrita que carrega em si o conceito de identidade. Conforme a definição de alguns teóricos, a identidade é metamorfose (CIAMPA, 2001), nunca é dada, é sempre construída e (re)construída (DUBAR, 2005); não é fixa, sendo formada e transformada continuamente nos contornos históricos e sociais (HALL, 2006).

Segundo Passeggi (PASSEGGI, 2006a, 2006b, 2008a, 2008b, 2008c, 2010), o gênero Memorial caminha junto com o desenvolvimento das universidades brasileiras, tendo como marco inicial o seu uso durante os anos de 1930. A pesquisadora afirma que, ao longo do tempo, a história do Memorial se desenvolveu em quatro fases. Primeiramente, uma fase de institucionalização, durante os anos de 1930, utilizado como um dispositivo de avaliação em seleção de provimento de cargo de professor catedrático em universidades. Em seguida, houve a fase de expansão, a partir dos anos 1980.

Nesse período, segundo a pesquisadora, há uma generalização do uso do Memorial como dispositivo de (auto) avaliação em processos de seleção de professores do ensino superior. Além disso, foi muito utilizado como instrumento de ascensão funcional. A terceira fase

consiste em um período de diversificação e ocorreu a partir dos anos de 1990. Nesse período, o uso do Memorial ganha uma nova dimensão, pois é introduzido como um instrumento de reflexão, sendo utilizado em processos de formação inicial e continuada de professores. A quarta e última fase, considerada a fase de fundação, ocorre nos anos 2000. Nessa época há uma intensificação do seu uso, firmando como objeto de pesquisa; e por que não acrescentar “instrumento de pesquisa”, devido ao que se considera hoje a “virada (auto) biográfica” em educação?

Apropriando-me novamente de Passeggi, numa tentativa de demarcar o uso do Memorial, a pesquisadora desenvolve uma tipologia para o gênero, em razão de existir uma diversidade de nomenclaturas atribuídas: memorial, memorial reflexivo, acadêmico, memorial de formação escolar, social. Em razão do grande número de nomenclaturas, a autora cunha o termo “memorial autobiográfico” para seu uso na academia. A nomenclatura padronizaria o seu uso. No entanto, adverte que, devido às demandas institucionais ou à situação de escrita, adota dois termos segundo seu uso: Memorial Acadêmico e Memorial de Formação. Nas palavras da pesquisadora:

Em função do tipo de demanda institucional e das situações do processo de escrita, farei a distinção entre dois tipos de memorial: o memorial acadêmico para designar as narrativas de vida profissional, elaboradas por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e outras funções no ensino superior e o memorial de formação para nomear os memoriais escritos durante o processo de formação, inicial ou continuada, e concebidos como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente, realizado em grupo e acompanhado por um orientador ou um professor-formador (PASSEGGI, 2008a, p. 105-106).

A proposta de escrita do Memorial de Formação como um recurso de geração de dados foi apresentada ainda no convite para o grupo de pesquisa, durante a primeira Roda de Conversa. No segundo encontro do Ateliê Biográfico de fato nos debruçamos sobre a proposta. Neste encontro foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Pesquisa (TCLE)³³ um roteiro em que explicávamos de forma sucinta o que consistia o instrumento e qual era a nossa proposta em utilizar o dispositivo. No roteiro³⁴ entregue fazíamos o convite à escrita do Memorial, explicando que na história escrita fossem abordados os temas já apresentados no Quadro 4. O Quadro 6 apresenta os procedimentos adotados no processo de acompanhamento do Memorial de Formação.

³³ Em anexo.

³⁴ Anexo.

Quadro 6: Etapas do Memorial de Formação

Período	Etapas do Memorial de Formação	Acompanhamento
	▪ Narrativa Livre: Minha História	Segundo Momento Ateliê
	▪ Proposta da Primeira Atividade (Eixo I)	Segundo Momento Ateliê
	▪ Leitura: Primeira Atividade	Terceiro Momento Ateliê
	▪ Proposta Segunda Atividade (Eixo II)	Terceiro Momento Ateliê
	▪ Leitura: Segunda Atividade	Quarto Momento
	▪ Proposta Terceira Atividade (Eixo III)	Quarto Momento
	▪ Terceira Atividade: Rodas de Conversa	Quinto Momento
	▪ Prazo de entrega do Memorial	Quinto Momento
	Acompanhamento da Escrita Final	Via internet
	Acompanhamento de Forma individual	Via internet
	Devolutiva	Via internet
22/01/2018	Envio do Memorial por e-mail para participantes do grupo 1 e 2.	Via internet
28/03/2018	Envio do Memorial por e-mail para participantes do grupo 3.	Via internet
	Socialização da Leitura dos Memoriais	Sexto Momento

Fonte : Autor do Estudo, 2020.

A leitura do Memorial seguiu os seguintes passos: inicialmente, cataloguei todas as atividades entregues pelos participantes em cada encontro do Ateliê Biográfico; em seguida, eu as lia em separado. Após essa etapa, seguia para a leitura atenta do texto completo. Por último, enviava um e-mail padrão para todos os participantes como retorno dado a cada Memorial de Formação. Este e-mail continha considerações a respeito da escrita, a fim de solicitar algum esclarecimento ou ampliação do texto final quando se cruzava a leitura das três atividades anteriores. No último encontro do Ateliê, após a leitura de cada memorial, convidei os participantes a reescreverem ou retirarem algum trecho do texto se achassem pertinente. Por fim, os Memoriais foram enviados para mim; apenas um discente me reenviou o memorial reescrito.

1.7 Os encontros do Ateliê Biográfico e as Rodas de Conversa

Nesta seção apresentamos a síntese de todos os encontros do Ateliê Biográfico e das Rodas de conversa.

1.7.1. O segundo encontro e a Roda Guilherme Augusto Araújo Fernandes

Nesse encontro desenvolvemos a Roda de Conversa intitulada “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”. O quadro a seguir sintetiza os principais objetivos desta Roda de Conversa:

Quadro 7: Síntese dos principais objetivos da segunda Roda de Conversa

Roda de Conversa	Objetivos
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é memória? ▪ O que é Memorial de Formação? ▪ Socialização da Primeira Narrativa. ▪ Apresentação da Primeira Proposta de Atividade

Fonte: 3 Autor da Pesquisa, 2020.

A obra escolhida para abrir o momento de leitura compartilhada foi a da escritora Men Fox, **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. O livro aborda: a elaboração de uma definição para memória, provocada por Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Este era vizinho de um asilo de velhos, e todos que viviam lá eram seus amigos. Porém, havia uma senhora de que ele mais gostava, a dona Antônia. Quando soube que ela perdera a memória, ao ouvir a conversa de seus pais, quis saber o que isso significava. Foi, então, perguntar aos outros idosos do asilo. Como resposta, obtive várias explicações: “memória é algo bem antigo”, “que faz chorar”, “faz rir”, “vale ouro” e “é quente”. A partir dessa escuta dos outros velhos sobre o que é memória, monta uma cesta com objetos que, para ele, remetiam às explicações ouvidas e vai levá-la à Antônia. Quando ela recebe os presentes maravilhosos (conchas, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente), cada um deles lhe devolve a “lembrança de histórias”.

A conversa entre os bolsistas se desenvolveu em torno da indagação: O que era memória? Os extratos a seguir registram os dizeres dos participantes quando desenvolvem suas construções de sentido para a história.

Excerto 1. “Eu acho que essa parte que você falou que eu disse que a minha memória é fraca. A memória fraca precisa ser trabalhada, não é? E eu acho que, como ela era uma senhora velha, e como as pessoas viram ela perdendo a memória, acho que, por isso mesmo, ele não deixou ela perder a memória, *ele foi atrás de recuperar essa memória, de trabalhar a memória dela e não como as outras pessoas simplesmente deixaram acontecer, ele foi atrás de incentivar as memórias dela*” (Conceição, 2ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Excerto 2. “Que às vezes a gente não lembra de uma coisa, a gente passa por uma situação, ou música que a gente escuta ou lugar, a gente acaba rememorando novamente aquele momento. *Acho que a gente nunca esquece das coisas, fica ali, guardada no HD, não é [...]*” (Jeane, 2ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Excerto 3. “E, apesar daqueles objetos talvez não fazerem parte da vida da senhorinha, cada coisa a fez lembrar de algo” (Hélvia, 2ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Excerto 4. “Eu gostei do final, da parte que ele toma essa perspectiva de memória a partir de cada um dos idosos do asilo, e entende que as lembranças podem ser conectadas a objetos que remetem a um passado. E ele tentou conectar as memórias dele com as dela e isso eu achei interessante” (Renato, 2ª Roda de Conversa, Teresina, 2017, grifo meu).

Excerto 5. “E, como a questão do conceito de memória é muito subjetivo e singular, cada um tem seu conceito. E o engraçado é que ele pegou as memórias para ele, aquilo que ele achava, quando ele foi procurar, não é, ele pegou aquilo que era memória para ele e ele levou para ela e ela já deu um outro sentido, então por exemplo, se eu der uma coisa para Alice, aquilo tem um significado para mim, um sentido para mim, e ela já vai ter outro, ela vai lembrar, ela vai se recordar de outra coisa” (Antonio Carlos, 2ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 6. “Porque cada uma cria um significado para as coisas, por exemplo, é como o Antonio Carlos falou tem essa medalha, por exemplo, quando na história tem essa medalha aqui. *Para ele tinha um significado, lembrava o avô dele, mas para ela já teve outro significado, então eu acho que é a questão dos significados, cada coisa tem um significado diferente para cada*” (Alice, 2ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Observa-se nos dizeres dos participantes seus apontamentos para a recuperação da memória, reconhecendo o processo laborioso que ela envolve e o quanto a rememoração não é fruto de um movimento espontâneo (“*ele foi atrás de recuperar essa memória, de trabalhar a memória dela*”; “*E ele tentou conectar as memórias dele com as dela*”).

Após a conversa sobre a história, foi realizada a leitura da primeira narrativa que havia sido solicitada no primeiro encontro do Ateliê. Consistia em uma breve história sobre cada participante. Esse momento foi importante, pois contribuiu para formar vínculos com os membros do Ateliê. Contar a história de si para o Outro foi um movimento de exposição, de tornar-se *ex-posto*³⁵ no sentido de abertura, colocar o si para o Outro.

Por fim, apresentei a próxima proposta de atividade para a escrita do Memorial e solicitava dos participantes que trouxessem também alguma lembrança do período para compartilharmos no Ateliê.

1.7.2 Os Ateliês seguintes

O terceiro, quarto, quinto e sexto momentos dos Ateliês procederam-se nas datas já apresentadas no Quadro 3. O trabalho exploratório com as histórias de vida pôde ser subsidiado com suportes diversos, tais como narrativas, história oral, filmes, fotos, documentos, vídeos. No desenvolvimento do Ateliê (Auto)biográfico, foram solicitados, portanto, outros apoio de memória como fotos ou outros elementos que faziam parte das etapas de vida dos sujeitos, para subsidiar a proposta de rememorar.

1.7.2.1 Terceira Roda: O jarro da Memória

Vejam os Quadros 8 a síntese dos objetivos da Roda de Conversa:

Quadro 8: Síntese dos principais objetivos da terceira Roda de Conversa

Roda de Conversa	Objetivos
<i>O jarro da Memória</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é experiência? ▪ Todo mundo tem uma história! ▪ Apresentação da segunda proposta de atividade

Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

O objetivo da Roda era promover uma discussão sobre a temática experiência; para isso, havia disponibilizado também impresso o texto de Jorge Larrosa (2016): *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. A leitura do texto era facultativa. Destaquei ainda que a

³⁵ A respeito do sujeito da experiência, Larrosa (2002, 2016) chama a atenção que este deve ser um indivíduo ‘*ex-posto*’, sendo definido não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura.

escolha dele se deu em razão de questionamentos que haviam sido levantados durante a Segunda Roda de Conversa por todos os grupos: O que escrever no Memorial? Que histórias deveriam contar? Quantas páginas teriam que ser escritas? Em razão dessas dúvidas, indiquei a leitura do texto, pois apresentava a definição do conceito de experiência. Poucos discentes disseram ter feito a leitura. Prevendo tal situação, preparei uma apresentação apontando alguns aspectos sobre a temática experiência abordada no texto.

A Roda de Conversa iniciou com a leitura do livro *O Jarro da Memória*, de Claudio Galperin. Conforme consta na sua sinopse: “A delicadeza do texto busca um fio capaz de unir infância, maturidade e velhice: a memória. Laurinha cria o ‘guardador de lembranças’: um jarro onde as recordações se acumulam na forma de pedrinhas. Assim, ela pode lembrar dos acontecimentos especiais de sua vida”.

A leitura retomava a temática da memória, e novamente proporcionava a relação do livro com a escrita do Memorial. Tentei desenvolver uma sequência no intuito de potencializar a compreensão sobre as características deste gênero acadêmico e a ser elaborado pelos participantes, partindo da definição de memória, abordada no primeiro encontro, e sobre como sistematiza-la por meio da escrita no Memorial. Parti da indagação: No meu processo de formação, o que é que foi mais significativo para mim?

Nessa dinâmica, um participante disse: “Na verdade, talvez o nosso memorial seja o nosso jarro que a gente vai juntar todas as nossas lembranças, colocar cada uma trazendo as pedras”, conforme o Excerto 4 abaixo. As “pedrinhas” se apresentou como uma metáfora para a concretização das memórias. O Memorial de Formação, naquele contexto, se caracterizou como um jarro, o guardador dessas memórias. Os dizeres a seguir fornecem pistas para as relações de sentido construídas pelos estudantes a respeito da escrita de seus textos memorialísticos.

Excerto 1: Eu achei interessante que, no final, ela falou que não precisava daquelas pedrinhas, para recordar das lembranças dela, que em qualquer canto ela poderia estar buscando aquelas recordações. Que, apesar de todas as pedras terem se perdido, as memórias ainda estavam lá!” (Hélvia, 3ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Excerto 2: “Eu concordo com a Hélvia também nesse aspecto. Quando eu estava fazendo o memorial, eu acabei recordando várias coisas, não é, assim puxando da memória para escrever [...]” (Jeane, 3ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Excerto 3: “Eu achei mais interessante ainda como é que ela fazia para lembrar de tudo, já que as pedras eram todas iguais. Então eu acho assim que a pedra era só uma simbologia porque ela nem precisava delas, não é verdade? Ela já tinha as lembranças na mente, o tempo inteiro, ela tinha perdido as pedras” (Brenda, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 4: “Na verdade, talvez o nosso memorial seja o nosso jarro que a gente vai juntar todas as nossas lembranças, colocar cada um trazendo as pedras ” (Farias, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 5: “E se gente perder as pedras não importa, não é?, elas continuarão ...que a gente continue formando a nossa identidade, porque uma coisa aqui, a identidade docente no caso, não é? Que é uma coisa que vai se formar não só nas experiências do Pibid, vão ser de todas as experiências que a gente vai acumular durante toda nossa vida acadêmica e fora dela, não é? Então, mesmo que a gente perca esse jarro e essas pedras, tudo vai

continuar tendo assim o significado que tem hoje, porque as experiências do Pibid vão continuar tendo o valor e o peso que elas têm hoje em dia para a nossa formação, acredito que seja isso” (Diana, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba).

Excerto 6: “Aí vem aquela questão do que a gente tinha falado no encontro passado, a questão do significado. Tipo, a história não poderia ter nenhum significado para as outras pessoas, mas para ela tinha. Assim como nosso memorial, ao nosso ver uma coisa que pode ser muito simples para uma pessoa, para mim pode ser algo completamente, mas e aí vai chegando a significados diferentes para outras pessoas, a forma de receber é diferente” (Alice, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba).

No final do encontro, realizamos a leitura do primeiro Memorial. Essa etapa significou um momento importante, pois situava novamente os participantes numa posição de abertura, colocando o autor do texto em confronto “com si” mesmo, porém, em uma perspectiva a partir da leitura realizada pelo Outro, ou seja, o interlocutor, ao fazer a leitura do Memorial do colega, fazia com que seu escritor confrontasse/encontrasse a si mesmo.

Para finalizar, convidei os participantes para compartilharem as lembranças relativas ao período evocado na escrita do Memorial, porém, ninguém havia levado as fotos, apenas eu apresentei as minhas. As fotografias que selecionei para compartilhar com o grupo puderam desempenhar o papel de “muletas da memória”, tal como Von Simson (1991) reconhece, ou seja, como um recurso que mobiliza o mergulho em lembranças, podendo funcionar como uma muleta, um apoio, para aquele que foi convidado a retomar sua história e narrá-la para o outro, entrevistador.

1.7.2.2 Quarta Roda: A História de Cada Um

Quadro 9: Síntese dos principais objetivos da quarta Roda de Conversa

Roda de Conversa	Objetivos
<i>A história de cada um</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todo mundo tem uma história! ▪ Apresentação da Terceira Proposta de Atividade.

Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

O Quadro 9 apresenta os objetivos da quarta Roda de Conversa que foi de abordar que nossas histórias são singulares, apesar de parecidas. Por essa razão, fiz a leitura do livro *A história de cada um*. De acordo com a sinopse: “A narrativa relata as histórias de Zé, Pedro, Guto, Mariana e Júlia, que estudavam numa escola bem legal. Um dia, a professora pediu uma lição de casa diferente: os alunos deveriam levar uma foto da família. No começo, as crianças ficaram um pouco confusas, mas logo descobriram coisas muito interessantes sobre a história de cada um”.

A proposição da leitura era promover uma reflexão, chamando a atenção para o fato de que, no processo da escrita das experiências acerca do Pibid, apesar de todos os participantes

estarem experienciando esse mesmo movimento, as impressões e sentidos que cada um teria a respeito do processo de recuperar a experiência eram únicos.

A leitura do livro gerou uma discussão em torno do conceito de família por conta do contraste do modelo apresentado em uma foto pela professora Sandra, uma das personagens do livro. As falas a seguir sinalizam a respeito do tema central da história.

Excerto 1: “Tem também a questão do Paulo, eles pensavam que era o modelo, não é, seguiram o modelo do Paulo e não era! Na verdade, o modelo era a família do Paulo, e aí na hora que eles viram que não era a do Paulo, não era mais família, o conceito do que é família, o conceito do que é modelo, o conceito do que é padrão. [...] Em relação a isso eu achei muito interessante porque a pobre da Sandra ficou numa situação bem complicada porque a gente não está preparado para falar ou para ouvir o aluno, em qualquer situação. Quando a gente é colocado numa situação difícil...” (Antonio Carlos, 4ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 2: “Como você falou, eu acho o texto bem pertinente, ele pode ser trabalhado várias questões, em relação aluno professor, história de cada um, modelo de família, e a história sobre a memória de cada um.” (Farias, 4ª Roda de Conversa, Parnaíba).

Excerto 3: “Sobre a questão da memória, eu achei assim interessante que, por exemplo, nós que estamos no sétimo bloco, a gente está lotado de coisas, cheio de trabalho, não só na faculdade, mas também tem outros projetos e outras coisas... e nessa questão da memória, a gente ler uma história dessa e a professora pede para pegar uma foto de família e aí é interessante que, quase, que cada um vai pegando as fotos de sua família e eles vão lembrando algumas coisas, não é?, a família vai contando coisas para eles, [...] e, aí quando a gente ver uma coisa dessa, a gente vai e volta para coisas da nossa vida, a lembrar coisas que eram importantes para a gente, como é o caso dos momentos com a nossa família, como é no caso, acho que da Mariane, que ela ver a foto e vai lembrar de um momento que foi muito bom na vida dela [...]” (Alice, 4ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 4: “[...] essa história também despertou muito. Quando a gente trabalha com gente, temos que considerar muito as particularidades do outro, não é?, e o outro, ele é muito subjetivo, ele tem sua própria história de vida [...] Essa história também veio fazer, assim, o quanto a gente como professor deve ter cuidado, principalmente quando a gente estar trabalhando com criança, do que a gente leva para a sala de aula, porque, se eu estivesse na posiçãozinha do Guto, de todas as outras criancinhas, eu também me sentiria super frustrada, se eu tivesse ouvindo a historinha do Paulo, porque eu fui criada pela minha avó, minha mãe foi embora para Teresina muito cedo, eu não conheço o meu pai, nenhuma parte da família do meu pai, então a família que eu conheço é só a minha avó, porque eu também não sou muito ligada com os meus tios, então, essa historinha veio quando a gente professor tem realmente que ter esse cuidado, a professora levou a historinha do Paulo e, como a historinha do Paulo não se encaixou com a historinha de nenhuma outra criança, por isso ela foi tão bombardeada, e aí... a senhora vai ter que ter família que nem a do Paulo! Porque se a gente não tem, mas a senhora vai ter que ter, porque a senhora só fala do Paulo, a senhora é professora ..., então a gente tem que ser bem amplo quando abordar as coisas tipo família e, principalmente, com criança porque tem que saber abordar.” (Diana, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Chama atenção nos enunciados o quanto a leitura da história mobilizou os discentes para a questão do ser professor e os desafios vividos na profissão (“*a gente não está preparado para falar ou para ouvir o aluno, em qualquer situação*”; “*Quando a gente trabalha com gente, temos que considerar muito as particularidades do outro, não é?*”). Muitas de suas falas dão a ver um movimento de identificação com o trabalho docente, de se transportarem para o lugar de professores, ainda não ocupado, apenas experimentado.

1.7.2.3 Quinta Roda: A colcha de Retalhos

Quadro 10: Síntese dos principais objetivos da quinta Roda de Conversa

Roda de Conversa	Objetivos
<i>A Colcha de Retalhos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulação para a escrita final do memorial: costurar os retalhos. ▪ Acompanhamento da Escrita Final do Memorial de Formação.

Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

O Quadro 10 apresenta a síntese da quinta Roda de Conversa que teve o propósito de promover uma reflexão dos retalhos das histórias já escritas. Estávamos chegando ao terceiro tema da atividade de escrita do Memorial e precisaríamos costurar as partes. Diante disto, os bolsistas deveriam costurar os retalhos de suas histórias em um todo, direcionando assim a simbologia da escrita de suas histórias como uma colcha, a metáfora para o Memorial.

Realizamos a leitura de *A Colcha de Retalhos*, que conta a história de Felipe, um garoto que gostava muito de ir à casa de sua avó. Ela era uma ótima contadora de histórias. Felipe ajudou sua avó a fazer uma nova colcha, separando retalhos coloridos, desenhados e cheios de história; os dois foram reunindo e costurando lembranças juntos. Eis o nosso ponto, tínhamos os retalhos das histórias que foram construídos e lidos durante os momentos das Rodas; o passo seguinte seria tecer juntos cada retalho para se formar a colcha, o Memorial.

Os dizeres a seguir retomam novamente a questão evocativa, destacando o sentimento de saudades. Suas falas nos trazem indícios sobre o movimento identitário vivido por eles.

Excerto 1: “Eu achei essa tocante dessa vez. Todas elas remetem, todas as histórias que a gente já leu aqui remetem à memória, não é? Mas essa foi de certa forma mais tocante que as outras, para abordar saudade de fato, não só lembranças, mas saudade mesmo, o sentimento” (Renato, 5ª Roda de Conversa, Teresina, 2017).

Excerto 2: “Interessante a questão que ele falou, cada pedacinho de tecido representava uma pessoa, ou seja, representava o pedaço de roupa de alguém, mas eu acho que foi mais que um pedaço de roupa no final da história” (Athenaís, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 3: “São as lembranças, fez a gente reviver as lembranças. Eu acho que é como as outras histórias, remetem a gente a lembranças, é isso que o texto passou, os outros textos fazem a gente usar as coisas para lembrar de algo ou de alguém...” (Hélvia, 5ª Roda de Conversa, Piri-piri, 2017).

Excerto 4: “ [...] Essa questão de que cada pedacinho constitui a nossa história, cada um aqui tem a sua visão, tem o seu momento aqui na universidade, cada um adquiriu uma experiência ou de alguma experiência tirou alguns aprendizados diferentes, mas no final estamos todos em uma mesma história, a gente está construindo juntos uma história. Cada um tem um pouco de influência na história do outro e aí quando a agente olha para trás a gente ver o tanto que a gente amadureceu, o tanto que a gente adquiriu, o tanto que a gente ainda tem a aprender com o outro. Acho legal também essa questão de conhecer o que o outro tem a dizer e até mesmo a sua história, porque a gente não para muito para pensar no que passou e quando a gente passa, temos uma visão diferente, é igual, por exemplo, quando assiste um filme, eu já assisti um filme, *Brilho eterno de uma mente sem lembranças* umas quinze vezes e, cada vez que eu assisto esse filme, eu tenho uma visão diferente, eu dou um significado novo para as coisas e eu acho que é a mesma coisa com a nossa história, cada vez a gente tem um olhar mais maduro sobre cada momento da nossa vida, a gente pode não entender alguma coisa que aconteceu no momento, mas depois a gente vai refletir sobre, ter outra visão, e assim vai...” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 5: “E é engraçado, que a representação do outro é nos retalhos, não é!? O retalho ele vem de um todo, mas ele é uma pequena parte, então ele é diferente, a colcha de retalhos não é algo padrão, tudo igual, ele é algo

em conjunto que a gente faz da convivência com o outro, então é justamente, está sendo um retrato. É interessante que a gente vai pegando o que o outro tem, a gente vai fazendo o nosso Eu também” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Tendo em vista os dizeres dos estudantes, observa-se a importância das Rodas de Conversa para a produção de sentidos, mediados pelas leituras das obras literárias. Elas se configuraram como um momento elucidador, em que certos conceitos para a escrita dos Memoriais estavam sendo trabalhados, esclarecidos, problematizados. Nessa fase do desenvolvimento do trabalho de campo, os bolsistas ainda não pareciam se sentir à vontade para fazer as incursões nos Memoriais.

1.7.2.4 Sexta Roda: A viagem

Quadro 11: Síntese dos principais objetivos da sexta Roda de Conversa

Roda de Conversa	Objetivos
<i>A viagem</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Momento de avaliação do percurso. ▪ Fechamento do Ateliê.

Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

O Quadro 11 sintetiza os objetivos do encontro. Esta Roda de Conversa demarcou a finalização do Ateliê Biográfico em que foi realizada a leitura do Memorial de Formação elaborado pelos discentes ao longo da pesquisa. O encontro teve início com a leitura de um trecho do livro *A viagem a Portugal*, de José Saramago (2011):

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 2011, p. 13).

Objetivei tomar o momento como uma reflexão sobre o percurso que havíamos percorrido. A retomada da experiência de vida se configurou como um movimento de tomada de consciência daquilo que esses discentes se tornaram no presente, em razão de suas histórias passadas, e do que projetam para as histórias futuras.

Excerto 1: “O que eu penso quando eu vi essa citação é porque muita gente diz assim: não se deve olhar para trás! Muita gente diz isso, não é?! Como se fosse uma espécie de conselho. Você nunca deve olhar para trás. Só que, às vezes, olhar para trás pode ser um aprendizado, não é? Olhar para trás pode ser um momento de reflexão sobre: será que aquilo que eu fiz deu certo? Será que aquilo que eu fiz foi bom? Será que posso fazer melhor? Então esse fazer melhor pode ser o começo da viagem? Pode ser o início de uma nova história, o início de algo novo em sua vida, pode ser na sua carreira, qualquer aspecto da sua vida. Olhar para trás pode ser um recomeço. Um recomeço de outra perspectiva, de outra forma” (Brenda, 6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 2: “É justamente isso que ele fala: ‘é preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na primavera o que se vira no verão’. Sabe, a gente olhar para trás como a Brenda falou é ficar procurando coisas que a gente realmente vai tirar como aprendizado para fazer essa viagem de forma proveitosa” (Farias, 6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 3: “Falando mesmo da questão das experiências, sempre que a gente tem uma experiência a gente está aprendendo coisas novas, por mais que a gente passe por uma coisa que a gente já passou, mas a gente pode tirar novas aprendizagens disso. É igual um filme que a gente assiste mais de uma vez, por exemplo. Cada vez que assiste você vai ter uma perspectiva diferente sobre aquele filme. Você vai vendo detalhes que você não havia visto antes [...] e cada vez que eu assisto eu vejo algo diferente, e assim é a nossa vida. Cada dia a gente vai aprendendo coisas novas, a questão da nossa formação. A gente tem que estar nessa formação contínua porque a gente tem sempre que estar se renovando. Não sabemos tudo, então a gente está sempre aprendendo, até mesmo com nossos alunos ou as pessoas que pertencem ao nosso redor, a gente tem sempre que tirar alguma coisa que a gente viu” (Alice, 6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 4:

Alice: “A gente está se olhando aqui, se identificando tanto...”.

Farias: “Talvez as emoções estejam um pouco à flor da pele...”.

Antonio Carlos: “Eu acho que ela (fazendo referência à citação) marcou todo mundo porque a gente está no fim de uma viagem vendo que vai...”.

Farias: “Mas o fim é apenas um tipo de recomeço”.

Antonio Carlos: “Como é que vai começar outra viagem? Mais ou menos, cada um tem suas próprias metas, mas aquela tensão se vai ou não vai pegar uma promessa nova, essa nova vai? Essa nova não vai?”.

Farias: “O que que eu levo, o que é que eu deixo?”.

(6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 5:

Renato: “É muito filosófico! [...] o fim de uma etapa mas também é o começo de uma outra. Assim, como passamos por estágios e etapas, tipo o fim da Uespi. No meu caso vai ser o começo de uma outra etapa, visar outros planos, outros objetivos, [...]”.

Athenaís: Concordo com essa visão. Achei interessante falar em relação a nós que estamos encerrando um período, depois de quatro anos, ou seja, acabou, encerrou uma parte. A gente pensa que é o final, mas não é (Athenaís, 6ª Roda de Conversa, Teresina).

Excerto 6: “Pegando essa deixa do Antonio Carlos e da Brenda, quando ela diz que a gente deve dar chances às experiências. Eu estava lembrando que, quando você fez o convite para a gente sobre a questão da sua pesquisa, eu não me senti assim muito, eu fiquei: ‘Meu Deus! Mais uma coisa para fazer! Será se eu vou? será que...?’ Aí eu fiquei naquela... E, no encontro passado, não deu certo eu vir, aí eu fiquei: ‘Meu Deus! eu acho que vou abrir mão, é só mais um trabalho para mim’. Porque eu não estava querendo dar chance à experiência que eu estou vivenciando agora, eu não imaginava que o nosso encontro seria tão maravilhoso, *porque eu acho que a gente está conversando, a gente está trocando essas convivências, não é?, por meio de conversas, por meio dessa roda que a gente está fazendo*; então, eu subestimei a experiência que a gente, que eu poderia ter no decorrer dessa pesquisa e essa questão, muitas vezes, a gente deixa as experiências passarem porque a gente anda muito atarefado e não quer dar tempo as nossas experiências e a gente acaba perdendo muito aprendizado, que eu creio que, se eu não tivesse aqui hoje, não é?, a gente não estaria nesse momento tão bacana que está tendo essas trocas de vivências e de opiniões acerca da experiência, da memória” (Diana, 3ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Os ateliês se mostraram um espaço-tempo importante no trabalho de campo para permitir a vivência da construção de um trabalho coletivo e individual. Coletivo por conta da partilha de experiências nas Rodas de Conversa, individual por causa de seu papel de mediador para a escrita dos Memoriais. Certeau (2014, p. 50) discorre a respeito das práticas ordinárias, dentre elas, a conversa. No nosso contexto, a citação ilustra a compreensão que construí sobre essa etapa específica junto aos bolsistas

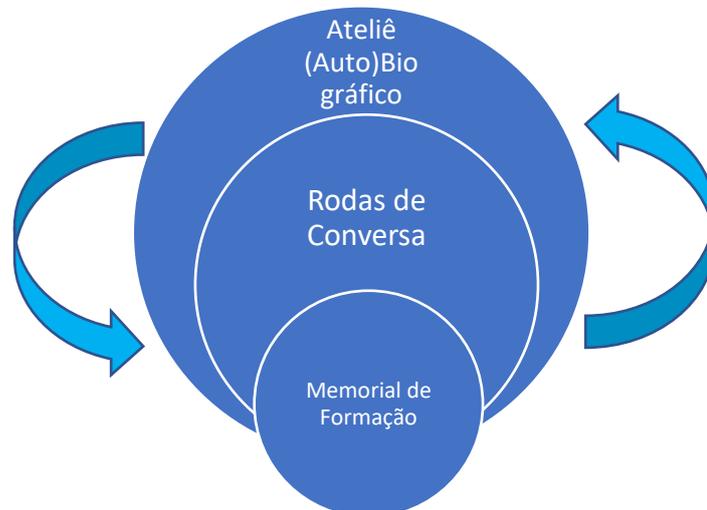
as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras de “situações de palavra”, de posições verbais em que o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que

não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”.

1.8 Sistematização e análise dos dados

Na perspectiva proposta, o movimento de análise se constrói em três momentos interdependentes: pré- análise, exploração do material, e tratamento dos resultados com seus respectivos indicadores. A figura a seguir busca sintetizar o movimento de análise, buscando uma síntese integradora. Nesse processo, foram consideradas para as análises as gravações geradas durante as Rodas de Conversa e o Memorial de Formação. Conforme Figura 3:

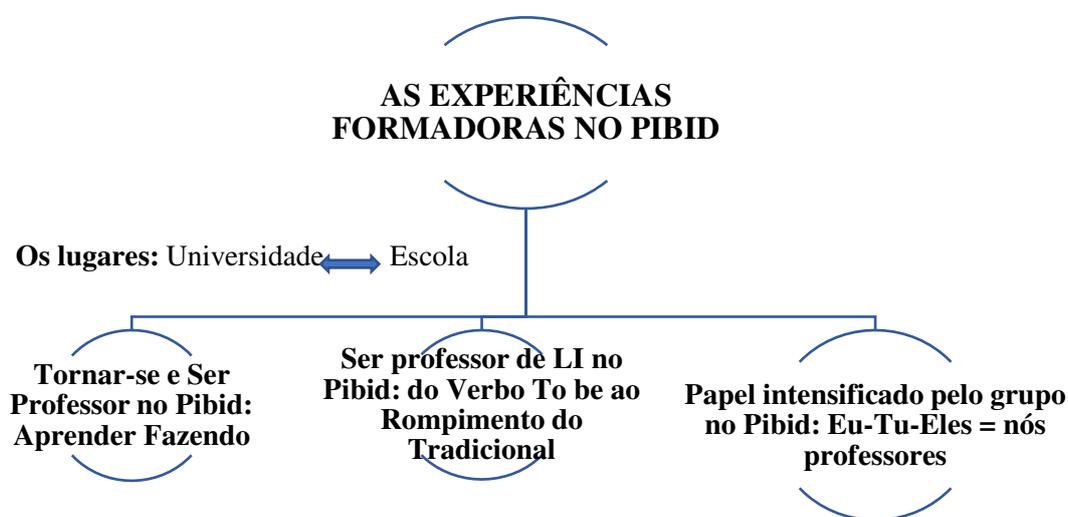
Figura 3: Movimento de Análise dos Dados



Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

Para a análise, chegou-se à seguinte organização do entendimento dos dados, que serão problematizados após a caracterização do contexto da proposta do Pibid.

Figura 4: Categorias de Análises das experiências formadoras no Pibid



Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

1.9 Tecendo os primeiros panos

O capítulo teve o objetivo de apresentar a cartografia dos caminhos trilhados, durante o processo de investigação, onde foram apresentados a escolha da abordagem teórica e os procedimentos metodológicos utilizados para a geração de dados no processo da pesquisa. Diante da nossa questão de pesquisa e objetivos do estudo, apresentamos o princípio norteador do estudo, ancorado no paradigma subjetivo, a epistemologia qualitativa, e, assim, discorreremos sobre o método (Auto)biográfico, sendo o lugar de fala compreendido por mim na perspectiva da Ciência da Educação; nesse contexto, reconheço também outras perspectivas em especial do meu Lugar de origem, dos Estudos Linguísticos. A respeito das questões de caráter metodológico, especificamente aos procedimentos para geração de dados, seguimos a perspectiva autoformativa, desenvolvendo o Lugar da pesquisa, o Ateliê (Auto)biográfico, não apenas como um espaço para acompanhamento mas também como um ambiente de experimentação com o intuito de incitar o contato com a dimensão subjetiva dos participantes da investigação por meio de suas narrativas, orais e escrita. Em relação aos recursos de coletas de dados, nesse contexto, apropriei-me do uso das Rodas de Conversa e o Memorial de Formação, que materializaram as experiências dos participantes. Apresentamos também os participantes do estudo, a instituição e o curso onde desenvolvemos a pesquisa e, por fim, os

passos para a sistematização e análise dos dados. O capítulo seguinte deterá nossa atenção ao Pibid.

2 PIBID: RISCOS, RABISCOS E ARRISCADOS³⁶

Conforme já mencionado, o Pibid se configura como uma política de formação da Diretoria da Educação Básica (DEB), adotada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja ação está vinculada à Capes e que segue os princípios: conexão entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre escola básica e instituição formadora, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, objetivando com essa filosofia oportunizar aos participantes do programa uma formação mais inovadora.

O Pibid visa inserir os discentes na prática de iniciação à docência a partir dos anos iniciais da formação universitária dos cursos de licenciatura, oportunizando-lhes a imersão na escola, possibilitando o conhecimento do cotidiano escolar e das práticas das instituições públicas da educação básica, além da compreensão do contexto em que estarão inseridos.

Para que possamos deter nossa atenção ao programa, torna-se oportuno contextualizar a sua gênese, desenvolvimento, expansão e seus impactos. Este capítulo tem como objetivo contextualizar o processo de desenvolvimento do Pibid no âmbito nacional como uma política de formação docente. Estrutura-se da seguinte forma: “Riscos”, onde apresento a DEB, órgão da Capes responsável pelas políticas Docentes; “Rabiscos”, discorro sobre o Pibid enquanto política docente, sua gênese, execução e expansão; “Arriscados”, em que apresento uma investigação bibliográfica do tipo estado do conhecimento a respeito das investigações sobre o Programa; Pibid Letras Inglês, apresento algumas investigações a respeito do Pibid Letras Inglês no âmbito nacional e, por fim, o Pibid no âmbito da Uespi, onde contextualizo o Pibid da instituição onde o estudo foi realizado.

³⁶ O título do capítulo surge da participação no evento “Pibid Unicamp: Riscos, Rabiscos e Arriscados”, realizado pela Faculdade de Educação em 28/08/2018. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/agenda-de-eventos/pibid-unicamp-riscos-rabiscos-e-arriscados>.

2.1 Riscos: a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB

O propósito desta seção é apresentar os aspectos históricos referentes às políticas de formação de professores no Brasil. Desta forma realizamos um recorte no tempo das políticas para problematizar a questão específica do Programa de Iniciação à Docência.

O Pibid consiste em um dos programas de formação inicial da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica- DEB. Esta foi criada em 2007, por meio da Lei Nº 11.502, e constitui-se como um órgão da Capes, tendo a finalidade de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação por meio de ações de promoção e valorização do Magistério.

Quando da sua criação, o órgão era chamado de Diretoria de Educação Básica Presencial. No entanto, por meio do decreto presidencial nº 7.692, de 2 de março de 2012, altera-se o nome para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Apesar da mudança do nome, o uso da sigla e as ações desenvolvidas pelo órgão foram mantidos, com ajustes de sua missão, passando a atuar na promoção de ações de valorização da profissão docente por meio de políticas de formação de professores. Consistem em ações da diretoria:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica; II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica; III - apoiar a formação de professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático; IV - apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2007a, p. 13).

As ações da DEB se articulam com as Metas 15, 16 e 17 do Plano Nacional de Educação, que, no tocante à formação de professores, ambicionam alcançar, até o final do decênio de 2014-2023 (BRASIL, 2010, 2013a, 2014a, 2014b, 2014c), a formação específica de nível superior para professores que atuam sem formação na área, oferecendo, assim, programas e ações para a formação inicial, e, a nível de formação continuada, oferecendo programas de pós-graduação para atender ao menos 50% dos professores da educação básica (BRASIL, 2013a, 2014c).

A Diretoria considera que uma política que valorize o magistério deve alinhar-se a:

Um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos e, ainda, reconhecimento social (BRASIL, 2013a, p. 15).

Conforme o excerto, a Diretoria desenvolve os seus programas no sentido de atender às demandas contemporâneas que afetam diretamente o processo de formação de professores e a manutenção destes em rede, organizando suas ações em uma matriz que promova uma articulação de cinco princípios fundamentais para a formação: excelência, equidade, integração, compartilhamento e transformação (BRASIL, 2013a, 2014c). Embora a DEB aconselhe esses princípios para o desenvolvimento de seus programas, deixa claro que preza pela autonomia das instituições, além das características locais e regionais onde serão desenvolvidos.

Conforme os princípios da Diretoria, para que haja uma formação com excelência, deve-se levar em conta que, para formar um professor hoje, exige-se um alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática. Destarte, é imprescindível uma articulação entre teoria e prática com o intuito de buscar um equilíbrio entre o conhecer, fazer, conviver e ser. Ainda, conforme esse princípio, considera-se que o direito de aprender do aluno concretiza-se com o direito de aprender do professor; portanto, no processo de formação, deve-se haver a unicidade entre docência, pesquisa e extensão.

No que tange ao princípio da equidade, deve-se considerar a proporção continental do Brasil e as grandes disparidades regionais. Para a DEB, para que esse princípio da equidade seja alcançado, a educação deve consistir em um sistema de abrangência nacional de dimensão democrática e inclusiva. Portanto, a excelência do processo de formação de professores deve estender-se a todo o país.

O princípio da integração consiste nas relações entre instituições formadoras, escolas públicas de educação básica e programas de pós-graduação. A integração entre as instituições pode contribuir para a reflexão e construção de conhecimento, além de promover o diálogo entre os sujeitos fundamentais do processo de formação: alunos e professores da rede pública de ensino e docentes e pesquisadores das instituições de ensino formadoras de professores. Essa proposta integradora pode proporcionar um olhar sistêmico durante o processo de formação, tanto inicial quanto continuada, favorecendo o diálogo interdisciplinar catalizador no processo de aprendizagens.

Por sua vez, o princípio do compartilhamento consiste no trabalho colaborativo, interdisciplinar e intersetorial com a disseminação do conhecimento produzido entre licenciaturas, bacharelados, programas de pós-graduação, sistemas de ensino e escolas. Esse princípio generaliza que a educação e a formação de professores, em toda a amplitude e complexidade, devam favorecer não apenas a resolução de problemas, mas, também, o exercício da ética, da responsabilidade e da solidariedade.

Por fim, no tocante ao princípio da transformação, este ocorre por meio de avaliações e autoavaliação dos programas, além da análise crítica dos indicadores da educação brasileira, que evidenciam não apenas lacunas e desafios, mas também verificam ações exitosas que inspirem a transformação e a melhoria contínua da formação de professores. Em face ao apresentado, os princípios supracitados intentam a valorização do magistério. A Figura a seguir representa uma síntese dos princípios da DEB.

Figura 5: Princípios articuladores da formação de docentes

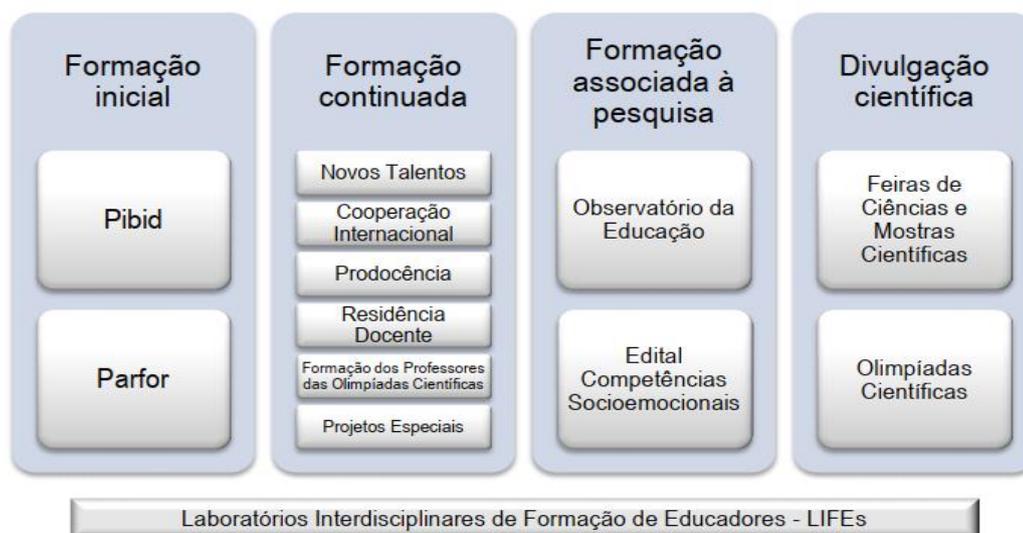


Fonte: DEB/Capes (2014c, p. 14)

Observa-se, na Figura 5, a relação sistêmica que esses princípios apresentam. Consiste em um todo, complexo e integrado, e pressupõe que eles são indissociáveis, pois, para que as ações da DEB alcancem os objetivos esperados, a saber, a valorização do magistério, tudo tem início no processo de formação, tendo como base a formação inicial. Esta ocorre nas instituições formadoras, que devem possuir o suporte necessário para o desenvolvimento e a articulação desses princípios, e, em outros contextos, como escola, comunidade, relações com amigos, familiares, etc.

A DEB fomenta suas ações em quatro linhas: (1) formação inicial; (2) formação continuada e extensão, (3) formação associada à pesquisa e (4) divulgação científica. A Figura a seguir sintetiza essas linhas de ações (BRASIL, 2013a, 2014c).

Figura 6: As linhas de ação da DEB



Fonte: DEB/Capes (2014c, p. 15)

Conforme mostra a Figura 6, no âmbito da linha de ação da formação inicial, a DEB desenvolve dois programas: o Parfor, direcionado à formação inicial para professores em exercício, e o Pibid, programa de atratividade e formação com qualidade. Ainda de forma piloto e em sintonia com discussões que acontecem em vários países quanto à necessidade de acompanhamento de professores recém-admitidos na rede pública, a Diretoria fomenta o projeto-piloto da Residência Docente.

Em relação à linha de ação de formação continuada, a Diretoria oferta cursos para promover o desenvolvimento profissional dos seus participantes, que devem ser planejados de acordo com as demandas e os problemas reais e locais, como os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução do conhecimento, da ciência e da tecnologia; o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática, e, ainda, o diálogo entre escola pública, cursos de formação, programas de pós-graduação e rede pública de ensino, que possa contribuir para a qualidade da educação básica. Nessa linha de trabalho, estão os programas: Novos Talentos, as ações de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, a Residência Docente no Colégio Pedro II, programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência.

Na linha de trabalho que agrega formação associada a estudos e pesquisas, que tem como objetivos formar profissionais em grandes temas da educação brasileira, e a busca de respostas a dados e indicadores levantados pelo INEP, destaca-se o Observatório da Educação,

sendo uma proposta de incentivo à articulação entre programas de pós-graduação e educação básica.

A linha de ações de divulgação científica, segundo a DEB, tem se mostrado como uma estratégia motivadora para professores e alunos, permitindo o desenvolvimento e uso de metodologias inovadoras. Ainda, conforme a Diretoria, essas ações tencionam estimular a capacidade de comunicação dos seus participantes, para que possa contribuir para a melhoria do desempenho escolar. A proposta dessa linha de ação visa ir além da divulgação científica, alinhando-se com a valorização da ciência, propondo o desenvolvimento de metodologias ativas e experimentais. A DEB destaca ainda que as ações dessa linha não se desenvolvem de forma isolada, pois transitam entre as demais linhas de ação, como os programas de formação inicial e continuada, onde se espera observar os resultados de atividades articuladas como as propostas de Feiras de Ciências e Mostras Científicas decorrentes dos programas Pibid, Parfor, Novos Talentos e da Rede Nacional de Educação e Ciência.

Por fim, a linha de ação transversal, que se concretiza com o programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life, tenciona o acesso às IES públicas a uma formação de professores que possibilite o domínio das novas linguagens e tecnologias, em uma vivência de diálogo interdisciplinar. É pertinente ressaltar que, conforme afirmam os documentos sobre a DEB, embora haja uma divisão em linhas de trabalho, isso não quer dizer que elas atuem de forma isolada, mas, sim, de forma sistêmica, conforme sugere a figura 6. As linhas se configuram na forma de pensar a educação, impactando em todos os setores de desenvolvimento humano e econômico.

O Quadro 12, abaixo, apresenta a distribuição dos programas ofertados pelas linhas de ação da DEB. Chamo a atenção para os programas que se destacam pelo número de instituições, participantes e pelo número de bolsas ofertadas. Apesar de a crescente adesão das instituições aos programas providos pelas linhas da DEB, a partir de 2014, houve uma mudança nesse padrão de crescimento, comparando-se ao período de 2009 – 2013. Conforme a Diretoria aponta em relatório de gestão (2014c), o planejamento da expansão dos programas e de suas linhas, almejando alcançar as metas do PNE e do PNPG, não foi operacionalizado por falta de datação orçamentária do governo federal, assim, impossibilitou o lançamento de novos editais como os do Pibid, Observatório da Educação, Novos Talentos, Cooperação Internacional para Professores da Educação Básica e outras propostas desenvolvidas pela diretoria. Portanto, houve a retração do número de bolsas ofertadas pelos programas em exercício.

Quadro 12: DEB: Distribuição de IES e programas por região, 2014.

DEB	Parfor	Pibid	Pibid Diversidade	Observatório da Educação	Competências Socioemocionais	Prodocência	Novos Talentos	LIFE	Projetos Especiais	Total de Parcerias
	IES	Projetos	Projetos	Grupos de Pesquisa	Grupos de pesquisa	Projetos	Projetos	Projetos	Projetos	
N	17	27	5	11	0	8	7	14	6	95
NE	26	56	12	37	4	24	17	35	13	224
CO	5	21	5	27	1	9	13	11	4	96
SE	25	114	3	113	11	16	26	39	11	358
S	26	65	7	79	7	17	22	27	5	255
Total	99	283	32	267	23	74	85	126	39	1.028

Fonte: DEB/Capes (2014c, p. 23).

Observam-se os investimentos da DEB com diversos programas com o intuito não apenas de formação, mas também pela correção de assimetrias. Nesse contexto, destaca-se o Parfor, implicado para formação em Licenciaturas de áreas tido como críticas em razão da falta de professores, mas, também, intencionado em sanar a carência de professores em algumas regiões do país.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019) mostram que, no ano de 2018, havia no Brasil 2.226,423 milhões de professores na Educação Básica, do total, 91% destes professores possuíam formação superior. No entanto, 61% desses docentes possuíam uma formação adequada, ou seja, esses professores ministravam aulas em disciplinas que não possuíam a devida habilitação. Destaca-se também a assimetria dessa formação docente por regiões do Brasil, onde as regiões Norte e Nordeste possuem um nível desigual de formação de professores quando comparado ao de outras regiões. Naquele ano, na Região Norte havia do seu total de docentes 65,7% com uma graduação em nível superior; na Região Nordeste, o percentual foi de 59,9%; na Região Sudeste, 82,7%; na região Sul, 82,2%; na Região Centro Oeste, 86,7%. Nesse contexto, ressalta-se a importância do programa para a diminuição dessas disparidades.

Outro programa que vem se destacando pela oportunidade de avaliar e repensar os cursos de licenciatura, e de fortalecê-los dentro das universidades, é o programa Prodocência. Gatti, Barreto e André (2011, p. 52) destacam que a Capes não possui uma tradição de trabalho junto aos cursos de graduação, porém, afirmam que, ao participar das políticas da Educação Básica, por meio da DEB, ela possa contribuir para mudanças, estruturais e procedimentais, para a área, em especial, no que tange à atratividade e manutenção na carreira docente. Azevedo (2012, p. 135) observa que a atuação da Capes representada pela DEB “como agente social qualificado na educação básica pode ser considerada como a entrada do próprio Estado, com

seus quadros de elite e arsenais de indicadores, na regulação do campo educacional (básico e superior)”.

Ainda a respeito dos programas promovidos pela DEB, conforme Montandon (2012, p. 49), apesar dos questionamentos sobre as bases e características de suas propostas, destaca que as contribuições dos programas desenvolvidos pela Diretoria ocorrem mais no âmbito da formação do que na própria atuação docente. Porém, afirma que “[...] a percepção geral é de que esse é um momento profícuo para se discutir e participar das várias frentes abertas, uma vez ser aparente a expansão quantitativa e mesmo qualitativa de ações voltadas à formação docente, nos seus vários níveis, contextos e formatos”. Ressalta-se, contudo, que

os programas lançados no âmbito da DEB tocam em pontos levantados por especialistas da área como relevantes e estratégicos para os enfrentamentos atuais da educação brasileira. Entretanto, tais ações constituem alternativas pontuais, revelando-se insuficientes face às reais necessidades educacionais do país (CRUZ E SILVA NETO et al., 2016, p. 158).

A esse respeito, a pesquisadora André (2012) realizou um levantamento de dados a respeito de pesquisas recentes sobre as políticas docentes no país, incluindo 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. Os resultados obtidos pela pesquisadora revelam que apenas em dois municípios podiam ser identificadas ações de apoio voltadas para professores iniciantes, sendo medidas pontuais de cada um. Destaca ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Pibid, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiá - SP. A respeito do Pibid, a pesquisadora afirma que, apesar de ainda não ter tido uma avaliação ampla sobre as contribuições do programa para a formação de futuros professores e da qualidade na formação dos egressos por meio do programa, as avaliações pontuais a respeito do Pibid podiam evidenciar, contudo, alguns impactos para a formação inicial.

Em uma outra investigação com egressos de programas de iniciação à docência, André (2018) analisou o processo de inserção profissional de professores iniciantes do Pibid, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo em Guarulhos. A investigação utilizou de uma *survey* aplicado a 1.237 egressos dos programas, provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país. Os achados do estudo revelam o seguinte: 87% dos respondentes concordaram que a participação em programas de iniciação à docência facilitou a inserção profissional. A

avaliação foi positiva em relação às contribuições dos programas para o exercício da atividade profissional, indicando que 67% dos egressos estavam atuando na educação.

A respeito do Pibid, a pesquisadora afirma que a investigação foi crucial para conhecer o destino dos egressos, pois o cenário do programa em 2016 era de incerteza. Nesta época, houve a alegação do Ministro da Educação que um pequeno número de egressos do programa, apenas 20%, atuavam na área. Porém, a pesquisadora refutou a afirmação do Ministro por meio dos dados levantados em sua pesquisa. André afirma que 67% dos egressos do programa estavam atuando como docentes na educação básica, grande parte deles em escolas públicas (61%). A pesquisadora destacou ainda que, em razão da incerteza da continuidade do Pibid, os resultados do seu estudo foram imediatamente enviados pela coordenadora da pesquisa aos gestores responsáveis pela administração do Pibid, buscando a realização de ações concretas para reforçar os argumentos de manutenção do programa (ANDRÉ, 2018).

Nesse contexto, observa-se a importância de ações voltadas para a formação inicial, em especial a iniciação à docência. Apesar dos resultados apontados por estudos a respeito das ações da DEB, estas se firmam em alternativas pontuais no movimento de formação de professores. Estas ações não atendem às demandas de vagas necessárias para permitir participação de todos os discentes de licenciaturas, os futuros professores. As ações da Diretoria atendem apenas a uma parcela de IES, com um número restrito de vagas.

2.2 Rabiscos: O Pibid enquanto política de formação de professores

Como já dito, o Pibid se caracteriza como um auxílio para que os estudantes de licenciaturas se insiram na cultura escolar do magistério “por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013a, p. 31). O programa aspira fomentar a iniciação à docência para propiciar a formação de professores baseada em uma nova epistemologia de formação que contribua para o rompimento do modelo de formação disciplinar e aplicacionista da formação profissional (TARDIF, 2002).

Segundo estudo desenvolvido por Gatti et al., a filosofia do Pibid “acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional” (GATTI et al., 2014, p. 7), coadunando com os novos modelos propostos de formação que demandam a sociedade da informação e do conhecimento, com profissionais que sejam capazes de atuar na mudança e para a mudança “por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir

caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

Desde a sua criação, em 2007, e posterior implantação e execução, em meados de 2009, até os dias atuais, é quase impossível que as licenciaturas em todo o país não tenham conhecimento do programa. A sua notoriedade se deve ao fato de que, ao longo dos anos, o Pibid tenha alcançado um número considerável de instituições participantes. Ao ofertar um grande número de bolsas e ampliar o número de instituições participantes, o programa se consolida em todo o território nacional. O Pibid alcançou a sua maior expansão com o edital Capes nº 61, de 02 de agosto de 2013 e o Edital Capes nº 66, Pibid-Diversidade, de 06 de setembro de 2013, sendo desenvolvido em aproximadamente 284 IES em todo o país, com 284 projetos Pibid e 29 projetos Pibid diversidade, totalizando 313 projetos implementados com a concessão de um montante de 72.845 bolsas de iniciação à docência, 11.717 bolsas de supervisão, 4.924 bolsas de coordenação de área, 455 bolsas de gestão e 319 bolsas de coordenação institucional, totalizando 90.254 bolsas. Esses quantitativos concederam ao Pibid o título de maior política de formação de professores.

O Pibid nasce inspirado no Programa de Iniciação à Pesquisa, Pibic. No entanto, o foco do novo programa passou a ser a iniciação à docência. O seu primeiro edital, MEC/Capes/Fnde nº 01, foi publicado em 12 de dezembro de 2007 e consistiu em uma chamada pública para propostas de projetos de iniciação à docência, que ofertou um total de 3.088 bolsas, priorizando o desenvolvimento de subprojetos nos seguintes níveis de ensino e áreas de conhecimento: para o ensino médio, licenciatura em física, química, matemática e biologia, áreas consideradas críticas no processo de formação e manutenção de professores dessas áreas.

O segundo Edital Capes/DEB nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009, ofertou um total de 10.602 bolsas e foi regido por uma nova portaria, Capes nº 122, de 16 de setembro de 2009. Este ampliou a elegibilidade de instituições participantes, estaduais de educação superior, e priorizou subprojetos nas seguintes áreas: Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Letras-Português, Pedagogia e licenciaturas com denominação especial que atendiam a projetos interdisciplinares. Segundo a portaria, para que as instituições aderissem ao programa, exigia-se uma contrapartida financeira de, no mínimo, 15% do orçamento de cada projeto.

O terceiro edital do programa, Capes nº 18/2010, foi lançado em 13 de abril de 2010 e concedeu um total de 3.020 novas bolsas. O instrumento de chamada pública foi regido por uma outra portaria que passou a regulamentar o programa, a Portaria nº 72 Capes, de 09 de abril de 2010. O novo documento apresentou uma nova redação para os objetivos do Pibid e os

requisitos necessários para a adesão ao edital supra; ainda passou a permitir que as instituições públicas municipais de ensino superior, universidades, centros universitários, comunitários, confessionais e filantrópicos pudessem participar da seleção do edital.

A nova proposta também alterou o valor das bolsas para o programa, no entanto, continuou a exigir uma contrapartida financeira para as instituições estaduais, municipais e comunitárias (Portaria nº 72 de 09 de abril de 2010, p. 26. DOU) de, no mínimo, 1% (um por cento) da verba de custeio de cada subprojeto; além de orientar que as instituições parceiras poderiam firmar acordos de cooperação técnica com Secretarias de Educação, almejando agregar aos projetos outras atividades curriculares e extracurriculares que pudessem enriquecê-lo.

O quarto Edital, Capes n.º 1/2011, foi lançado em 15 de dezembro de 2010, regido pelo Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010, e ofertou um total de 13.212 bolsas. O referido instrumento foi direcionado apenas às instituições públicas de ensino superior a submeterem novas propostas de projetos, também exigindo uma contrapartida de, no mínimo, 1% (um por cento) da verba de custeio das instituições para a execução do programa.

Em 19 março de 2012, a Capes lança o quinto edital Pibid nº 11/2012, que ofertou um total de 22.403 novas bolsas. O edital foi regido pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 e pelas Normas Gerais do Pibid, aprovadas pela nova Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010, passando a acolher novas propostas de projetos das Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participavam do programa e que possuíssem cursos de licenciaturas.

Como já dito, o Pibid atendeu prioritariamente algumas áreas de formação docente. A respeito da participação da área de Língua Inglesa no programa, esta ocorre somente a partir de 2009, ocupando um posicionamento de segundo plano. A proposição acerca da área de Língua Inglesa, no documento, reitera a pequena atenção que se tem dado a essa disciplina nos documentos oficiais no que concerne ao processo de formação dos alunos da Educação Básica. Desta forma, nos editais e portarias do Pibid, a participação no programa da área de Língua Inglesa era atendida apenas como uma forma complementar, assim como para outras áreas consideradas menores no currículo.

2.2.1 O Pibid: consolidação

O ano de 2013 consistiu em “um avanço significativo para a consolidação do programa no país” (SILVA, 2015, p. 12). Nesse período, houve a alteração na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, por meio de uma nova

redação, a de nº 12.796 de 4 de abril de 2013. O novo texto passou a instituir o Pibid no quadro legal, conferindo-lhe um status de política de Formação Docente. Conforme versa em seu artigo 62, parágrafo 5º,

[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios *incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência* a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013c, s/p, grifo meu).

Nesse mesmo ano, são lançados dois novos editais para o programa: em 02 de agosto de 2013, o edital Capes 61/2013 e, em 06 de setembro de 2013, o edital nº 66/2013. Além dos editais, uma nova portaria foi regida, Capes, nº 96 de 18 de julho de 2013. A execução dos novos editais ocorreu a partir de 2014, sendo o período de maior oferta de bolsas para o programa, totalizando uma concessão de 90.247.

A nova portaria delineava mais claramente os objetivos do Pibid, que consistiam em incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2013b).

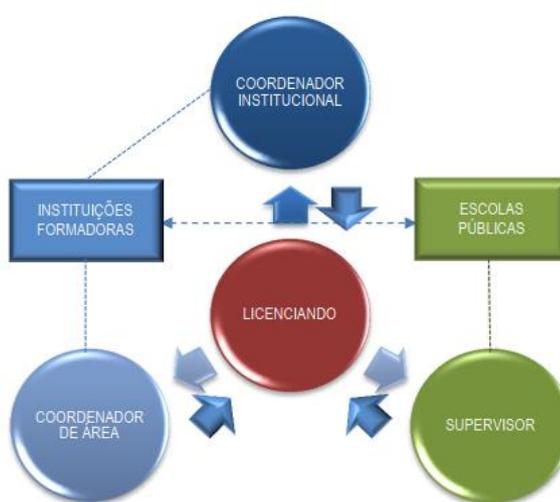
Como já referido, o programa se articula a partir de dois eixos centrais, que são as IES e as escolas públicas de educação básica. A articulação entre cada eixo ocorre pela interlocução dos seus atores: coordenadores, supervisores e discentes bolsistas (BRASIL, 2013b). São elas:

O Coordenador institucional (I): Bolsa no valor de R\$ 1.500,00. É o docente de uma IES responsável pela coordenação do projeto do Pibid no âmbito institucional e interlocutor do programa junto a Capes, devendo zelar pela sua unidade e qualidade; **O Coordenador Gestão (I):** Bolsa no valor de R\$ 1.400,00. Presentes em IES com um elevado número de bolsistas. Docentes de um IES podem exercer a função de gestão, de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas; **O Coordenador de área (II):** Bolsa no valor de R\$ 1.400,00. Docentes de uma IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento de um subprojeto, nas áreas de conhecimento que participam do programa. **O Supervisor (III):** Bolsa no valor de \$ 765,00. Professor da educação básica de escolas públicas, onde acontece a prática do programa; é o responsável por acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. **O bolsista de iniciação à docência (IV):** Bolsa no valor de R\$ 400,00.

Aluno matriculado em cursos de licenciatura das instituições participantes e que é o foco do Pibid.

Seguem os perfis de cada bolsista: **(I)** O perfil de desenvolvimento, operacionalização e execução do projeto institucional; **(II)** O perfil de desenvolvimento, planejamento, operacionalização e execução de um subprojeto de Área; **(III)** O perfil de planejamento, operacionalização, execução, acompanhamento *in lócus* de um projeto de área no âmbito escolar; **(IV)** O perfil de planejamento, execução de um subprojeto de área no âmbito escolar. A Figura 7 apresenta o desenho do programa:

Figura 7: Desenho do Programa



Fonte: Deb/Capes (2014c, p. 63)

Como se observa pela figura, o centro de atenção do programa é direcionado para o licenciando, porém, a atenção dada a esse agente perpassa por um processo de interrelações. Nota-se, assim, uma compreensão histórico-cultural da interação entre os agentes que desenvolvem as ações do Pibid, destacando um sujeito (sujeitos) situado historicamente, ocupando e interagindo em lugares situados. Em vista disto, as instituições são uns dos panos de fundo da história social dos envolvidos, ocupando, junto com seus atores, um papel de mediação para a micro história dos licenciandos.

Ainda a respeito das alterações da nova portaria, que, diferente das anteriores, passou a enfatizar a dimensão e característica da iniciação à docência, como pode ser evidenciado em seu Art. 6º.:

- i. Estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- ii. Desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

- iii. Planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
- iv. Participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
- v. Análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- vi. Leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- vii. Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- viii. Desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- ix. Elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade;
- x. Sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- xi. Desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares (BRASIL, 2013e. s/p).

A ênfase do programa na iniciação à docência visa contribuir para inserir os futuros professores no cotidiano das escolas. Tal inserção supõe-se que ocorra de forma sistemática, orgânica e acompanhada, como pode ser observado também na figura 7. No que concerne à iniciação à docência, postula-se uma imersão no ambiente escolar de caráter não observatório, mas implicada em uma vivência contextualizada da prática e cultura escolar, que possa favorecer a vivência de múltiplos aspectos: organizacionais, interacionais, simbólicos e pedagógicos, ressaltando também o processo teórico-prático. Essas prerrogativas, explícitas da iniciação à docência, são instâncias importantes e fundamentais para o processo de constituição da identidade docente.

Os documentos oficiais do Pibid não apontam como deve ocorrer a inserção sistemática, orgânica e acompanhada do programa. Observa-se que esse movimento deve ser desenvolvido pelos atores bolsistas envolvidos nesse processo: inicialmente, nas instituições com os coordenadores institucionais que articulam o desenvolvimento geral do projeto institucional; depois, com os coordenadores de área dos subprojetos desenvolvidos.

Apesar de o Pibid se apresentar como uma proposta inovadora e tendo ganhado destaque em investigações no âmbito nacional, que apontam algumas de suas contribuições no processo de formação de futuros professores, percebe-se que os seus objetivos se aproximam aos objetivos e propostas dos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciaturas que estão nas Diretrizes de formação de professores (BRASIL, 2002a, 2002b, 2015). Nota-se que ambos compartilham os mesmos princípios para a formação e que também transitam nos mesmos

espaços, porém, os dois adentram nestes com rotas distintas: o Pibid, por uma seleção que provê bolsas enquanto os Estágios como um componente curricular obrigatório. Contudo, apesar de o Pibid e Estágio terem um mesmo fim, qual seja, a experiência da docência, ao adentrarem nos mesmos espaços, essas rotas, em vez de alcançarem complementariedade, indo ao encontro com, movimentam-se muitas vezes em posição opostas, colidindo-se. A discussão a esse respeito será apresentada na seção 2.4.1.

2.3 O Pibid no âmbito da Uespi

O Pibid no estado do Piauí foi implantado com o lançamento do primeiro edital da Capes de oferta do Programa, edital Pibid em 2007, pela Universidade Federal do Piauí (Ufpi). Com o lançamento do edital Capes/Pibid nº 02/2009, houve a expansão do Programa para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (Ifpi). A implantação do Pibid na Uespi ocorreu com a adesão ao edital Capes nº 01/2011, 4 anos após o lançamento do primeiro edital Pibid.

A resolução Consun nº 01/2011 instituiu o Programa na Uespi, o que possibilitou a participação da instituição no processo de seleção para novas propostas de adesão por meio dos editais Capes. A data de 4 de março de 2011 delimita, assim, os primeiros passos e desenvolvimento do Pibid no âmbito da Uespi, que nasce ligado à Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários – PREX. O projeto do Pibid Uespi surgiu com o intuito de atrair e manter novos estudantes nos cursos de Licenciaturas da instituição. Além de poder auxiliar os professores de escolas públicas da educação básica no desenvolvimento de metodologias diversificadas que estimulassem o aprendizado dos alunos e melhorassem o desempenho deles (UESPI, 2014).

A proposta do primeiro projeto institucional contemplou apenas o Campus Torquato Neto, sendo que, para a sua elaboração, todos os cursos de licenciaturas do campus foram convidados para o desenvolvimento de subprojetos de áreas. Do total de onze licenciaturas, oito submeteram propostas, foram elas: Biologia, Física, Química, Geografia, História, Letras Português, Inglês e Espanhol, tendo suas respectivas aprovações.

Seguindo as orientações do edital Capes, o projeto institucional realizou a parceria com quatro escolas da Seduc, para o seu desenvolvimento. Para a escolha delas, foram levados em conta os seguintes critérios: deveriam possuir a modalidade de ensino fundamental e médio, não poderiam ter outro programa de melhoria de ensino e que estas instituições deveriam possuir índices do Ideb, alto e baixo, no sentido de servirem como um laboratório de práticas e

aprendizagens sobre a profissão docente. Contudo, o projeto passou a ser executado em apenas duas destas escolas. Em sua gênese, o Programa ofertou 144 vagas, 120 de Bolsas de iniciação à docência, 8 Coordenadores de área, 16 supervisores, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional.

Em 2012, o programa foi expandido, com a aprovação de sete novos subprojetos em cinco *campi*. Com a expansão, a instituição passou a ter 15 subprojetos, ofertando um total de 294 bolsas, assistindo 10 instituições da educação básica do estado do Piauí. O Quadro a seguir apresenta a expansão do Pibid Uespi por adesão aos editais da Capes:

Quadro 13: Expansão do Pibid Uespi com a adesão por editais da Capes

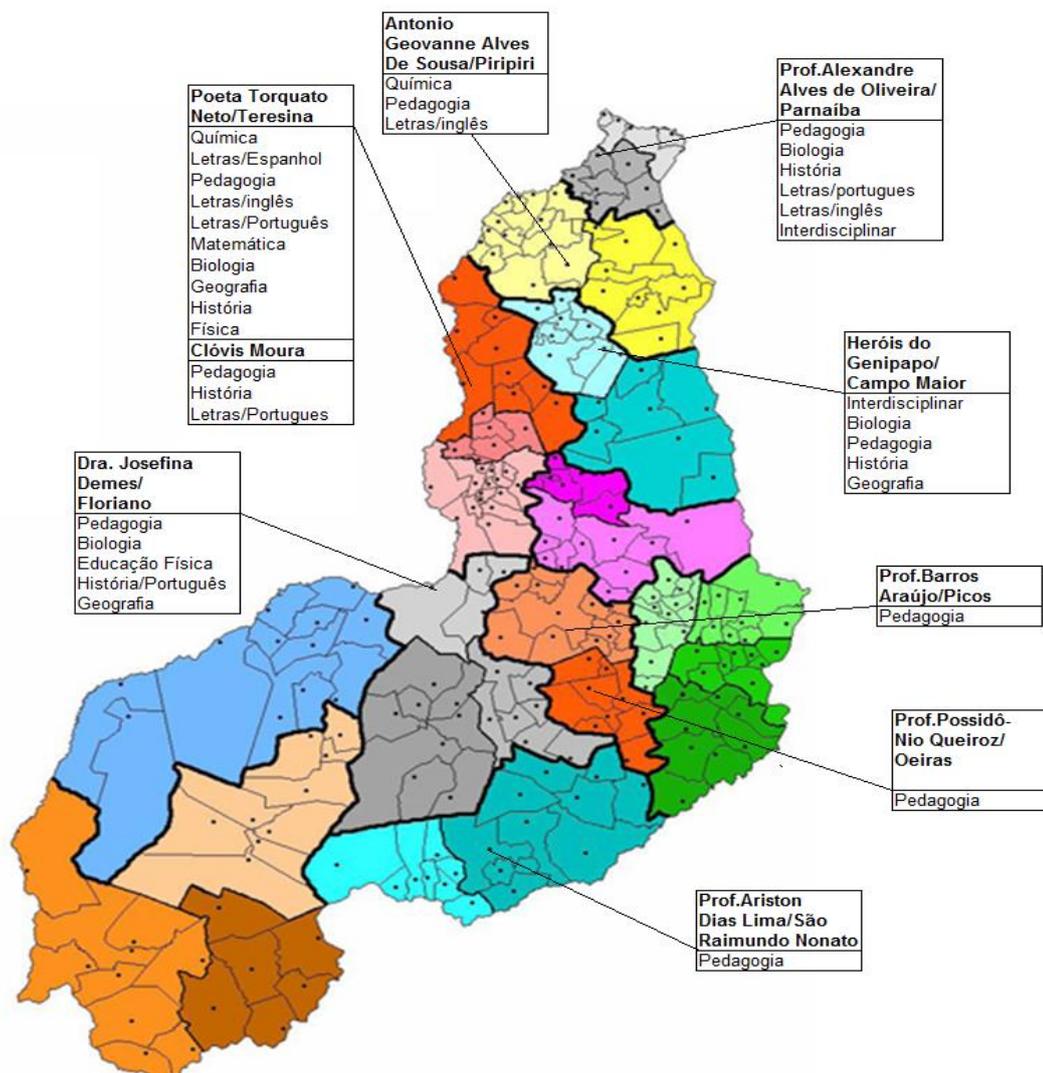
Edital	Subprojetos	Campi	Escolas	Bolsas ID	Bolsas AS	Bolsas CA	Bolsas CG	Bolsas CI	Total de bolsas
01/2011	8	1	2	120	16	8	1	1	144
11/2012	15	6	10	244	30	15	1	1	294
61/2013	35	9	50	840	116	57	4	1	1018

Fonte: Coordenação Institucional Pibid/ Uespi, 2014.

Até o final de 2013, a instituição somava 438 bolsas concedidas. Com a adesão ao edital Capes nº 61/2013, houve um aumento expressivo no número de bolsas e expansão do Programa, contemplando vinte novos subprojetos, ampliando para mais três *campi*. Consolidava-se nesse período o Pibid Uespi, perfazendo um total de 35 subprojetos, em nove *campi*, oferecendo um montante de 840 bolsas de iniciação à docência, 114 para professores supervisores, 57 para coordenadores de área e 05 para coordenadores de gestão, assistindo a cinquenta escolas parceiras.

O mapa a seguir apresenta a expansão do projeto nos *campi* em que a instituição oferta seus cursos de licenciatura. Observa-se a intercapilaridade que o mesmo alcançou, desde a sua adesão em 2011, representando um salto quantitativo de aproximadamente 247% de expansão. % de expansão como se expõe na figura 15:

Figure 8: Expansão Pibid na Uespi



Fonte: Coordenação Institucional Pibid/ Uespi, 2014.

Conforme o projeto institucional, o Pibid Uespi visou à interação entre as instituições públicas estaduais e municipais da educação básica do estado com projetos que contemplassem ações desde a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, tendo como um dos seus objetivos a ação interdisciplinar, que fosse capaz de promover um diálogo constante entre os membros das instituições parceiras e universidade (UESPI, 2014).

Como estratégia de atuação, priorizou o desenvolvimento de subprojetos em escolas da educação básica que possuíssem notas em avaliações nacionais, IDEB e ENEM, inferior à média nacional e em instituições com índices acima da média, possibilitando aos bolsistas de iniciação à docência promoverem uma reflexão sobre as diversas realidades da educação, proporcionando, a partir de realidades diversificadas, questionarem-se sobre como atuariam

diante elas. Além dessas características, outra estratégia de ação adotada para os subprojetos a selecionarem as escolas parceiras seriam instituições com projetos de Tempo Integral, Mais Educação e Ensino Médio Inovador.

O processo de seleção dos bolsistas, professores supervisores e alunos bolsistas de iniciação à docência ocorreu por meio de abertura de edital global lançado pela instituição, contemplando os subprojetos participantes que seguiam os critérios estabelecidos pelo Edital Capes nº 61/2013 e pela portaria Capes nº 96 de 18 de julho de 2013. O edital do Pibid Uespi orientava os requisitos necessários para a seleção dos discentes e participação no Programa. Assim, o documento regia como requisitos de inscrição para os alunos bolsistas que deviam atender aos seguintes critérios:

- a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País; b) estar regularmente matriculado nos Cursos de Licenciaturas conforme e cursando, no mínimo, o 2º período do seu curso; c) possuir coeficiente de rendimento acadêmico igual ou superior a sete; d) estar em dia com as obrigações eleitorais; e) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto, tão logo ele seja selecionado; f) ter disponibilidade de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais, no período de vigência da bolsa, e em horário compatível com o desenvolvimento das atividades do PIBID, sem prejuízo de suas tarefas acadêmicas regulares; g) não possuir vínculo empregatício com as escolas parceiras do subprojeto em que atuará ou com esta IES; h) não estiver em débito de qualquer natureza com a Capes ou com outras instituições públicas de fomento; i) não acumular bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa concedida pela Capes ou por qualquer agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou de instituição pública ou privada, salvo auxílio moradia da Uespi; j) apresentar carta de motivação contendo, no máximo uma lauda, justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública (UESPI, 2014).

Além dos critérios de inscrição, a seleção dos candidatos era realizada em três etapas. A primeira com a avaliação do rendimento acadêmico, sendo uma etapa classificatória e eliminatória, porque a aprovação para a etapa seguinte requeria que os candidatos possuísem rendimento acadêmico geral igual ou superior a 7,0. No processo seletivo da instituição, esta etapa tinha peso seis no somatório total do processo seletivo. A segunda etapa consistia em uma avaliação escrita em que o candidato deveria redigir uma carta de motivação explicando os motivos para a participação no Programa; nesta etapa, era atribuída uma nota de 1 até 5 pontos. Ainda, nesta etapa, era atribuída uma nota para a forma de ingresso do estudante, via ampla concorrência ou via cota, 5 e 10 pontos respectivamente. A última etapa consistia em uma entrevista, também classificatória/eliminatória.

Em face ao apresentado, observa-se no processo um caráter seletivo, reiterando a dinâmica nacional do Programa, como já apontamos. Nesse quesito, a seleção na instituição

também converge para uma outra exclusão, a saber, quando o discente participante não possui disponibilidade de 12 horas, contribuindo, portanto, para a exclusão de alunos que frequentam os cursos de licenciaturas noturnos em razão de trabalharem durante o dia.

No que se refere às propostas de atividades elaboradas pelo projeto institucional e seus respectivos subprojetos, estes seguiam a filosofia e propostas do Programa. Prezava-se pela integração da relação entre universidade e escola da educação básica, a relação teoria e prática e a vivência da cultura escolar. Conforme o projeto institucional,

As atividades desenvolvidas nas escolas terão como objetivo o aprofundamento teórico para os alunos de iniciação à docência, além da sua inserção no contexto do exercício profissional. Essa inserção precoce vai permitir ao estudante vivenciar a prática docente, que ele iria entrar em contato muitas vezes apenas na segunda metade de seu curso de graduação. Uma vez inseridos, os bolsistas terão a oportunidade de valorizar os espaços das escolas, bem como o uso e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para planejar/adaptar atividades metodológicas para o ensino das várias Licenciaturas. Nesse contexto, será permitido ao aluno vivenciar a articulação entre teoria e prática, assim como a interlocução com as várias áreas do ensino, produzindo conhecimento experiencial, por meio da articulação entre conteúdo e prática (UESPI, 2013, p. 3).

Para que ocorressem a inserção e o desenvolvimento das atividades dos projetos de área Pibid nas instituições, cada subprojeto seguia as orientações para o seu desenvolvimento. A figura a seguir contextualiza como se dava a construção do Pibid Uespi.

Figura 9: Construção Cotidiana do PIBID através dos Subprojetos



Fonte: Coordenação Institucional Pibid/Uespi 2014

Inicialmente, todos os bolsistas deveriam se reunir com seus coordenadores de área e supervisores para discutir os parâmetros curriculares das séries que seriam atendidas e a realização do estudo dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como articular a

participação dos bolsistas em reuniões pedagógicas de planejamento. Nessas reuniões, os bolsistas poderiam analisar as particularidades do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao seu subprojeto. Após esse estudo inicial, os bolsistas conheceriam as escolas onde o seu subprojeto seria desenvolvido, para perceberem *in lócus* os desafios a enfrentar e estabelecer contato com os alunos e a direção da escola. As atividades desenvolvidas nas escolas tinham como objetivo o aprofundamento teórico para os alunos de iniciação à docência e sua inserção no contexto do exercício profissional. Essa inserção precoce visava permitir ao estudante a vivenciar a prática docente, bem como o uso e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para planejar/adaptar atividades metodológicas para o ensino das várias Licenciaturas. Por fim, os bolsistas deviam ser estimulados a desenvolver seu lado criativo, aplicando as tecnologias de ensino de forma inovadora, visando a uma aproximação da realidade dos alunos, mas, também, levando esses mesmos alunos a vivenciarem uma prática pedagógica estimulante, que tornasse mais prazeroso o processo de aprendizado.

Nesse contexto com a adesão ao edital Capes nº 61/2013, houve a expansão do Programa para mais dois campi, Piripiri e Parnaíba. Somando os dois últimos subprojetos, observa-se que houve um aumento quantitativo de 200% no número de vagas para os discentes da Licenciatura em Letras Inglês da Uespi. As elaborações dos projetos de área do Pibid Inglês foram realizadas de forma distinta em cada campi para a submissão junto com a proposta institucional, devido à distância entre eles e o prazo de entrega do projeto institucional. Assim, cada campus elaborou uma proposta inicial, levando em conta a realidade institucional e particular de cada um e a população a ser assistida por cada proposta. Com a aprovação do projeto institucional, houve uma reunião com todos os coordenares de área de Língua Inglesa que reelaboraram uma proposta em conjunto a partir da proposta inicial enviada por cada campi, considerando as particularidades de cada lugar e do ensino da Língua Inglesa, para a proposição de ações para o subprojeto de área, descritas no Quadro 14:

Quadro 14: *Ações Planejadas Pibid Inglês Uespi*

Ações Planejadas Pibid Inglês Uespi
▪ Ensino e prática da língua inglesa
▪ Monitoria de inglês
▪ Oficina de leitura em língua inglesa
▪ Oficina de música em língua inglesa
▪ Feira cultural de países de língua inglesa
▪ Semana de Shakespeare
▪ Festa do Halloween
▪ Produção de materiais didático-pedagógicos

- | |
|---|
| ▪ I simpósio de divulgação dos resultados Pibid 2014 |
| ▪ II simpósio de divulgação dos resultados Pibid 2015 |

Fonte: Elaborado pelo Autor da Pesquisa, conforme os subprojetos de LI 2020.

No contexto do Pibid Inglês da Uespi, vamos entender por ações:

a realização de projetos nascidos do diálogo e planejamentos realizados entre professores na universidade, das escolas atendidas e dos bolsistas de Iniciação à Docência, proporcionando ainda aos estudantes a prática do planejamento das atividades cotidianas no ambiente escolar. Entre as ações, ganhou destaque o acompanhamento individualizado de estudantes das escolas atendidas por meio de monitorias realizadas no turno oposto ao que o estudante da escola está matriculado e as atividades de interação social e interdisciplinares, a exemplo de feiras culturais, exposições temáticas, palestras com convidados externos e competições escolares (SOUSA NETO, 2017, p. 2017).

As ações se desenvolviam por meio da prática do ensino da língua inglesa em monitorias, por meio de oficinas, as quais se trabalhavam e integravam habilidades específicas da língua, atividades de história, literatura e cultura da língua inglesa por meio das feiras culturais dos países de língua inglesa, com o estudo de obras literárias, de William Shakespeare, e com a comemoração de datas importantes para os países de cultura inglesa. Além disso, desenvolviam-se materiais didático-pedagógicos para auxiliar o ensino da LI nas instituições da Educação Básica.

2.4 ARRISCADOS: investigações sobre o Pibid, estado do conhecimento

Para subsidiar a problematização do impacto do Pibid, foi necessário realizar um estudo bibliográfico exploratório, objetivando investigar o “estado do conhecimento” (FERREIRA, 1999, 2002; HADDAD, 2002; ROMANOWSKI, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006; ANDRÉ, 2005) em publicações monográficas nacionais, de forma específica em teses e dissertações, a respeito do Pibid, como uma política pública de valorização da formação de professores da Educação Básica. O *locus* da investigação foi o catálogo de Teses e Dissertações³⁷, disponível no banco de dados online da Capes.

Conforme os pesquisadores citados, as investigações classificadas de “estado da arte” e “estado do conhecimento” se enquadram no âmbito das investigações bibliográficas. Ferreira (2002) afirma que tais estudos têm como objetivos mapear as produções científicas de

³⁷ Este consiste em um sistema de busca bibliográfica, que reúne registros de publicações de programas de pós-graduação de mestrado e doutorado reconhecidos, desde 1987, em meio digital. Possui como referência a Portaria nº 13/2006.

uma determinada temática, ocupando assim uma função de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica. Ainda conforme a pesquisadora, esse tipo de estudo busca explorar quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados, bem como as formas e as condições em que foram produzidas.

Haddad (2002, p. 9), ao abordar sobre essas investigações bibliográficas, converge sua compreensão com as ideias levantadas por Ferreira (1999, 2002). O pesquisador observa que os estudos que usam o procedimento de “o estado do conhecimento” possibilitam ao investigador o levantamento de pesquisas sobre uma determinada temática que, por meio de um recorte temporal definido, possibilita sistematizar dados sobre “um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura”.

Em seu turno, as pesquisadoras Romanowski e Ens (2006, p. 39-40) dão a sua contribuição para compreendermos sobre esse tipo de estudo, apontando as diferenças entre as investigações do tipo “estado da arte e estado do conhecimento”. Conforme as autoras, o que as diferenciam ocorre a partir do tipo de sistematização dos dados, sendo que os estudos denominados “estado da arte” recebem esta denominação por abrangerem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos de geração e produção de dados. Assim, para a realização de um estudo de uma temática, o pesquisador deve realizar um mapeamento em diversos tipos e setores de publicações. Enquanto o tipo de estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado é denominado de “estado do conhecimento”.

Ainda, as estudiosas salientam a importância da realização dos estudos, por possibilitarem ao pesquisador “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

Em face ao apresentado, compreendo que a investigação do tipo “estado do conhecimento” é uma tipificação da investigação do tipo “estado da arte”; no entanto, a diferença entre elas se enquadra no universo da amostra dos dados analisados. Enquanto a investigação que adota o procedimento “estado da arte” possui *corpus* e *locus* de maior abrangência para a análise, o procedimento do “estado do conhecimento” limita a sua análise a tipos de publicações e em local específico.

Nesse sentido, o propósito de realizar o levantamento do “estado do conhecimento” consistiu em um estudo exploratório sobre investigações a respeito do Pibid a fim de conhecer

as publicações sobre o programa. Desta forma, a realização do procedimento possibilitou a efetivação do balanço sobre as pesquisas que abordaram o programa, contribuindo assim para os seguintes questionamentos:

- Quais são os temas mais investigados a respeito do Pibid?
- Quais áreas apresentam o maior número de investigações sobre o programa?
- Em que regiões esses estudos se concentram?
- Como eles têm sido abordados?
- Quais as abordagens metodológicas empregadas?
- Que teorias fundamentaram essas investigações?
- Quais as contribuições e pertinência das investigações?
- Que resultados elas apontam?

Em vista disto, a análise consistiu em um estudo descritivo e analítico (FERREIRA, 1999, 2002; ROMANOWSKI; ENS 2006; ANDRÉ, 2005), que foi produzido em uma situação específica, a saber, a necessidade de realizar um mapeamento das investigações que revelassem o impacto do Pibid para a formação de professores, possibilitando conhecer as produções científicas já realizadas, seus objetivos, os enfoques adotados, quais os sujeitos participantes, os procedimentos metodológicos adotados, as regiões onde as investigações foram realizadas e os seus resultados.

Romanowski (2002, p. 15-16) orienta que, para a realização dessa forma de investigação, o pesquisador deve seguir alguns procedimentos:

Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; Levantamento de teses e dissertações catalogadas; Coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente; Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; Análise e elaboração das conclusões preliminares.

A seguir, apresento os procedimentos para a geração de dados dessa etapa da pesquisa, levando em consideração as orientações dos autores: (FERREIRA, 1999, 2002; HADDAD, 2002; ROMANOWSKI, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006; ANDRÉ, 2005).

2.4.1 Pibid, uma visão pelo Estado do Conhecimento: os caminhos

As discussões e investigações sobre o Pibid em âmbito nacional têm tido um aumento significativo. Isso pode ser constatado ao se utilizar o descritor Pibid em qualquer banco de buscas. Em um levantamento realizado durante o período de janeiro a março de 2017, foram identificadas 360 publicações no banco de dados de Periódico da Capes. No banco de dados *Scielo*, utilizando o mecanismo de busca integrada por região Brasil, foram localizadas 26 publicações e, em relação ao mecanismo de busca *Google scholar*, foi encontrado um total de 14.000 mil resultados e, no catálogo de teses e dissertações da Capes, um total de 445 publicações.

Tal fato chamou a atenção do pesquisador, corroborando o meu interesse em investigar sobre a temática, sendo este, também, acrescido com a própria experiência junto ao programa. Compreendo ser pertinente e oportuno realizar algumas reflexões diante do destaque no número de investigações: Em que consistiu o interesse dos pesquisadores sobre o programa? O que essas investigações buscaram responder? O que elas revelam para a comunidade científica?

Meu escopo consistiu apenas em produzir um levantamento de curto prazo para entender e conhecer sobre as investigações que estavam sendo produzidas. Esclarecidas as razões para a escolha do tipo de estudo, apresento, a seguir, os procedimentos para a geração dos dados do processo de investigação, para posterior análise dos resultados.

2.4.2 Pibid, uma visão pelo Estado do Conhecimento: Os achados

O critério para a seleção do material que compõe as referências desta etapa da investigação ancora-se apenas na produção científica disseminada por meio de trabalhos monográficos, especificamente dissertações e teses. Entendo que a produção de trabalho monográfico se baseia nos princípios do método científico, consistindo em estudos convalidados (FERREIRA, 1999, 2002; HADDAD, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Conforme apresenta Viana (2001), as monografias se constituem em um produto final, realizadas por meio de leituras, observações, investigações e reflexões críticas, realizadas em cursos de graduação e pós-graduação. Segundo o autor, a principal característica de um estudo monográfico consiste na abordagem de uma temática específica, sendo as mais usuais e destacadas aquelas que são exigidas para obtenção de graus, dissertação, para o título de mestre, e tese, para o título de doutor.

Na fase exploratória, atento-me ao recorte temporal de janeiro de 2012 a dezembro de 2016. Os resultados apresentaram um total de 445 publicações entre dissertações e teses. Em

seguida, realizei **Leitura Seletiva** de todos os resumos, compreendendo-os como um gênero discursivo, conforme a compreensão de Bakhtin (2011). Em virtude de se constituir um gênero, possui finalidades e convenções específicas para a sua produção, além de um contexto específico. Por essa razão, a leitura levou em consideração a compreensão do seu contexto de produção e sua materialidade como um gênero textual além de um objeto cultural, um meio de disseminação de produção científica acadêmica. Assim, realizei sua leitura conforme orientação de Chartier (1996, 2002) e Ferreira (2002, p. 267) e

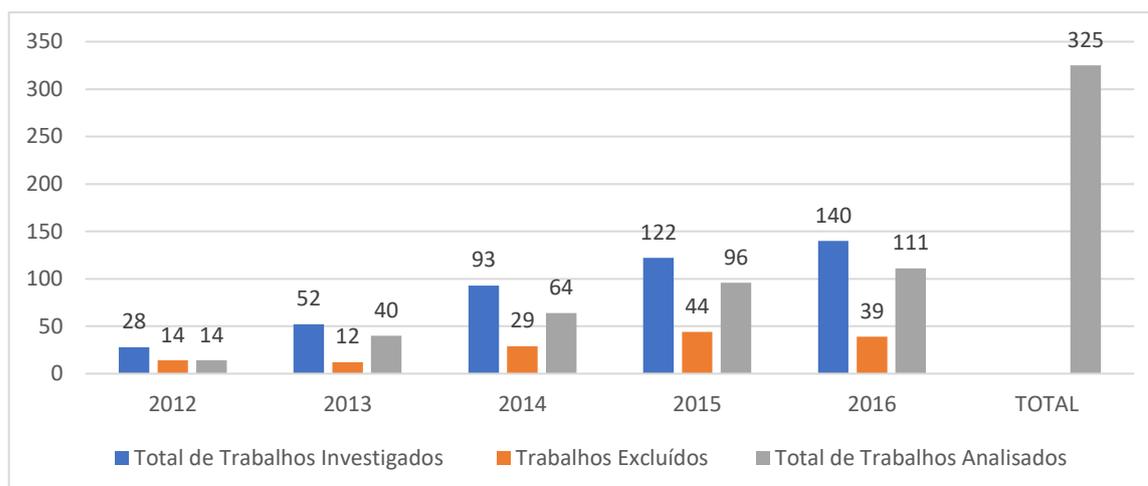
[...] interrogando-os não só como textos, mas como objeto cultural. Um objeto cultural criado para satisfazer uma finalidade específica, para ser usado por certa comunidade de leitores; que propõe maneiras diferentes de lê-lo; que obedece a certas convenções, normas relativas ao gênero do discurso[...].

A Leitura Seletiva das publicações teve a intenção de identificar os objetivos das investigações, observando aproximações e distanciamentos entre elas, excluindo os estudos que não tinham como objeto ou foco de análise o Pibid. Saliento que muitas pesquisas continham o descritor delimitado, no entanto, foi constatado que essas investigações não tinham como análise o programa. Por essa razão, durante a Leitura Analítica, foi excluído um total de 120 trabalhos monográficos, restando 325 investigações.

Após os critérios de inclusão e exclusão do *corpus* da investigação (Leitura Exploratória, Leitura Seletiva e Leitura Analítica), realizei a análise das pesquisas, primeiramente classificando as investigações por período, categorizando por tipo de monografia, dissertações e teses, bem como a região onde os estudos foram realizados.

O Gráfico a seguir apresenta o total de trabalhos por ano no banco de dados investigado e que consistiu no corpus desta etapa da pesquisa. Nestes dados foram excluídos da análise as investigações que não continham os critérios de análise, conforme foi mencionado acima. Isto consolidou um total de 325 investigações analisadas.

Gráfico 1: Total de Trabalhos Investigados

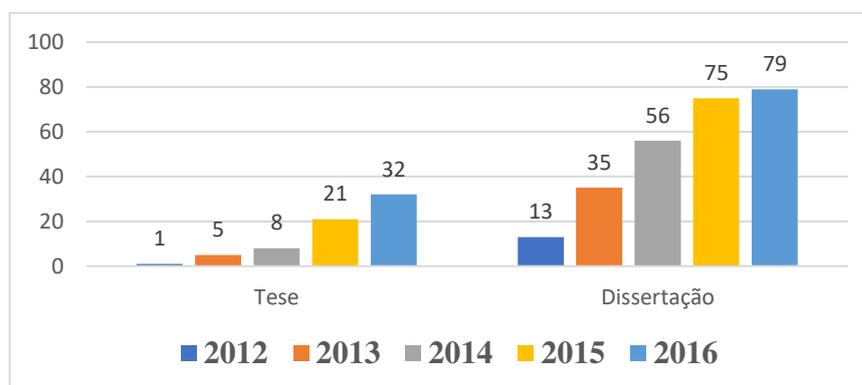


Fonte: Dados gerados pelo o autor do estudo, 2020.

No aspecto quantitativo de produções sobre o tema, observa-se que, comparando os anos investigados e a quantidade de publicações, houve um aumento de 325% ao cotejarmos os anos de 2014 até 2016. Observa-se que o período com o maior número de publicações coincide com o momento considerado por mim, de consolidação do programa, referente à execução do Edital Capes nº 61/2013 nos anos 2014, 2015, 2016, 2017.

Destaco a relevância e importância científica que se tem investido no âmbito nacional com pesquisas a respeito do Pibid, apresentando um expressivo salto quantitativo, em especial, com o lançamento do edital citado. No período analisado, o número de estudos monográficos se apresentou em um total de 79% (258) sendo dissertações e 21% (67), teses. No Gráfico 2,

Gráfico 2: Tipos de Monografias

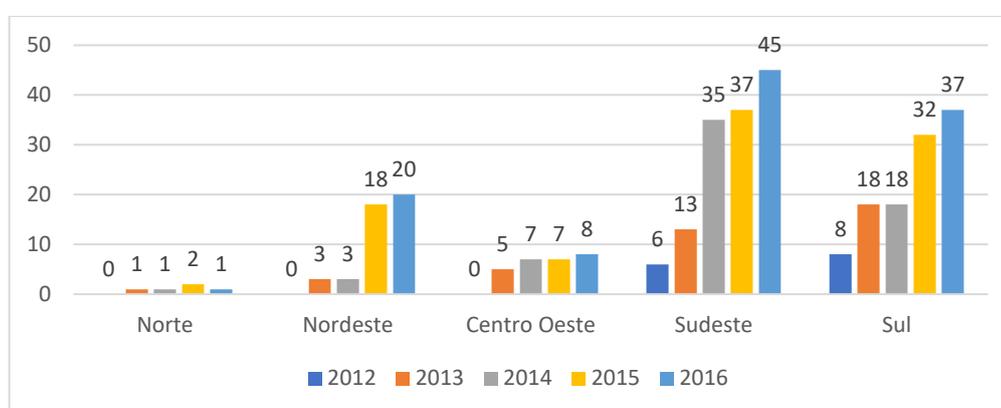


Fonte: Dados gerados pelo o autor do estudo, 2020.

Em relação à região onde os estudos foram desenvolvidos, a grande maioria concentrou-se no sudeste e sul, respectivamente, 42% e 35% das investigações, perfazendo um total de 77% das pesquisas sobre o programa em âmbito nacional. A localização dos grandes

centros de pós-graduação nas regiões, sudeste e sul, onde concentram a maior quantidade de IES que ofertam cursos de mestrado e doutorado, acaba por atrair e concentrar os pesquisadores para as regiões referidas, influenciando assim na quantidade de estudos, enquanto que, nas demais regiões, o fato de estas apresentarem menos programas de pós-graduação, bem como o desenvolvimento tardio destes em instituições, pode ser um dos fatores que acaba por levar a concentração dos estudos. Esse status confere uma disparidade de IES com programas de pós-graduações, destacando também a tardia e lenta expansão de IES e a oferta de pós-graduação *stricto sensu* nas demais regiões. O gráfico a seguir apresenta o avanço quantitativo, do período analisado, das investigações sobre o Pibid nas regiões do Brasil.

Gráfico 3: Trabalhos analisados por Região



Fonte: Dados gerados pelo o autor do estudo, 2020.

Após a Leitura Exploratória e Leitura Seletiva, foram realizadas as etapas de Leitura Analítica e Leitura Interpretativa dos resumos das investigações, buscando identificar o objetivo, os procedimentos metodológicos adotados e, em especial, os participantes do estudo. A maioria das investigações apresentava de forma clara os objetivos, procedimentos metodológicos adotados para o processo de geração de dados das pesquisas, bem como os sujeitos participantes. Ressalto, contudo, que nem todos os resumos analisados eram estruturados da mesma maneira, considerando-os como um gênero discursivo, conforme Bakhtin (2011), e como objeto cultural, Chartier (1996, 2002). Observou-se muitas vezes a falta de um ou mais itens convencionais a respeito do referido gênero. Porém, quando não havia a clareza sobre os dados da pesquisa, realizava-se então a leitura do capítulo introdutório e o dos procedimentos metodológicos com o intuito de verificar a informação omitida.

Nesse momento da investigação, orientei-me na elaboração de síntese preliminar (FERREIRA, 1999, 2002; HADDAD, 2002; ROMANOWSKI, 2002; ROMANOWSKI; ENS,

2006;), considerando a abordagem, o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias e as conclusões dos estudos bem como a relação entre o pesquisador e a área de estudo.

Quanto à abordagem, todas as investigações analisadas enquadram-se na perspectiva qualitativa, aliando-se assim ao próprio objeto de estudo bem como à natureza dos programas de pós-graduação onde foram desenvolvidas, uma vez que, para que se possa ter uma compreensão do programa, necessita-se ouvir ou compreender os interlocutores que o fazem acontecer, como os agentes do processo educacional, mais especificamente os professores, tanto em processo de formação inicial como continuada.

No intuito de auxiliar e nortear a compreensão elaborada a partir da fase analítica e interpretativa do material investigado, atendo-me às seguintes questões:

- Como a produção atual a respeito do Pibid efetivamente contribui para o avanço do conhecimento da área?
- Qual a relevância do conhecimento produzido a partir dos estudos?
- Quais as possibilidades de generalização dos resultados das investigações, a partir de aproximações e afastamentos dos resultados dos estudos?

Os trabalhos, na maioria, são estudos avaliativos, descritivos e analíticos, buscando compreender os impactos de projetos ou subprojetos executados nas IES e em Escolas de Educação Básica, a partir de experiências sistematizadas, desenvolvimento de atividades práticas, das práticas pedagógicas dos professores da educação básica e IES, das experiências de iniciação à docência e de egressos do programa, de projetos e oficinas que foram desenvolvidos em escolas da educação básica, do desenvolvimento de atividades lúdicas, aplicabilidade de jogos e outras atividades, além da relação entre escolas da educação básica e IES. Entre os procedimentos mais utilizados, destaca-se o uso de entrevistas, grupo focal, grupos de discussão e, em sua maioria, as pesquisas se enquadram na área de educação.

A análise dos dados foi pautada na recursividade dos resultados das investigações analisadas que, para a produção de sentidos, considerou os objetivos do programa, por meio da análise de seus editais e portarias publicadas, gerando, assim, a categorias de núcleo de sentido geral. Durante esta fase, apropriei-me da compreensão sobre o método de Bardin (2009, p. 35), no que tange ao processo de reagrupamento do conteúdo das análises dos resumos, em categoriais de análise. Conforme o modelo da autora, o processo de categorização seguiu as seguintes etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A leitura do modelo proposto pela autora converge também nas etapas propostas pelos procedimentos de orientação para a investigação do “estado do conhecimento”, conforme já foi abordado.

Em consonância com os objetivos da presente pesquisa, desenvolvi três categorias de análise. A concepção de categorias visa agregar elementos com características em comum e são usadas para estabelecer classificações. As categorias podem ser estabelecidas em dois momentos, antes da investigação ou após a coleta de dados, sendo que nesta última são consideradas mais específicas e concretas (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009).

Assim, a partir dos objetivos da investigação e considerando os objetivos do Pibid, desenvolvi as seguintes categorias³⁸ a partir das investigações a respeito do Pibid: **O Pibid como uma Política de Formação Docente, O Pibid como um sistema intercapilar colaborativo e o Pibid³⁹ e Identidade Docente**. As categorias foram desenvolvidas a partir da recursividade dos objetivos das investigações e dos seus resultados, postos em eixos temáticos, considerando os impactos do programa para a formação de professores, portanto, elas representam uma síntese que agregam elementos com características em comum (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009), os eixos temáticos, que foram reagrupadas para a análise (BARDIN, 2009).

No que diz respeito ao **Pibid como uma Política de Formação Docente**, observa-se o movimento que o programa desenvolveu em um curto espaço de tempo, desde o seu lançamento. A receptividade com que o Pibid foi acolhido pelas instituições formadoras de professores e escolas da educação básica evidencia alguns impactos para ambas. Nesse contexto, houve uma nova redação da LDB que passou a incorporar a importância de programas de iniciação à docência no processo de formação, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Contudo, apesar de o movimento do Pibid como uma “política” de Formação Docente ter se propagado no território nacional, apresentando-se como um aspecto positivo para a formação de professores, tal “política” se apresenta como um movimento de curto alcance, transitória e que tem contribuído para um movimento de segregação⁴⁰. Por essa razão, como uma política de formação, o programa apresenta lacunas e, assim, não atende ao contexto de formação nacional, em especial por sua transitoriedade e abrangência.

Já o **Pibid como um sistema intercapilar colaborativo** aparece como uma das grandes contribuições do programa. O movimento de parceria entre as instituições formadoras

³⁸ Para que pudéssemos deter nossa atenção ao programa e entender o seu movimento de expansão, realizamos esse estudo bibliográfico. Nesse sentido, as categorias desenvolvidas seguem o nosso propósito investigativo; outras investigações podem apontar mais dados e categorias. A nossa intenção não era a exaustão da análise dos dados.

³⁹ O Pibid como um sistema intercapilar – a ideia de intercapilar é que o movimento do Pibid mobiliza e integra diversos atores do espaço Escolar e Universidade.

⁴⁰ A segregação se refere ao alcance do programa. O número de vagas ofertadas não atende ao quantitativo do número de estudantes de licenciaturas.

e escolas da educação básica, quando atuando de forma colaborativa, parece mobilizar os atores que fazem parte do programa em um movimento de coformação, que pode implicar em mudanças significativas para ambos os contextos e sujeitos em formação. Vale ressaltar que a proposição do Pibid como um sistema colaborativo também é compartilhada pelos Estágios e por outros programas de iniciação à docência. Nesse contexto, é pertinente refletir sobre as condições materiais que asseguram o desenvolvimento do programa como um sistema colaborativo.

Por fim, a respeito da categoria **Pibid e Identidade Docente**, o programa vem contribuindo para o movimento de constituição da identidade profissional. Para os participantes que estão em processo de formação inicial, o Pibid, por meio de suas vivências e com o acompanhamento supervisionado, apresenta alguns indícios que têm contribuído para a (re)construção de sentidos sobre a profissão docente e o ser professor. Para os participantes que atuam como supervisores e coordenadores, o programa também vem apresentando pistas para um movimento que sinaliza para reposicionamentos identitários. Ressalto também que este movimento não é o único do programa, porém, nos últimos dez anos, as investigações sobre esse tema têm ganhado uma maior notoriedade com o Pibid, em razão das “novidades” promovidas bem como em razão das condições materiais que o mesmo apresenta. O quadro a seguir apresenta as categorias de análises que foram desenvolvidas a partir dos eixos temáticos, as quais serão retomadas com o diálogo com a literatura da área.

Quadro 15: Eixos Temáticos e Categorias de Análises

O Pibid como uma Política de Formação Docente	O Pibid como um sistema intercapilar colaborativo	Pibid e Identidade Docente.
Experiência da docência	Relação teoria e prática	Saberes docentes
Valorização da profissão	Reflexão das práticas	Ações e estratégias formativas
Atratividade da carreira	Mudança no âmbito e trabalho escolar - relação universidade escola	Vivências pedagógicas
Relação universidade escola	Colaboração entre os pares	Formação didática
Aspectos formativos institucionais	Professores como coformadores – orientadores da prática	Ensino formação
Política compensatória	Ações e interações mais simétricas	Pesquisar sobre a prática
	Compartilhar experiências	Apropriação da cultura escolar
	Pesquisar sobre a prática	(Re)Construção de sentidos sobre a profissão
		Saberes, construídos, ressignificados
		Decisão sobre a carreira docente

Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

2.5 O Pibid como uma Política Docente? (Política Educacional, Política Docente)

Gatti, Sá Barreto e André (2011), em uma revisão do Estado da Arte sobre as Políticas Docentes no Brasil, apresentam os desafios para as políticas educacionais em contexto nacional, considerando o Plano Nacional de Educação do Brasil – PNE (2011-2020) a respeito da melhoria e qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação.

Entre os importantes desafios da agenda educacional brasileira, as pesquisadoras destacam a ênfase nas políticas docentes no âmbito da formação inicial. A preocupação sobre o processo de formação consiste em razão do seu impacto sobre o sistema educacional nacional. Portanto, não só a formação de professores, mas também as suas condições de trabalho têm atraído a atenção do debate, considerando os novos ordenamentos estruturais que demandam as sociedades contemporâneas.

Para refletir sobre o que compreende uma Política Educacional, especificamente uma política docente⁴¹, as pesquisadoras se apropriam da compreensão de Tedesco (2010, p. 20). Para este autor, pensar sobre essas políticas implica em pensar em uma política de “governo da educação”, que se constitui em uma mudança respeitável, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem. Destaca ainda que existem duas vertentes de análise ao se considerar uma política de governo da educação, o cenário sociocultural mais amplo e as políticas para a educação e para os docentes.

Nesse contexto se enquadra o Pibid, supostamente uma política docente. O seu desenvolvimento surgiu a partir da análise, tanto a nível micro e macro dos cursos de licenciaturas, do processo de formação de futuros professores, da permanência na profissão e da atratividade de profissionais para a área. No que denotam essas políticas, “elas evidenciam que há crise na formação de docentes e, de certa forma, mobilizam na direção de uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial” (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 118).

Observa-se, em relação à crise na formação apontada pelas pesquisadoras, que estamos diante de uma questão de baixa atratividade da profissão, aliada a contextos profissionais com poucos estímulos para a escolha pela carreira docente como também a permanência na profissão. Além disso, os processos de formação ainda predominantes nas IES

⁴¹ Compreendo que as políticas docentes de formação inicial de professores “enfeixam o conjunto de programas postos em prática pelo governo federal nos últimos anos, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, a UAB, o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos – ProUni –, o Parfor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid”.

ancoram-se em modelos que prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino, explicando assim a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2011; 2012; 2015; GATTI; 2000; 2010b; 2012; 2014; SÁ BARRETO, 2015).

Dito isto, o organograma a seguir busca sistematizar como compreendo a categoria “**O Pibid como uma Política Docente**” e as implicações que ela promove para o processo de formação inicial e continuada de professores, como se expõe na Figura 13:

Figura 10: Pibid como uma Política Docente



Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

Apesar de o Pibid não se estabelecer como uma política de formação continuada, conforme as linhas de ações da DEB, o programa tem alcançado esse status em razão dos impactos que ele gera nos agentes coordenadores de gestão, de área e professores supervisores; dessa forma, compreendo também o programa como um movimento de formação continuada.

O Pibid vem se destacando como um *lócus* que também oportuniza a iniciação à docência, assim como as disciplinas de Estágios e outros programas de extensão que mobilizam a iniciação à docência, pois compartilham dos mesmos espaços de atuação que também podem potencializar a experiência da docência. Porém, o destaque do Pibid no âmbito de uma política de formação, e em relação aos demais programas, é a manutenção financeira que o mesmo oferece aos seus participantes com o incentivo de bolsas e verbas para o custeio de atividades nos subprojetos de áreas. Nesse contexto, com essas condições materiais, o Pibid⁴² parece potencializar a iniciação à docência na formação inicial, por meio da experiência prática em razão da inserção na cultura escolar.

⁴² Este movimento também pode ser observado no Programa de Residência Pedagógica, implementado no segundo semestre de 2018.

A vivência da docência compartilhada com os professores das escolas colabora com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos de iniciação à docência como dos alunos da educação básica. Gonçalves (2016, p. 219) destaca que a imersão na realidade escolar, proporcionada pelas práticas de iniciação à docência, contribui para os participantes do programa a se estruturarem “cognitivamente diante das incertezas e da complexidade das situações de aprendizagem que vivenciam nas salas de aula, em busca de soluções para problemas da prática”. Esse mesmo movimento também é evidenciado nos estudos de Gaffuri (2012), Souza (2013), Neres (2014), Mulik (2014), Oliveira (2015), Camargo (2015), Gimenes (2016), Souto (2017).

Compreendo que a experiência prática de inserção na cultura escolar também contribui para desmistificar e desconstruir crenças sobre a prática do professor em contexto da educação básica pública. Além disso, essa experiência compartilhada e acompanhada pode contribuir ainda para amenizar o choque de realidade e fazer a transição de licenciados que adentram no âmbito escolar. A respeito do acompanhamento, Gatti et al. (2014) afirmam que essas contribuições do Pibid são fundamentais, especialmente, em razão dos estudantes das licenciaturas poderem adentrar nos contextos escolares sob o acompanhamento de professores mais experientes tanto da universidade como da escola pública.

Os contextos de inserção das experiências da docência são perpassados por conflitos, dilemas e incertezas, porém, eles não só alimentam o ambiente da cultura escolar, mas também propiciam o desenvolvimento de repertórios para enfrentar essas situações. Como destaca Marcelo García (2010), a experiência do choque de realidade também contribui para o prazer de sentir-se professor durante o processo de formação. Assim, vivenciar os conflitos e dilemas de forma compartilhada pode contribuir para os futuros professores em exercício profissional enfrentarem as imprevisibilidades e complexidades do trabalho docente. Nesse direcionamento, observa-se que o acompanhamento tem um papel importante nesse movimento de enfrentamento dos conflitos e complexidades do trabalho docente.

Berkembrock (2016) considera o Pibid uma política de inserção de docentes em formação na realidade escolar. Para a pesquisadora, o programa oportuniza “trocas de experiências, diferentes diálogos com a escola e a universidade, metodologias diferenciadas, novas percepções sobre os problemas enfrentados”. A investigação de Marques (2015, p. 108) também converge para os estudos citados. Por meio das vozes de professoras egressas do Pibid, reitera a respeito da importância da inserção na escola desde o início da graduação. A pesquisadora afirma ainda que o programa, como uma política de formação de professores,

proporciona aos discentes em formação “o conhecimento das rotinas escolares e dos alunos deslocando suas concepções do campo imaginário para o campo prático/reflexivo”.

Além da experiência da docência, a inserção de forma antecipada na escola possibilita a compreensão dos aspectos formativos institucionais, levando o discente em prática de formação inicial a conhecer a dinâmica institucional escolar, as relações que se estabelecem entre os pares e com outros agentes da gestão escolar, tanto de forma vertical como horizontal. Junto dos aspectos institucionais, como estabelecem os objetivos do Pibid, possibilita ainda promover um possível diálogo entre instituições formadoras e escolas da educação básica (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013; NERES, 2014; MULIK, 2014; MARQUES, 2015; BERKEMBROCK, 2016; CAMARGO, 2015; GIMENES, 2016; SOUTO, 2017). Esses aspectos a que faço referência por meio da inserção no espaço escolar não é um movimento exclusivo do Pibid, ele também pode ser observado em outros programas, como já mencionamos.

Chamo atenção para a forma que se estabelece essa relação, compreendendo que ela deva ocorrer com o todo escolar, não apenas com a célula de um subprojeto específico, focando apenas as relações entre os professores coordenadores de área, supervisores e discentes participantes do programa. Nessa perspectiva de trabalho, em que muitas vezes ocorre, a relação entre universidade e escola se desenvolve apenas em um nicho específico, contribuindo assim para construir uma concepção enviesada da relação universidade e escola. Os dizeres a seguir das participantes apontam o aspecto de integração do Pibid com a instituição escolar:

Excerto 1: “E essa questão da interdisciplinaridade que lá funciona bastante, nem tanto assim os Pibids, mas o Pibid de Letras Inglês. Ele se integra na atividade de outros professores porque é uma escola que tem muitas atividades, então durante o ano são muitos projetos, os alunos fazem muitas coisas e a professora sempre colocava o Pibid no meio desses projetos. Então a gente sempre tinha uma atividade para fazer. Quantas vezes nós como Pibidianos de Inglês ajudamos outros professores de outras disciplinas que às vezes não tinham nem Pibid [...]” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 2: “Tudo eles (fazendo referência à escola) colocavam para a gente fazer atividades. O Pibid mexia com a escola inteira e todos os professores. Inclusive, todo o corpo docente participava das atividades [...] Não funcionava só o Pibid Letras inglês, o de matemática, e se eu não me engano o de química lá também, e eles não eram tão participativos quanto a gente, tão... tal que, quando falavam ‘tem uma atividade do Pibid’, a escola toda parava para poder olhar a gente. Nós recebíamos apoio de todas as formas” (Paula, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Compreendo que a iniciação, no que tange à experiência prática da docência, aos aspectos formativos institucionais e à relação entre universidade escola, apresenta-se como um ritual, como um processo de constituição etnográfica do sujeito em formação. A respeito disto, Marcelo Garcia (2009, p. 18) assim descreve essa inserção:

representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade⁴³ do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente.

No tocante a esse ritual de iniciação, parece que o Pibid tem promovido o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem; assim como o planejamento e execução de atividades nos espaços formativos, visando a autonomia do aluno em formação e a participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas.

Em um tempo relativamente curto, aproximadamente nos onze anos de desenvolvimento do programa, o Pibid parece ter ganhado um status de uma Política que aparentemente “está dando certo e que tudo flui”. Porém, nos caminhos percorridos pelo programa se observam algumas “pedras” que parecem ter entrado em rota de colisão, promovendo também a formação de hiatos por onde tem passado. Por essa razão, o programa tem enfrentando dilemas que reverberam e repercutem nos contextos de formação de professores. A esse respeito, destaco os seguintes:

Quadro 16: Principais Dilemas do Pibid

Dilemas do Pibid			
Política Excludente	Pibid x Estágio	Tensão	Desinformação
Possibilidades para poucos;	Mais significativo que o estágio?	Entre supervisores, coordenadores, alunos bolsistas e escola. Necessidade de formar vínculos coformadores.	Desinformação sobre o programa por parte dos gestores das escolas.
Duas formações;			
Não existe uma articulação explícita entre as licenciaturas e o Pibid.			

Fonte: Autor da Pesquisa, elaborado a partir das investigações sobre o Pibid, 2020.

A esse respeito, observa-se que as instituições que realizam parcerias com o Pibid, em muitos casos não o conhecem. Muitas vezes ela é realizada com uma expectativa de ser mais um auxílio para os alunos das escolas, como uma ajuda para sanar as dificuldades dos alunos em uma determinada disciplina ou para ter o controle desses discentes durante os horários vagos quando um professor falta, ou ainda para suprir a carência de professores em uma determinada disciplina, inclusive ministrando aulas. Esse movimento dentro da instituição

⁴³ Entendo a colocação do autor quando se refere à personalidade na perspectiva Sócio Histórica, ou seja, a dimensão subjetiva do sujeito.

escolar muitas vezes distorce o papel do programa. Os excertos a seguir nos fornecem uma visão sobre esses aspectos. No excerto 3, a participante reconhece como sendo uma das contribuições do Pibid “sanar a carência de professores”:

Excerto 3: “*Sem falar que o Pibid veio sanar, entre outras, outro problema, que na escola não é para existir, que no caso é a falta de professor; que nessa escola que a gente estava não tinha professor de inglês. Por exemplo, os alunos do terceiro ano que iam fazer ENEM saíam prejudicados, então qual era o papel ali do Pibid? Tentar de alguma forma, não sanar esse problema, mas diminuir um pouco desse problema, dessa falta de professor que ocorria na escola; porque muitos alunos também nem se interessavam de ir para a monitoria por causa disso, porque era assim, um problema que acontecia no programa dessa falta de aluno por esse motivo também, de não ter professor, de não ter estímulo de um professor que tivesse dizendo para eles: ‘oh, vamos lá para o Pibid, vocês vão ter uma nova visão sobre inglês’, então não tinha esse estímulo, então a gente que tinha que ter essa autoridade....” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).*

Apesar de a vivência no papel de professor de inglês ser uma alternativa para reverter paliativamente essa situação, a ação extrapola as incumbências dos bolsistas. Este aspecto também é destacado por Baladeli (2015; 2018) quando relata sobre a incompreensão de alguns bolsistas sobre a sua atribuição no subprojeto e na escola, o que levava muitas vezes esses discentes a realizarem atividades de regência e substituição nas escolas.

O diálogo que segue ocorreu durante uma Roda de Conversa, quando indagamos sobre a contribuição da professora supervisora.

Excerto 4: “Já a professora supervisora, que é a professora da sala que a gente estava no período da manhã, ela não cobrava a gente, tipo, ela deixava a gente à vontade. Só que esse à vontade era à vontade para ela, porque ela faltava e assumíamos a turma dela durante todas as aulas. Às vezes, ela não ia na sala nem fazer a chamada, e isso incomodava a gente, porque, além de preparar o conteúdo, que era uma coisa que ela disse que deixava a gente à vontade, só que às vezes a gente não sabia o que a gente ia dar....” (Hélvia, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Jeane: “Porque isso é até uma norma, que a gente do Pibid não é para assumir a sala de aula...” (Jeane, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Hélvia: “Aí ela deixava a gente lá sozinha. Às vezes a gente não conseguia conter a turma, às vezes ela ia embora e não avisava. A gente tinha que adivinhar qual ia ser a próxima sala. *A coordenadora vinha com a cara desse tamanho para a gente, dizendo que a aula era em outra sala. E era desse jeito que acontecia, e a gente se sentiu assim um pouco desamparada pela professora*” (Hélvia, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Observa-se novamente, pelo que os dizeres do excerto estampam, uma função praticada pelas participantes que vai de encontro aos objetivos delegados aos bolsistas e ao papel da professora supervisora como agente formativa, conforme os objetivos do programa. No contexto, porém, percebe-se uma aceitação dessa prática, pois, pelos relatos das participantes, parecia ser uma ação rotineira e reconhecida pela direção (“*A coordenadora vinha com a cara desse tamanho para a gente, dizendo que a aula era em outra sala. E era desse jeito que acontecia, e a gente se sentiu assim um pouco desamparada pela professora*”).

Em face dessa realidade, os gestores conhecem de fato o programa? Quais as expectativas que são geradas quando se aceita a participação do Pibid para a comunidade

escolar? O que o Pibid gera dentro da própria comunidade escolar, uma vez que não atende todas as disciplinas? E a respeito dos outros professores, não Pibidianos, estes sabem o que é o programa? O Pibid é chamado para comunidade escolar ou fica preso na sua bolha de um subprojeto de área? Como o Pibid assiste os alunos da Educação Básica, não no propósito de atividades, mas a respeito de acompanhamento em razão das demandas da escola parceira?

Apesar de não ser o propósito desta pesquisa responder a essas indagações, compreendo que a execução do programa em um contexto situado socialmente, e que apresenta um suporte de acompanhamento, deva estabelecer essa relação de parceria. Essa desinformação implica as relações que se estabelecem entre professores supervisores e alunos bolsistas, gerando tensionamentos uma vez que a não compreensão do papel de cada um no contexto do programa pode dificultar a ação formativa nos espaços em que o programa transita.

Um outro dilema enfrentado pelo Pibid como uma Política Docente consiste no formato que esta vem se desenvolvendo, ou seja, uma proposição compensatória e de caráter transitório, por não se observar um movimento de continuidade nos projetos dos governos, concedendo um preço alto ao programa, como por exemplo, a incerteza de sua continuidade que, desde o lançamento do Edital de 2013, veio sofrendo cortes no número de bolsas e de verbas para a sua manutenção. Como uma suposta política de formação, vem se apresentando excludente em alguns aspectos, aspecto este relatado por Jardimino:

O marco regulatório das políticas públicas para setores estratégicos no Brasil, como educação e saúde, vem sofrendo, desde a década de 90, do século passado, um direcionamento político de fins compensatórios. Essas políticas compensatórias, especialmente as de incentivo à formação de professores, têm se transformado num campo fértil de implementação de “projetos” de governo (PARFOR; PIBID, PRODOCÊNCIA, PROINFO dentre outros), o que deixa vulnerável sua continuidade, pois, na maioria dos casos, os projetos não apresentam perspectivas de se transformarem em políticas de Estado (JARDILINO, 2014, p. 356).

No movimento em que o Pibid se apresenta, o programa tem se mostrado como um projeto de governos, atuando como uma política compensatória, pois seu desenvolvimento consiste em suprir uma falta, no caso específico, professores em áreas consideradas críticas, uma boa formação e motivar a atratividade da carreira (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2015; SÁ BARRETO, 2015). Nesse contexto, não é por meio de ações paliativas que se devem ater as políticas docentes. Estas políticas devem se consolidar por meio de práticas concretas, como a valorização da carreira, com salários dignos e oportunidades de formação continuada, com contextos provedores de formação como as universidades e escolas

com boas infraestruturas, com profissionais para atender demandas docentes, discentes, e administrativas, incentivos à carreira, estes são alguns aspectos que devem ser considerados.

Como uma política excludente, o Pibid não contempla a todos, o que a torna discriminatória, pois não há uma equidade entre os números de vagas a serem ofertadas e a demanda de alunos de cursos de licenciatura. Assim, torna-se seletiva, uma vez que os editais do programa privilegiam o critério quantitativo para a escolha dos bolsistas, por conta da limitação contingencial do número de bolsas. Esse formato implica em um movimento de competitividade nas instituições formadoras para o acesso ao programa.

A compreensão do Pibid como uma política compensatória consiste em torná-lo como uma forma de complementar a formação inicial de professores. A análise a respeito dessa política converge no debate contemporâneo sobre o tema: a formação de professores e os cursos de licenciaturas (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2015; SÁ BARRETO, 2015).

Moura, a respeito deste aspecto, destaca o seguinte:

O PIBID é considerado uma política de formação – complementar – inicial de professores, o que nos leva a inferir que, se há necessidade de políticas de formação complementar, é porque não há efetivamente, por parte do Estado brasileiro, uma política fortalecida no campo da formação de professores com uma visão de totalidade da educação (MOURA, 2013, p. 142).

Como consequência, a execução do Pibid nessa perspectiva pode contribuir para que os cursos de licenciaturas ampliem as lacunas quanto aos processos formativos, conforme apontam estudos de Lima (2012), Gimenes e Pimenta (2013), Moura (2013), Gimenes e Pimenta (2015), Matos (2015), Camargo (2015), Gimenes (2016), Noffs e Rodrigues (2016), Pimenta e Lima (2017), Oliveira (2017a; 2017b), Pimenta e Lima (2018; 2019a, 2019b).

Ainda a respeito do Pibid como uma política compensatória e discriminatória, Gimenes (2016) destaca o seguinte:

O Programa insere-se no bojo de políticas fragmentadas para formação docente, e essa fragmentação lhe é constitutiva, uma vez que atende menos de 6% dos estudantes de licenciatura do país. Ou seja, se por um lado é um programa que vai ao encontro da luta pela valorização do professor e de sua formação, por outro, não valoriza a grande maioria das pessoas que está envolvida no esforço para a realização dessa formação. O fato de o programa oficialmente voltar-se apenas para a formação inicial, desconsiderando a formação continuada dos professores supervisores e coordenadores, também coloca em questão seu aspecto fragmentado (GIMENES, 2016, p. 135).

Este aspecto apontado pela pesquisadora sobre o Pibid como uma política compensatória e discriminatória vai ao encontro de outras investigações já realizadas sobre o programa, como também apontam as investigações já citadas. Gimenes explicita que

nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são “fracos”, pois indicam que o PIBID deve ser “incentivado” e “aumentado”, não havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado “à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes” conforme Portaria 096/2013 da Capes (GIMENES, 2016, p. 124-125).

Ainda a respeito do financiamento do programa, um outro movimento e crítica apontados pelas pesquisadoras Gimenes e Pimenta (2013), Gimenes e Pimenta (2015), Pimenta e Lima (2017, 2019a,) se refere à participação de instituições privadas no Pibid. Pimenta e Lima (2017, 2019a), levantando uma discussão a partir de Zeichner (2013) sobre as políticas educacionais e de formação nas sociedades globalizadas, destacam que geralmente essas políticas não são idealizadas em seus países de origem, mas nos polos centrais da economia, a exemplo dos Estados Unidos. Em direção a essa perspectiva, Pimenta e Lima (2017) afirmam que, no contexto nacional, esse modelo de política carrega a marca da mercantilização, promovendo o dismantelamento da formação universitária, contribuindo para alargar as desigualdades no campo da educação.

Diante desta realidade, as pesquisadoras questionam se o Pibid não seria um exemplo desses pacotes de políticas educacionais, à medida que foi criado inicialmente como exclusivo para as universidades públicas, conforme o edital de seleção de 2007, aceitando a participação de instituições particulares filantrópicas, sem fins lucrativos, e, por fim, com o edital de 2013, a seleção para novas propostas passou a incluir as instituições particulares financeiras, que têm no segmento da licenciatura um promissor mercado. Ainda a esse respeito, as pesquisadoras alegam o seguinte:

Se lembrarmos que, dentre estas, a grande maioria são instituições financeiras, que vêm comprando as instituições menores, formando conglomerados privatistas, que contam com capital internacional e cujos lucros em 2015/2016 foram superiores aos do sistema bancário, pode-se perceber que o PIBID acabou por ser, de fato, um programa de repasse de recursos públicos para as instituições financeiras, contrariando claramente seus objetivos de melhoria da formação de professores para as escolas públicas (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 8).

A esse respeito, Gimenes (2016), Pimenta e Lima (2017, 2019a) apresentam um panorama do espaço conquistado pelas instituições financeiras no Pibid. Destacam que em 2014

essas instituições receberam 18% das concessões de bolsas do programa, representando 47% das IES parceiras, e afirmam que: “se considerarmos que a maioria das instituições privadas de ensino superior contam com as verbas do Prouni, e que mesmo, muitas até delas dependem, o PIBID com a atribuição de bolsas passou a ser mais um dos caminhos de escoamento de recursos públicos para essas instituições” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 8). Em face dessa realidade, as pesquisadoras levantam o questionamento: Por que manter as instituições privadas no Programa?

Tendo em vista as ressalvas desenvolvidas antes, pode-se afirmar que o Pibid se constitui em um privilégio de poucos e este também é um aspecto presente no subprojeto em análise. Tal aspecto pode favorecer um aumento do hiato entre os cursos e alunos em formação, dos que participaram e os que não participam do programa, levando a criar em um mesmo curso diferentes grupos de licenciandos.

2.5.1 Uma trama complexa de relações: Pibid e Estágio

Um outro dilema enfrentado pelo Pibid no contexto da formação de professores consiste em uma sobreposição velada das relações entre o Programa e o Estágio no interior dos cursos de licenciatura. Nos espaços de formação que as ações do Pibid e Estágio se desenvolvem, observam-se relações de divergências e convergências que se apresentam de forma tênue, porém, complexa.

As divergências entre o Pibid e Estágio se estruturam inicialmente nas diretrizes que os estabelecem. O Estágio é regido por uma legislação que o regulamenta, amparado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002a, 2002b, 2015). De acordo com o documento,

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, p. 6).

Os Estágios consistem em uma parte prática dos cursos de formação, porém, devem ser articulados com as disciplinas do currículo; nesse movimento entre teoria e prática, a carga horária das disciplinas de Estágios nos cursos de licenciaturas é diluída em 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2002b).

Pimenta e Lima (2010, p. 34) chamam a atenção a respeito do desenvolvimento das atividades dos Estágios. Para as pesquisadoras, o aluno estagiário deve ser incitado a desenvolver uma “atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Ainda conforme Pimenta e Lima (2010), ao estágio compete a ação de “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, as atividades de Estágios proporcionam aproximações com a escola; com o ambiente de trabalho do professor; com as práticas didático-pedagógicas; quando observam professores e alunos por meio de ação coletivamente desenvolvida, da relação com o conhecimento, com os professores e alunos; quando buscam aproximar-se das compreensões e atitudes dos sujeitos na aula, conforme indicam os estudos de Guedes-Pinto e Fontana (2006, 2009, 2011), Guedes-Pinto (2005, 2011, 2015), Guedes-Pinto e Batista (2018), Camargo e Guedes-Pinto (2015), Maia, Medrado e Reichmann, (2018), Reichmann (2012, 2014, 2015, 2016) e Pimenta e Almeida (2014). Para estas pesquisadoras, a perspectiva do Estágio deve ser entendida como um processo de formação inserido em práticas sociais situadas, pois só assim é possível viver as complexas tramas da formação, em contextos autênticos de aprendizagens; “o aprendizado desse saber-fazer do cotidiano escolar demanda uma inserção, um mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida. E esse mergulho precisa de um tempo, pois a aprendizagem constitui-se na vivência do processo” (FONTANA; GUEDES-PINTO, 2009, p. 18-19).

Na inserção do discente no contexto escolar durante o Estágio, é necessário o acompanhamento, pois, como uma atividade supervisionada, tem que haver nesse processo interlocutores. As atividades de estágios devem ser acompanhadas, portanto, tanto pelo professor da disciplina nos cursos de licenciaturas como pelo professor da escola da educação básica que recebe o aluno estagiário.

Em relação às convergências entre Pibid e Estágio, o ponto central entre ambos são os objetivos e a natureza de suas ações. Os excertos a seguir nos dão visibilidade das contribuições do Estágio para a formação. Para estes participantes, a primeira experiência com a docência havia sido proporcionada pelas disciplinas práticas do curso, tanto pelas atividades de práticas pedagógicas quanto pelo estágio supervisionado.

Excerto 1: “Toda essa familiaridade que a Brenda falou que adquiriu no Pibid, que a Alice também falou que ela adquiriu no Pibid, eu não adquiri no Pibid, até porque eu entrei no Pibid há seis meses, então assim, essa minha bagagem eu aprendi durante o estágio, que foi uma experiência maravilhosa. O Pibid contribuiu, as

conquistas que o Pibid proporciona é inegável, são óbvias, mas elas aconteceram na minha vida de outra forma porque assim, como eu falei, essa coisa de didática, chegar em sala de aula e lidar com o alunos, de lidar com diferenças, com situações adversas que lhe podem acontecer, eu adquiri mais mesmo no Estágio” (Farias, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 2: “Mas nada comparado com o que podemos vivenciar agora na disciplina de estágio, onde pude colocar em prática o que consegui aprender com as disciplinas pedagógicas do curso. Visto que a disciplina de prática pedagógica é muita teoria, na qual, quando passamos a vivenciar em sala de aula, percebemos que aquelas teorias só funcionam no papel” (Hélvia, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Tanto os estágios supervisionados e as práticas pedagógicas quanto o Pibid atuam nos mesmos espaços, possuindo os mesmos objetivos: o contato com a profissão docente por meio da inserção e atividades realizadas em escolas da Educação Básica. Observa-se também nos dois a figura dos supervisores, tanto na Universidade como na Escola. Outro ponto que se destaca quanto às convergências são as intenções das propostas de atividades desenvolvidas, que, em ambos os contextos, se assemelham em razão de seus objetivos. Conforme o participante relata no Excerto 1, o Estágio pode contribuir para a reflexão sobre o ambiente de trabalho; para a proposição de soluções para o processo de ensino aprendizagem, por meio das atividades práticas; para a reflexão sobre as práticas pedagógicas do aluno estagiário; as incursões do trabalho docente; para a percepção da dimensão institucional onde é realizada essa prática. Nessa mesma perspectiva se espera das contribuições a serem alcançadas com o Pibid, conforme os objetivos dos programas já apresentados.

Camargo (2015), Moura (2013), Oliveira (2015), Gimenes (2015) e Souto (2017) identificam essas mesmas coincidências entre o estágio e o Pibid, demonstrando em suas análises o quanto esses lugares de contato se constituem um campo tenso.

No que se refere às diferenças entre o Pibid e o Estágio, começo abordando uma que é fundamental: o Pibid é um programa de iniciação à docência que é extracurricular e possui financiamento e o estágio não recebe qualquer tipo de investimento, fazendo parte, como já apontado, do currículo dos licenciandos. Como uma Política de Formação, o Pibid se caracteriza como uma “política paliativa” (CHARLOT, 2000).

Como um programa financiado e com a oferta de bolsas para professores e alunos (um montante de apenas 90 mil bolsas conforme edital Capes 61/2013), configura-se como uma medida de governo de caráter emergencial, que se baseou “na falta, quantitativa e qualitativa”, esta última pela falta de “profissionais bem formados e capacitados”. Essa configuração demarca o distanciamento entre o Pibid e o Estágio.

Há outras divergências que se manifestam por nos defrontarmos com duas formas de iniciação à docência que afetam o cotidiano dos cursos de formação de professores, criando assim um distanciamento entre elas. Primeiro, as disciplinas de Estágios são vinculadas a um componente curricular obrigatório com a carga horária a ser cumprida. Assim, elas devem ser

avaliadas e a sua integralização se faz com a aprovação na disciplina. As práticas regulatórias sobre os Estágios consistem em uma injunção institucional, um componente obrigatório dos cursos de licenciaturas, sendo sua integralização necessária para a conclusão do curso.

Diferente do Estágio, o Pibid se caracteriza como

uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (BRASIL, 2013c, p. 28).

Um ponto que chama a atenção na citação a respeito do Pibid é a adjetivação que esta traz em relação ao Estágio. Enquanto o Pibid se apresenta como uma atividade orgânica, as práticas nos Estágios, o documento se refere às atividades de estágio como se restringissem à observação. Nesse sentido, o Pibid se apresenta com uma proposta inovadora em relação às práticas do Estágio, presumidas por ele como partidas de uma ideia prescritiva (GATTI, SÁ BARRETO E ANDRÉ, 2011; ANDRÉ, 2015; SÁ BARRETO, 2015).

Este aspecto prescritivo sobre o Estágio foi relatado por alguns bolsistas de forma implícita. Para eles, o tempo de permanência no Estágio é que daria esta característica, alegando que o período na escola com essa prática seria mais curto que o Programa e por isso não haveria como ter uma imersão nessa prática. Nos **relatos** a seguir os enunciados discorrem sobre o tempo de observação da prática do Pibid e do Estágio:

Excerto 3: “Então, foi muito importante por isso, e também de observar, como eu falei ainda agora, nós observamos muita coisa, muita coisa, detalhes assim de gestão, nós observamos como é que funciona a escola, na rotina mais longa *porque no estágio a gente observa, mas é um período curto*” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 4: “Então o aprendizado veio de forma completa, tanto de gestão, como o funcionamento da escola, o funcionamento administrativo, o cotidiano, a visão dos professores, porque que eles estavam ali, o que eles faziam. A gente observou através dos relatos dos professores e a confirmação dos alunos, o que eles estavam fazendo ali, se aquela realidade era realmente a que eles queriam estar. *Então a gente aprendeu muita coisa, coisa que se nós estivéssemos somente na universidade a gente não teria aprendido, coisas que se a gente somente tivesse visto no estágio a gente não teria aprendido*” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 5: “[...] *é como se fosse um estágio diferenciado, não aquele modelo de estágio de somente assistir as aulas e depois tomar o ensino. Não! É diferenciado! Você é imerso no universo do ensino, não de maneira como você é jogado no estágio que você assiste as aulas e depois tem que aplicar o que é ensinado lá. Não! Você vai adentrando aos poucos e apresentando atividades. Atividades para testar, justamente uma nova modalidade de ensino. Então, realmente, é totalmente diferente, até mesmo do estágio, ou até mesmo do que a gente assiste nas aulas. É uma nova forma de aplicar métodos para você ver o que pode usar no futuro, eu realmente achei uma experiência gratificante e enriquecedora*” (Renato, 5ª Roda de Conversa, Teresina, 2017, grifo meu).

Nas falas dos estudantes algumas comparações entre o estágio e o Pibid são flagrantes de uma cisão (“*coisas que se a gente somente tivesse visto no estágio a gente não teria aprendido*”; “*você é jogado no estágio*”). Cisão essa já focalizada por outros pesquisadores, como apontado antes.

Nesta perspectiva, compreendo que o Pibid, como uma Política de Formação de Professores é constituída e desenvolvida em um complexo paradoxo. Primeiro, como uma política, o Programa se desenvolve com uma abrangência específica, seu escopo se restringe a um público restrito em razão da quantidade de bolsas que são ofertadas. Segundo, quanto à concessão de bolsas, acaba criando um movimento discriminatório dentro dos cursos de licenciaturas e das escolas da educação básica, em relação aos discentes, alunos Pibidianos e não Pibidianos, e docentes, Pibidianos e não Pibidianos. Um outro movimento se refere à própria representação que se agrega com a concessão das bolsas para esses participantes, os escolhidos e os não escolhidos, “aprovados e reprovados”, produzindo assim um aspecto de competitividade. Nesse ponto, o Pibid, em vez de promover a criação de pontes para e durante os processos de formação, na verdade, vai construindo “ilhas”.

A respeito dessas divergências ainda, defrontamo-nos com duas formações em um mesmo curso, este foi um ponto abordado por um participante ainda no primeiro encontro de pesquisa. Na ocasião expliquei que abordaria sobre este aspecto quando estivéssemos na etapa de escrita do Memorial de Formação sobre o tema “espaço tempo Pibid”. Durante a Roda de Conversa que abordava a temática específica do Pibid, retomou o assunto, provocando diversas réplicas:

Excerto 6: “Então, existe uma formação extremamente diferenciada, entre o aluno que é do Pibid e o aluno que não é do Pibid. Porque a gente vivia numa realidade completa. A gente está em formação na universidade, mas a gente já está no contexto escolar, atuando com a proteção da universidade, mas a gente já está atuando, então, enfim, eu participei em um evento lá em Teresina que a gente foi, o último que foi na Uespi, e lá foi discutido isso, *parece que está saindo dois professores da universidade, o que passou pelo Pibid e o que não passou pelo Pibid*. Porque agente estar ali e está, enfim, aprendendo sobre diversos aspectos, é realmente um programa de formação na prática, é mais é prática, que a teoria a gente ver aqui” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 7: “Eu acredito que o Pibid dá um estímulo muito grande para a gente nessa questão da formação inicial, [...] porém, eu acho que isso é muito de uma questão também pessoal. Porque não adianta eu estar no Pibid, por exemplo, e não aproveitar o que o programa me oferece, se você estiver assim, encostado, sei lá. O que é que você vai tirar desse programa? O que é que você vai, o que foi que você adquiriu, o que foi que você aprendeu? Então não adianta muito você estar no Pibid, só estar e não fazer. Então eu acho que tem muito de uma questão pessoal. Existe sim essa diferença porque eu acho que a maioria das pessoas sabem muito bem aproveitar o programa pois, de alguma forma, pelo menos no nosso, a coordenadora, no caso a (Coordenadora), ela puxava muito da gente, ela queria muito ver essa questão da ação, ela ia mesmo, ela estava todo tempo assim com a gente, então tinha que ter essa ação, e o aluno tinha que se empenhar e eu acho que essa questão do estímulo foi uma coisa que o Pibid nos deu, não só no curso mais nessa questão do ser professor, mas é como eu falei, é uma questão pessoal, vai muito do seu, do que você quer fazer, do que você quer adquirir, então vai muito de você, o que você está focado em aprender, é isso!” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 8: “Imagine assim, AC já levantou um pouco essa questão: o aluno que sai do Pibid e que vai para a sala de aula, e o aluno que não participou. Vai com muito mais bagagem o aluno que sai do Pibid, não adianta, é inegável, vai com muito mais bagagem, com conhecimento de atividades que aprendeu, vai com as informações, com as experiências vividas pelos professores supervisores, pelos professores, pelos coordenadores que explicam, que ensinam, quantas reuniões que participamos e que saímos direcionados de como agir na sala de aula, de como atuar, você tem que fazer assim porque desse jeito não vai funcionar, e eu acredito que é o direcionamento para a profissão. Eu acho que o Pibid o aluno vai mais direcionado” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 10: “Depois que as meninas falaram, eu fiquei pensando, ‘é engraçado! Por que tem esse pensamento de duas formações?’ Mas é porque quando estamos no Pibid já temos a consciência que nós somos universitários, somos alunos, mas estamos atuando como professores. Quem não está no Pibid [...], eles têm uma visão que são só universitários, eles não têm essa visão de que vão ser PRO FES SO RES, FOR MA DO RES, EDU CA DO RES (ênfase na fala), entendeu? E a gente já tem essa visão (Alunos afirmam positivamente) de ver, e que veio escancarar assim para a gente: ‘Ei! Vocês vão ser professores!!’ Foi com o Pibid. Porque realmente são duas realidades, elas são duas realidades, na sala tem pessoas que não são do Pibid, mas a gente consegue ver a diferença, a comunicação, tudo isso flui, como a Brenda falou: ‘a gente já vai para o campo de trabalho já tendo um pouco de experiência’. A experiência de acontecer (alunos afirmam: ‘verdade’) um fato e que a gente já sabe como resolver, aconteceu alguma coisa assim, faltou algo, a gente já sabe como lidar. Porque, às vezes, a nossa bagagem só teórica na universidade, que ela é extremamente necessária também, mas ela não dar para a gente, porque a gente ainda encontra falhas na nossa grade curricular, encontra falhas em relação à prática que a gente vai enfrentar depois porque a gente realmente não tem. Então, muita coisa a gente aprende na tora.....(Risos da turma)” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 11: “Porque enquanto os outros alunos, os outros nossos colegas, eles não tiveram essa oportunidade e a gente teve, a gente pode se firmar mais e como a gente repetia aqui várias vezes, a gente pode entender melhor esse universo, talvez tenha alguns dos nossos outros colegas que não tenham tanto interesse, de sacar mais na profissão, porque se tivessem essa oportunidade acho que a opinião seria bem diferente em relação ao curso, eu acredito que a gente é privilegiado de certa forma de ter participado um pouquinho....” (Paula, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Nesse contexto de se depararem com duas formações distintas, como as práticas devem se unir no curso? Como elas podem dialogar com o Pibid? De forma inversa, também se deve perguntar sobre o Pibid: Como ele deve se unir ao curso? Como deve dialogar com o Estágio? Reiteradas vezes, os discentes relataram acerca do Pibid como a prática do curso de Letras Inglês. O que soa incongruente a respeito do que foi colocado pelos participantes é que o curso possui um total de 800 horas de componente curricular prático, 400 horas dedicadas às disciplinas de prática pedagógica e outras 400 horas ao estágio supervisionado. Nos relatos dos bolsistas, apesar de reconhecerem a importância dessas disciplinas práticas, eles percebem o curso ainda muito teórico; por outro lado, supervalorizaram o Pibid como extremamente prático.

Para finalizar a seção, compartilho da compreensão de Pimenta e Lima (2019b), retextualizando o seu dizer. Acredito que o movimento mobilizado pelo Pibid nos conduza a emprendermos esforços para que estejamos cientes e possamos desenvolver alternativas que viabilizem a transposição dos elementos e estratégias “bem-sucedidas” do Pibid para as disciplinas de Estágios, e, por sua vez, as práticas de Estágios “bem-sucedidas” devam ser postas em evidências no sentido de perpetuar um diálogo entre as comunidades Universitárias, uma vez que o intercâmbio, a partilha e as discussões sobre o tema são potencializadores para

novas aprendizagens, configurando-se numa alternativa possível para oferecer uma formação curricular docente de boa qualidade para todos os alunos em formação inicial.

2.6 Tecendo outros panos

Neste capítulo, debruçamos nossa atenção ao Programa Pibid, de modo a contextualizar a sua gênese, desenvolvimento, expansão e seus impactos, discorrendo sobre seus objetivos e seu processo de desenvolvimento no âmbito nacional, como uma Política de Formação Docente, por meio da análise de seus editais e portarias, que o legalizam. Também apresentamos de um estudo exploratório sobre seus impactos para a formação de professores. Na seção “Riscos”, apresentamos o movimento na Capes que passou a abranger a formação de professores por meio da Diretoria da Educação Básica. Em “Rabiscos”, discorremos sobre o Pibid enquanto uma suposta Política Docente, levantando a sua gênese, execução, mobilização e expansão. Apresentamos o programa no âmbito da Uespi, contextualizando-o na instituição onde o estudo foi realizado. Em “Arriscados”, realizamos um estudo bibliográfico do tipo “estado do conhecimento” a respeito das investigações sobre o Programa no âmbito nacional, discorrendo nossa análise em três categorias: O Pibid como uma Política de Formação Docente O Pibid como um sistema intercapilar colaborativo e, por fim, O Pibid e Identidade Docente.

3 HISTORICIDADE, IDENTIDADES E FORMAÇÃO: movimentos para o tornar-se docente

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os caminhos trilhados pelos participantes do estudo que os levaram a aproximação do mundo da docência por meio da análise da produção de seus Memoriais. Entendendo a identidade como um movimento dinâmico, nos atemos a alguns conceitos de Vygotsky, partindo de sua perspectiva sócio histórica para subsidiar nossa reflexão sobre o movimento de tornar-se docente.

3.1 O movimento de Devir Humano na perspectiva Sócio-Histórica

“Meu Deus, meu Deus! *Como tudo é esquisito hoje!* E ontem tudo era exatamente como de costume. Será que fui eu que mudei à noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei hoje de manhã? Estou quase achando que posso me lembrar de me sentir um pouco diferente. *Mas se eu não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Quem é que eu sou?’*. Ah, essa é a grande charada!” (CARROLL, 2002, p. 26, grifo meu).

A epígrafe de Carroll tem o objetivo de problematizar o processo de mudanças vivido pela personagem Alice. Neste capítulo tomo esta colocação como uma lente para que possamos entender como os participantes deste estudo se tornaram quem eles são como profissionais da educação. Diante disto, a indagação inicial aqui é saber: Como esses participantes se aproximaram da docência até chegarem ao curso de Letras Inglês?

Como já mencionamos, focamos no processo de constituição da identidade profissional docente mediados pelas narrativas sobre as experiências formadoras no Pibid. Entendo que não podemos compreender o processo de aproximação com a docência limitando o nosso olhar apenas às instâncias formativas profissionais, uma vez que este movimento é situado em diversos contextos. Compartilho da proposição de Martins (2012, p. 47): “é preciso direcionar o olhar para a subjetividade, para a vida do professor, entendendo-o como pessoa e como profissional, que tem sua maneira própria de ser, que nem mesmo a racionalização e a uniformização impostas pelas instituições podem velar”.

Entendo a identidade como um processo de construção do eu que se constitui em uma ação dialética, proporcionada pelas relações que o sujeito estabelece com os outros, com sua realidade e com ele mesmo. A identidade não é algo que se fecha em si mesma e se permanece fixa. Ao contrário, apesar de possuir fronteiras, estas não são rígidas, mas flexíveis,

podendo se reorganizar a partir das relações que são estabelecidas em contextos socioculturais específicos.

Para subsidiar nossas reflexões, recorreremos à compreensão teórica sobre a categoria Identidade. Saliento que o diálogo se ancora numa perspectiva social, partindo da compreensão Sócio Histórica (SH). Isto nos auxilia a compreendermos a identidade como um processo que se constitui numa totalidade por meio de múltiplos âmbitos da história de vida do sujeito, como considera Vygotsky (1994, 2000, 2001).

Nessa dialética, buscamos compreender o processo de constituição da identidade profissional dos discentes do curso de Letras Inglês participantes do Pibid situando esses colaboradores em suas histórias individuais e coletiva. Apresentaremos as ideias de Vygotsky (1993, 1994, 2000, 2001) que nos auxiliam a entender esse movimento, razão pela qual embarcamos nas categorias elaboradas pelo pesquisador do desenvolvimento humano, a saber, Historicidade, Mediação e Significação. Estas têm o objetivo de explicar o movimento de constituição humana, para depois focarmos no movimento de constituição profissional docente⁴⁴. A identidade também é história por permitir esse movimento de sermos diferentes e iguais aos outros, na relação dialética homem e sociedade (CIAMPA, 1998, 2007a, 2007b).

A abordagem de Vygotsky (1993,1994) propõe que o psiquismo humano se transforma nas relações entre o Homem e o mundo. Nesta proposição, o pesquisador se baseia nos pressupostos do materialismo histórico e dialético que explicam a realidade como fenômenos que se constituem a partir das condições materiais da existência humana e do desenvolvimento histórico. Nesta perspectiva tomada por Vygotsky, a realidade é uma construção que se materializa numa história, num confronto dialético e continuado das ideias e dos fatos. Sujeito e realidade se imbricam em um processo de constituição mútua.

Segundo o autor, o homem se constitui como sujeito a partir da interação entre os membros da espécie, na inter-relação entre os planos de desenvolvimento psíquico. Essa proposição concebe que o mundo psíquico não está pronto, não é inato e não é recebido pelo sujeito. Pelo contrário, desenvolve-se no entrelaçamento com a filogênese, que é a história da espécie humana; a ontogênese, a história do indivíduo da espécie; a sociogênese, a história cultural em que o indivíduo está inserido, e a microgênese, a história individual do sujeito. A articulação entre esses planos proporcionará o entendimento do desenvolvimento mental superior do sujeito. O desenvolvimento e a transformação dos indivíduos acontecem ao longo

⁴⁴ Neste estudo, focamos apenas nestas categorias do pesquisador para compreender a categoria identidade.

de toda a vida e é resultado da interação entre esses quatro planos (VYGOTSKY, 1993, 1994, 2000, 2001).

É a partir da interação entre esses planos de desenvolvimento que vamos nos constituindo como sujeitos, por meio de inter-relações, apropriações, elaborações e, reelaborações, inter e intra psicológicas, estabelecendo o processo de constituição da identidade. Vamos, ao longo dessa história, desenvolvendo uma síntese singular, constituindo modos de nos situarmos no mundo, em determinados momentos da história social, da nossa própria história. Ainda conforme as proposições de Vygotsky (1993, 1994), há dois tipos de funções psicológicas para os seres humanos: as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. Ao nascer, o ser humano possui apenas as funções psicológicas elementares. Na convivência com o meio social e cultural é que o sujeito vai aprendendo, por conseguinte, desenvolvendo as funções psicológicas superiores.

As funções elementares pertencem à dimensão biológica, sendo marcadas pelo imediatismo que pressupõe uma reação direta à situação problema defrontada pelo organismo, total e, diretamente, determinadas pela estimulação ambiental, portanto, definidas por meio da percepção, “as funções psicológicas elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (VYGOTSKY, 1994, p. 53). Já, no caso das funções superiores, “a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento” (VYGOTSKY, 1994, p. 53). Em contraste com estas, as funções psicológicas superiores são caracterizadas pela presença mediadora do signo que, tendo uma orientação interna, se dirige para o próprio sujeito e tem como característica a ação reversa, “isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente” (VYGOTSKY, 1994, p. 53). Esta última função é específica da espécie humana, fruto de um processo de desenvolvimento e interação do sujeito no meio físico e social em que vive.

Nesse contexto, destaca-se a importância da história social e a da particular de cada um, constituindo um importante meio para entender a dimensão dialética dos planos de desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1993, 2000, 2001), ao se admitir o caráter histórico do pensamento verbal do sujeito, deve-se considerar todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Para o pesquisador, neste “nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (VYGOTSKY, 1993, p. 54).

Vygotsky (2000, p. 23) entende que a historicidade envolve e explica o desenvolvimento. Ao comentar sobre a palavra história em sua teoria, destaca o seguinte:

para mim significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas - neste sentido qualquer coisa tem sua história (...); 2) história no próprio sentido, isto é, a história do homem. Primeira história - materialismo dialético, a segunda - materialismo histórico. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (...). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história...

Ao considerar o contexto da investigação, nos vinculamos à historicidade de cada participante, que vão ensejando histórias singulares. Cada sujeito vivenciou uma realidade e nestes contextos foram criando e se apropriando de histórias sociais e individuais. Nesse movimento, observa-se a influência que cada um levou consigo no processo da historicidade constituída até a chegada ao curso de Letras Inglês: filhos, alunos, professores e dos locais que frequentaram, portanto, como sujeitos sócio históricos, estes participantes foram situando-se, transformando-se, identificando-se. A categoria historicidade nos ajuda a compreender as condições entre regularidade e contradições que conduziram os participantes desta pesquisa a trilharem os caminhos para a docência.

Contribuindo com esse pensamento, Bock (2007) explica sobre a perspectiva da materialidade dialética que fundamenta a compreensão de Vygotsky sobre a historicidade. No entender da pesquisadora:

só é possível compreender a sociedade e a história por meio de uma concepção materialista e dialética; ou seja, segundo a qual a história deve ser analisada a partir da realidade concreta e não a partir das ideias, buscando-se as leis que a governam (visão materialista); por sua vez, as leis da história são as leis do movimento de transformação constante, que tem por base a contradição; portanto, não são leis perenes e universais, mas são leis que se transformam; não expressam regularidade, mas contradição (visão dialética); nesse sentido, as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, mas históricas; não são alheias aos homens, porque são resultado de sua ação sobre a realidade (trabalho e relações sociais); mas são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais; entretanto, essa objetividade inclui a subjetividade porque é produzida por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente (BOCK, 2007, p. 34).

Na historicização de cada sujeito a mediação deteve um papel central. Esta ocorre pela intervenção de um elemento intermediário, configurando-se como uma ferramenta auxiliar para qualquer atividade humana, seja a técnica ou psicológica. Para Vygotsky (1993, 1994, 2000, 2001), a nossa relação com o mundo é sempre mediada, ressaltando que ela pode acontecer por meio de instrumentos ou de forma simbólica, sendo esta última a propulsora para as funções psíquicas. Ainda, conforme o autor, é por meio da Mediação, sobretudo a psicológica, que o indivíduo incorpora a cultura.

Por essa razão, constitui-se num conceito central para apreensão do funcionamento psicológico, assumindo condição chave para também entendermos o processo de constituição profissional, uma vez que, ao longo da história singular de cada um, as identificações profissionais são representadas de forma mediada. As representações sobre a profissão docente vão se constituindo pelo contexto desses participantes, como a família, os amigos, a escola e professores, além disso, essas representações também se fazem pela mídia, como em jornais, revistas entre outros meios.

A invenção e o uso dos signos funcionam de forma análoga ao uso e invenção dos instrumentos, diferindo no aspecto que aqueles agem no campo psicológico “como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 1994, p. 70). Os signos são elementos que representam ou expressam objetos, eventos ou situações, portanto, ferramentas psicológicas que provocam transformações nas pessoas. Vygotsky também nomeia os signos de “instrumentos psicológicos” que se dirigem ao controle de ações psicológicas. Em sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção. A mediação

é importante porque controla o comportamento humano artificialmente, visto que esse controle é feito por mecanismos artificiais não oriundos da evolução biológica e maturacional, mas das apreensões resultantes de situações vivenciadas socialmente. Além do controle do comportamento, os mecanismos artificiais elevam a qualidade das funções psicológicas porque são capazes de controlar o que ocorre no plano social - interpsicologicamente - e também no interior do sujeito - intrapsicologicamente (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 170).

Ao longo do processo de desenvolvimento de cada sujeito, ocorrem duas mudanças qualitativas no uso dos signos. Primeiro, a utilização das marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação, processo esse denominado por Vygotsky (1994) de internalização. Segundo, são desenvolvidos sistemas simbólicos onde os signos se organizam em estruturas complexas e organizadas. Conforme Vygotsky (1994, 2001), o processo de internalização é consequência da mediação simbólica, além disso, se configura como o próprio processo de desenvolvimento cultural, pois a internalização é a incorporação da produção cultural.

Os indivíduos, ao terem acesso à cultura, desenvolvem-se internamente ao mesmo tempo em que produzem uma nova cultura onde atuam. O resultado desse processo de internalização não é de absorção passiva, mas de atuação interativa que implica em transformações psíquicas. Para Vygotsky (1993, 1994), a definição de cultura não se limita a

fatores abrangentes do país em que o sujeito vive, mas, sim, refere-se ao grupo cultural, como fornecendo ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significados. A cultura, portanto, é um palco de “negociações”, onde os seus membros estão em constante movimento de (re)criação e (re)interpretação de informações, conceitos e significados. Nesse sentido, a cultura serve como alimento para o desenvolvimento psicológico do sujeito.

Em vista disto, a Mediação apresenta-se como um meio propulsor para o desenvolvimento da linguagem, pensamentos, entre outros processos psicológicos. Salienta-se ainda que a Linguagem, um dos elementos mediadores da constituição da Identidade, exerce papel fundante para a apropriação da realidade e da consciência humana, possuindo duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante (VYGOTSKY, 1993, 2000; 2001).

A primeira é para Vygotsky a principal função, pois o sistema de linguagem é utilizado para a comunicação entre os homens, portanto, “a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação, o contato social” (VYGOTSKY, 1993, p. 24), e, para que ocorra de forma mais sofisticada, é necessário que os sujeitos utilizem signos compreensíveis e compartilhados com os outros.

A segunda função é a do pensamento generalizante. Nesse aspecto, ela ordena o real, ou seja, agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe, objetos, eventos, situações, em uma mesma categoria conceitual. “É essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e objeto do conhecimento” (OLIVEIRA, 1993, p. 43).

A Mediação é um elemento importante para compreendermos o movimento da investigação, primeiro, pelo próprio processo em si, em que não partimos de uma visão hierarquizada, mas, de uma perspectiva dialógica, por conseguinte, intercambiantes, de forma inter e intra psicológica. Deste modo, o uso dos instrumentos mediáticos, o Memorial de Formação e as Rodas de Conversa, configuraram-se como elementos centrais para apreendermos o papel das experiências no movimento de identificação profissional.

Nas análises em que Vygotsky (1993, 2000) desenvolve sobre a relação pensamento e linguagem, um dos temas que ganha destaque é a questão do significado. Para que possamos apreender sobre a questão da significação, torna-se oportuno entender a relação entre signo, palavra e objeto.

Os significados são uma construção de ordem social, ou seja, eles são construídos ao longo da história dos homens, em seus processos de relações com o mundo social e físico em que vivem, e estão em constante transformação. Os significados, portanto, não são estáticos e mudam conforme o contexto social.

Segundo Vygotsky (1993), a ideia de transformação do significado das palavras se relaciona com um outro aspecto do mesmo, pois, segundo explica, há dois componentes do significado de uma palavra, o próprio significado e o sentido. O primeiro “refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhada por todas as pessoas que a utilizam” (OLIVEIRA, 1993, p. 50), enquanto o segundo “refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra às vivências afetivas individuais” (OLIVEIRA, 1993, p. 50).

O sentido está associado ao contexto da comunicação, ao momento e à situação dada e ao próprio contexto do qual se fala, relacionando-se aos momentos e situações específicas, aos motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos homens. Em face da tese da significação, o sentido se constitui em um elemento que abrange as representações desenvolvidas no decorrer dos processos de subjetivações; em face ao apresentado, é oportuno destacarmos a importância do sentido para o entendimento do nosso processo de investigação, uma vez que as representações que são desenvolvidas durante o processo identitário profissional perpassam pelo movimento de significação e atribuição de sentidos, demarcado por representações em contextos situados e espaços sociais.

3.2 Movimentos de Tornar-se e Ser: A Identificação com a Docência

“Quem é você?”, disse a Lagarta. Não era um começo de conversa muito estimulante. Alice respondeu um pouco tímida: “Eu... eu... no momento não sei, minha senhora... pelo menos sei quem eu era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então”. “O que você quer dizer?”, disse a Lagarta ríspida. “Explique-se!” “Acho que infelizmente não posso me explicar, minha senhora”, disse Alice, “porque já não sou eu, entende?” “Não entendo”, disse a Lagarta. “Receio não poder me expressar mais claramente”, respondeu Alice muito polida, “pois, para começo de conversa, não entendo a mim mesma. Ter muitos tamanhos num mesmo dia é muito confuso” (CARROLL, 2002, p. 61, grifo meu).

As epígrafes apresentadas, do clássico da Literatura Mundial, *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, relatam as buscas por respostas da menina Alice para a pergunta: Quem sou eu? O diálogo do trecho acima retoma a indagação, porém, de forma exteriorizada lançada pela Lagarta Azul. Procurando esboçar uma resposta, Alice titubeia e garante não saber mais quem era, pois havia mudado várias vezes.

Compreender a constituição identitária requer sensibilidade para captar pistas sobre os seus processos. Reitero que a apropriação da perspectiva SH, com as proposições apresentadas na seção anterior, subsidia a compreensão do devir do homem, uma vez que em sua historicidade, na mediação entre sua consciência e a atividade que realiza, com a produção de sentidos e significados, vai tecendo sua identidade.

Como descreve Marcelo Garcia (2009):

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 112).

É a partir da historicidade singular que cada um produz as condições de existência. Em razão das constantes mudanças, a identidade se caracteriza como “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una” (CIAMPA, 2007a, p. 61), reiterando que a unicidade se constrói na multiplicidade e mudança.

No contexto desta pesquisa, as histórias singulares de cada sujeito foram ensejando uma identificação com o mundo da docência: Como nos tornamos professores? Que processos motivam a escolha pela profissão docente?

No processo de escolarização, é no ensino médio que se começa a ouvir mais sobre faculdade e carreira profissional. Pelas circunstâncias vivenciadas, neste contexto é mobilizado um turbilhão de emoções em razão “da cobrança” por uma escolha a respeito de qual profissão seguir. Como Alice de Carroll, muitos dos discentes colaboradores diziam se sentir perdidos por não saberem quais caminhos tomar. Esse movimento de “crise”, em face desse dilema relatado pelos bolsistas, consistiu em um “divisor de águas” na vida dos participantes do estudo. Cercados de dúvidas e incertezas, eles teriam que optar por um encaminhamento específico.

Dentre as diversas escolhas e mudanças na vida desses participantes, houve a aproximação com a Licenciatura de Letras Inglês da Uespi. Quais então os caminhos trilhados para estes discentes chegarem até o curso?

Excerto 1: “ <i>Sempre gostei de inglês; ouvir música e ver série em inglês é um vício</i> , então posso afirmar que tinha certa afinidade com o idioma. Por isso a escolha de início para o curso” (Jeane, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 2: “ <i>Procurei um curso que mais se aproximava da minha necessidade, ou algo que eu me identificasse mais</i> . Embora o Inglês fosse algo que me admirava bastante, [...] Nunca fui uma pessoa que tive apreço pelas exatas, então descartei tudo dessa área, ciências biológicas também não eram o meu forte, então procurando a lista de cursos achei esse que se denominava “Letras-Inglês” e foi aí que me chamou atenção logo de cara” (Alice, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 3: “ <i>Minha escolha pela carreira docente surgiu a partir do meu ingresso no curso de Letras Inglês da UESPI, minhas motivações foram minha relação próxima com a língua, sempre foi algo prazeroso de aprender,</i> e o modo como ingressamos na universidade atualmente, pelo SISU” (Renato, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 4: “ <i>Eu escolhi essa carreira por ter um mercado bem amplo</i> , mesmo sabendo da baixa remuneração, dos problemas da falta de valorização do professor. Sempre gostei de ler, de compartilhar conhecimentos, curiosidades. E vi que na carreira docente eu poderia fazer tudo isso, além de ser um mercado de fácil acesso” (Athenaís, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 5: “ <i>Para eu chegar até a docência, primeiro trilhei por outros caminhos como o Turismo e o Serviço Social, ótimos cursos, o Serviço Social em si é minha paixão, mas voltando aqui para docência e o curso de Letras inglês, escolhi esse curso específico por conta da ampla oferta de emprego na área da educação, poucas vezes vi um concurso que não ofereça vagas para professor</i> , quis esse curso como uma espécie de segunda profissão, acredito que eu possa conciliar com o trabalho como assistente social, o curso de inglês especificamente sempre acreditei ser um curso muito bom e poderia me auxiliar na minha caminhada acadêmica” (Hélvia, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Nota-se nos trechos dos Memoriais que, junto da afinidade com a Língua Inglesa, a escolha por uma licenciatura se deu em decorrência da “ampla oportunidade de empregos”, acreditando em um ingresso mais rápido no mercado de trabalho. No ideário destes participantes, isto sinaliza uma crença, e o dizer vai ao encontro do que afirma Gatti (2009, p. 9): “No Brasil, por exemplo, observa-se a procura crescente pelas carreiras do serviço público nas quais, uma vez o candidato admitido por concurso, tem a estabilidade nesse serviço garantida por lei”.

A escolha de uma Licenciatura para os participantes do estudo demarcou momentos tensos, pois se constituiu em uma (re)posição identitária por não se apresentar como o curso almejado para a maioria. Foram inicialmente projetos não alcançados em razão da escolha de outro curso de formação inicial. A opção por Letras Inglês foi marcada pelo desejo pessoal da aprendizagem da língua e não como um projeto profissional. Estes dados dialogam com os achados das investigações de Abrahão (2004), Cunha (2009, 2014), Gimenez (2004, 2005), que põem em evidência que a maioria dos alunos que opta por cursar Letras Inglês está relacionada em querer aprender a língua e não porque desejam seguir a carreira docente. Conforme destaca Gimenez (2004, p. 176):

para a grande maioria dos alunos ser professor não é a primeira opção. Quando o é, a escolha está estritamente vinculada à aprendizagem da língua estrangeira. Deste modo, os alunos identificam-se primeiramente como aprendizes da língua (no caso da dupla licenciatura), para depois se darem conta de que serão professores. Isso pode significar que o processo de transição para ser professor pode ser mais demorado.

Os bolsistas mencionam uma resistência para aderir à formação docente, conforme podemos constatar a seguir:

Excerto 6: “Nesse período de escolha do curso, <i>houve uma certa relutância</i> de minha parte, por saber que se tratava de um curso de licenciatura, <i>ser professor era um grande medo que pairava por meus pensamentos</i> ” (Renato, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 7: “ <i>Ser professora não era o que eu tinha mente</i> , no primeiro bloco eu me questionava em relação a essa escolha – ‘será que é isso mesmo que eu quero?’” (Jeane, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 8: “Mesmo com tantos bons exemplos, <i>eu tinha uma ideia muito errada sobre ser professor. Uma ideia que é vendida e propagada por muitas pessoas: ‘Sofressor’, ‘Trabalha muito e ganha pouco’, ‘estuda tanto pra não dar em nada’, ‘professor passa fome...’,</i> entre outros comentários desabonadores” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 9: “ <i>Seguir a carreira de professora era um pensamento que nunca me passou à cabeça</i> nos meus anos de Ensino Médio e até mesmo quando fui aprovada no curso de Letras-Inglês” (Diana, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 10: “Meu conhecimento sobre o que era ser professor era completamente limitado. Isso por conta do sistema no qual estamos inseridos, <i>onde o profissional da educação não é valorizado, e tido como alguém sem comprometimento com a educação, e que trabalha absurdamente para ganhar muito pouco</i> ” (Farias, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 11: “ <i>Infelizmente é a classe mais desvalorizada do país</i> ” (Jeane, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
Excerto 12: “A ideia que surgia quando se tratava sobre <i>a profissão de ensinar era sempre relacionada à baixa remuneração e à quantidade de doação necessária no processo, algo bem desmotivador mesmo</i> ” (Renato, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Um outro fator que pesa diante da escolha: o preconceito. Foi relatado pelo participante:

Excerto 13: “Eu era o único da minha <i>turma que tinha escolhido ser professor. Ouvi muitas críticas pesadas e comentários negativos feitos por alguns colegas de sala e até de professores. À época havia uma preferência para dar assistência pedagógica aos alunos que galgavam os cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito e Engenharia</i> , mas meus amigos e eu, que escolhemos cursos diferentes, não nos deixávamos abater com isso” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).
--

Marcelo Garcia (2009), ao fazer uma revisão acerca das pesquisas sobre identidade profissional docente, destaca o seguinte: a identidade profissional constitui-se a partir de um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências; ela envolve tanto a pessoa, como o contexto e não é única; é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam.

Conforme já afirmamos, não se nasce professor, vamos nos constituindo profissionalmente como docentes. Os memoriais dos participantes mencionam situações que mostram que esse movimento ocorreu por meio da síntese das sucessivas socializações, pelas

inter-relações de fatores externos e internos, objetivos e subjetivos, nos contextos vividos ao longo de sua socialização. Como alerta Freire (1991, p. 32), “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde”.

Como será apresentado, ingressar no curso de Letras Inglês teve um papel preponderante para a constituição da identidade profissional dos participantes, sobre a profissão, sobre o ser e fazer docente e na produção de novos sentidos e significados da profissão.

Mizukami (2013) chama atenção para a complexidade do tema:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Mizukami e Reali (2002) entendem ainda a formação inicial como um rito: a entrada na universidade representa uma ponte que liga o mundo do aluno ao de futuro professor. Imbernón (2009) aponta quatro caminhos do movimento identitário docente: o primeiro ancora-se nas experiências iniciais como discente e se relaciona às concepções e às crenças sobre a atividade docente, que foram resultantes de sua vivência como aluno. O pesquisador afirma que essas experiências às vezes são tão marcantes que muitas vezes nem a formação inicial consegue superar. O segundo caminho se baliza na socialização, processo específico que consiste na construção do conhecimento profissional; já o terceiro diz respeito à vivência profissional, trata-se do período de iniciação à docência, vivenciado no campo da prática educacional, em que o futuro professor assume a rotina da profissão; por sua vez, o quarto momento trata-se da formação continuada, que tem a função de legitimar o conhecimento profissional posto em prática, com o objetivo de equilibrar os conhecimentos teóricos e práticos.

Segundo Brito (2006), o (futuro) professor como um profissional requer saberes específicos, dada a singularidade de ensinar. Esses saberes necessitam articular-se às várias dimensões da prática educativa. Por esse caminho, os estudantes em formação inicial ressignificam por meio das disciplinas práticas as especificidades da docência.

Ainda sobre o assunto, Ibiapina (2007) afirma que a docência como um ofício profissional se desenvolve através de estratégias originárias dos conhecimentos construídos

pela ciência da educação, pela capacidade de análise das práticas docentes e reflexão sobre as práticas no contexto educativo. Assim, para exercer a docência, “o professor precisa ter conhecimentos especializados, saberes e competências específicas, adquiridos por meio de processo de formação acadêmica” (IBIAPINA, 2007, p. 59).

Nos Memoriais de Formação, ao relatarem sobre o curso de Letras Inglês, os participantes destacaram a importância das disciplinas teóricas, pedagógicas e práticas para o processo de formação e o desenvolvimento da aprendizagem da docência. Nesse contexto, o maior destaque apontado pelo grupo foi dado à disciplina de Prática Pedagógica. Para a maioria dos participantes, a disciplina se tornou o elo da “atividade da docência”, configurando-se como uma das matrizes do movimento de constituição da identidade profissional docente:

Excerto 14: “Desde o 1º período, tivemos contato *com a realidade educacional através das observações em escolas proveniente da proposta da disciplina Prática Pedagógica*” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 15: “Como já mencionei antes, não me imaginei em um curso de licenciatura, nem passava na minha cabeça um dia eu sendo professora, *porém o meu apreço pela profissão aumentava a cada disciplina a qual discutíamos sobre a educação e aumentava ainda mais quando tínhamos o contato direto com o âmbito escolar que se deu logo no primeiro período de graduação com a disciplina de Prática Pedagógica [...]* A disciplina promovia aos alunos um contato com a escola por meio da observação em várias modalidades da educação” (Alice, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 16: “No decorrer do curso tive a oportunidade de ter contato com a realidade nas escolas através de trabalhos de observação. Logo nos primeiros blocos o professor X nos fez visitar algumas escolas para que pudéssemos ver com detalhes quais metodologias alguns professores utilizavam. Também pude ministrar um minicurso juntamente com um amigo, sobre a utilização de algumas expressões idiomáticas para alunos de ensino médio, foi algo bem interessante. *Esses contatos me fizeram passar a gostar da ideia de lecionar*” (Jeane, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 17: “No tocante ao aprendizado em sala de aula, *as disciplinas do curso nos faziam aprender muito tanto o Inglês quanto assuntos essenciais à docência. Estudamos disciplinas de extrema importância tanto em relação ao aprendizado de técnicas e estrutura da Língua Inglesa quanto à formação docente. Houveram nas aulas muitos debates, roda de conversas e reflexões entre alunos e professores as quais foram valorosas e construtivas* (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 18: “*Tivemos muitas matérias na Universidade que foram de grande importância para todos nós acadêmicos. Como por exemplo, as aulas de técnica de tradução e de fonética me ajudaram bastante na tradução de várias palavras e na pronúncia das mesmas*” (Athenais, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 19: “Meu contato com as *diversas disciplinas ofertadas durante todo meu processo de graduação*, em especial com a disciplina de *Cultura dos Povos, que me abriu os olhos pra diversas questões que antes não me despertavam tanto interesse, foi extremamente importante nesse percurso, e assim também destaco as disciplinas de Língua Inglesa, Reading, Prática de Pesquisa, e tantas outras* que, com suas particularidades, cumpriram seu devido papel e obtiveram de mim a devida significância durante todo esse processo que é a formação acadêmica. Foi um curso que ajudou a me formar como pessoa antes de me formar como profissional” (Diana, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Em seus enunciados escritos há diversas menções à influência dos professores (“o professor X nos fez visitar algumas escolas para que pudéssemos ver com detalhes quais metodologias alguns professores utilizavam”) da aula na universidade (“em sala de aula, as disciplinas do curso nos faziam aprender muito tanto o Inglês quanto assuntos essenciais à docência”; “as aulas de técnica de tradução e de fonética me ajudaram bastante na tradução

de várias palavras e na pronúncia das mesmas”; *“a disciplina de Cultura dos Povos, que me abriu os olhos pra diversas questões que antes não me despertavam tanto interesse”*) na (boa) qualidade de mediação proporcionada pelo curso Letras Inglês em sua formação. Tais referências a importância dessas aulas, do trabalho de certos professores, reforça a tese de Vygotsky (1993, 1994) sobre o papel que a mediação exerce no desenvolvimento psíquico superior dos indivíduos. No caso desta pesquisa, a mediação exercida pelos agentes do curso Letras Inglês desempenharam uma função relevante no processo de formação docente desses estudantes.

Também observa-se nos dizeres selecionados o papel do curso diante da constituição dos saberes disciplinares, curriculares, de formação pedagógica, da experiência profissional, dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social. Inicialmente, o papel em destaque se deu às teorias, aqui compreendidas como as teorias educacionais, configurando-se como os saberes disciplinares que foram provenientes da formação no curso. Segundo Tardif (2002, p. 37), esses saberes “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. Destaca-se também a apropriação da dimensão teórica, dos debates e discussões no curso a respeito do trabalho docente, reiterando assim a importância de algumas disciplinas. Sem dúvida a mais citada é a Prática Pedagógica.

4 EXPERIÊNCIAS FORMADORAS E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: o movimento de tornar-se docente e o Pibid

O capítulo tem o objetivo de responder as nossas questões e objetivos do estudo. Para isso, apresentaremos algumas considerações sobre o movimento de ressignificação do vivido, partindo da compreensão de experiência. Buscamos alcançar os seguintes objetivos: apontar a motivação desses alunos para a participação no Programa; conhecer e analisar as experiências formadoras proporcionadas pelo Pibid Inglês Uespi identificar os aspectos que dificultaram e/ou facilitaram os processos de aprendizagem da docência dos discentes envolvidos; refletir se as experiências formadoras auxiliaram no processo de constituição da identidade profissional e na produção de novos sentidos e significados sobre a profissão docente e, por fim, compreender o potencial formativo da escrita (auto)biográfica, especificamente o Memorial de Formação, como um instrumento auto formativo.

4.1 Experiência e formação: ressignificar o vivido

A palavra experiência derivada do Latim, *experientia/ae*, possui o sentido de prova, ensaio e tentativa, imprimindo na sua interpretação a capacidade de entendimento, julgamento e avaliação do que acontece com o sujeito, tendo uma natureza cambiante e com estreita relação com a formação humana (LARROSA, 2016; CAVACO, 2009; PASSEGGI, 2011).

Larrosa (2016, p. 25), ao resgatar a etiologia do conceito experiência, destaca que, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. Conforme Cavaco (2009), a experiência apresenta um caráter dinâmico, sendo questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, possibilitando incitar um processo de formação ao longo da vida. Em seu turno, Passeggi (2011, p. 148) afirma que a palavra evoca uma natureza mutante, relacionando-se de forma estreita com a formação humana.

Cavaco (2009, p. 222), baseada em Mayen (2005, p. 1), destaca que, em razão de experiência ser “uma palavra corrente, uma coisa familiar, todos pensam saber no que consiste”. Porém, para a pesquisadora, o seu conceito se apresenta impreciso porque abrange uma diversidade de significados. Cavaco (2009) resgata a definição apresentada por alguns pesquisadores a respeito da definição do termo. Citando Dewey (1960), pioneiro no estudo sobre a temática, afirma que a experiência designa situações nas quais o indivíduo estabelece interação com o seu meio, por meio de elementos da natureza ou sociais. Recorrendo a Jobert

(1991, p. 75), a autora complementa que ela é constituída, ao longo do tempo, em um processo individual e coletivo que ocorre na intimidade das pessoas, no corpo, na sua inteligência, no imaginário, na sensibilidade e na sua confrontação quotidiana com a realidade, com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza. Por fim, evocando Clot (1999), afirma que a experiência compreende as formas de existir, de sentir, de pensar e agir, além de observá-las em vias inexploradas, potenciais inativos, impedidos ou que não encontraram modos de se desenvolver (CAVACO, 2009, p. 222).

A respeito do sujeito da experiência, Larrosa (2016) chama a atenção que este deve ser um indivíduo “ex-posto”, sendo definido não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. Ainda, em razão da etiologia da palavra, sua raiz *per*, do grego, Larrosa (2002) afirma que o seu sentido denota travessia, destacando a relação com a palavra *peiratês*, pirata. A esse respeito, o pesquisador afirma que o “sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2016, p. 21).

A experiência como processo e produto se aproxima da compreensão abordada por Josso (2004) quando defini a formação experiencial. Para esta pesquisadora, a experiência é compreendida como um conceito multimodal que destaca o papel ativo que o sujeito assume e a sua capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia a dia. Segundo Josso (2004), as práticas provenientes das experiências trarão “‘alargamento’ do campo da consciência, a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização e estão inscritas nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação” (JOSSO, 2004, p. 51, grifo da autora). A pesquisadora define a formação experiencial como:

a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros (JOSSO, 2004, p. 55-56).

Diante do contexto do estudo, na perspectiva dos autores citados, entendo a formação experiencial como uma vivência diante de algo novo, que de algum modo nos toca e nos conduz a um deslocamento e a uma possível reinvenção de si. Nessa perspectiva, o encontro

com o novo pode provocar algo da ordem da expectativa, do fascínio, do medo, ou da angústia, nos sujeitos que o experimentam e que pode contribuir para algum tipo de aprendizagem.

Compreendo que os participantes da investigação, ao (re)escreverem sobre as experiências formadoras do processo de formação e das vivências no Pibid, possibilitaram uma (re)apropriação e uma tomada de consciência histórica com a própria história de vida, caracterizando assim esses sujeitos como agentes e pacientes, situados numa dimensão temporal e social diante das experiências de vida. Essa proposição se alinha com o que já anunciamos sobre o processo de constituição pessoal, social e profissional.

Como podemos observar em outra seleção de excertos tanto das Rodas de Conversa quanto dos memoriais, a experiência de escrever o Memorial sobre o vivido no Pibid é mencionada e tematizada de vários pontos de vista, a seguir:

Excerto 1: “É como a gente falou da viagem [refere-se ao Ateliê da leitura de Saramago], *a questão de confeccionar esse memorial foi maravilhoso porque a gente se deu conta da nossa história, se deu conta de o quanto a gente percorreu, das alegrias que a gente percorreu, das dificuldades que a gente percorreu, então foi muito importante. As partes que eu ia escrevendo, eu escrevi em dois momentos da minha vida. Eu escrevi esse Memorial quando estava passando por um problema pessoal, de saúde, um problema emocional, porque a gente perdeu uma amiga de uma forma extremamente cruel e tinha afetado, afetado praticamente tudo, e eu estava muito doente, eu nunca me vi tão doente como eu me vi escrevendo esse meu Memorial, então foi escrito dentro de todos esses contextos. Mesmo assim, escrever o Memorial foi um momento assim de alento, sabe, de conforto, porque eu pude visitar tudo o que eu passei, (alunos: verdade) uma viagem. E chegar até aqui, quando eu vi todas aquelas páginas, toda a minha história, eu... putz velho, eu nunca imaginaria, eu nunca imaginaria de ver tudo o que eu vivi, eu não esperava. Eu não esperava o reconhecimento com 22 anos, 21 anos de idade, professor, me chamavam de professor, as pessoas tendo respeito pela pessoa que eu sou, pelo profissional que eu estou me tornando, então eu não me imaginava, eu acho que a gente não esperava essa resposta tão cedo, e de ver que aquilo que a gente está fazendo, está dando certo, então eu pude me dar conta de que a gente sim, tem uma história e que como o Farias falou, tudo que a gente viveu resultou para a gente estar aqui, e todos os momentos de dificuldades, de tristeza, de felicidades, eles serviram, eles servem para a gente construir o nosso eu, a gente viver a nossa melhor versão!” (Antonio Carlos, 6ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2018, grifo meu).*

No trecho acima, os enunciados do bolsista manifestam uma escuta e escrita de si, que proporciona a reflexão provocada a respeito de sua formação: “*escrever o memorial foi um momento assim de alento, sabe, de conforto, porque eu pude visitar tudo o que eu passei, uma viagem. E chegar até aqui, quando eu vi todas aquelas páginas, toda a minha história, eu... putz velho, eu nunca imaginaria, eu nunca imaginaria de ver tudo o que eu vivi, eu não esperava*”. Seus dizeres explicitam o reconhecimento para si do processo: “*visitar tudo o que eu passei*”, “*não esperava essa resposta tão cedo, e de ver que aquilo que a gente está fazendo, está dando certo, então eu pude me dar conta de que a gente sim, tem uma história*”.

Ressalta-se que, na fala do estudante fica expressa que essa escrita também consistiu ainda em numa dimensão catártica, pois o movimento incidiu em dois momentos quando estava passando por um problema pessoal, de saúde e um problema emocional, de sua

vida. Escrever o Memorial foi um conforto e alento que o ajudou a superar alguns momentos difíceis de sua vida. Esse aspecto é destacado por Mignot, Bastos, Cunha (2000, p. 19), que entendem que a escrita autobiográfica também cumpre uma função terapêutica, ética e estética.

Em relação ao vivido no âmbito do Pibid, seu depoimento traz indícios do papel que tal experiência proporcionou no processo de tornar-se professor: *“me chamavam de professor, as pessoas tendo respeito pela pessoa que eu sou, pelo profissional que eu estou me tornando, então eu não me imaginava, eu acho que a gente não esperava essa resposta tão cedo, e de ver que aquilo que a gente está fazendo, está dando certo”*. A leitura do seu texto escrito, no final do Ateliê biográfico, proporcionou então essa tomada de consciência, desencadeando uma surpresa (LARROSA 2002; PASSEGGI, 2011) diante do que havia escrito e ouvido do seu Memorial.

Esse movimento de tomada de consciência da experiência vivida é destacado por Vygotsky (2001). Para o pesquisador, *“quanto mais formos capazes de dar conta a nós mesmos e aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente”* (VYGOTSKY, 2001, p. 78). Desta forma, essa escrita realizada pelo participante possibilitou um reposicionamento identitário, visto que ela permitiu *“construir o nosso eu, a gente viver a nossa melhor versão”*.

Excerto 2. O fato de *relembrar a minha história e materializar por escrito as impressões do que vivi foi uma experiência única, formadora e crucial. A construção do memorial me deu a oportunidade de voltar no início de tudo, de relembrar os meus motivos, as minhas crenças, as minhas inseguranças, oportunidades, felicidades e desafios. A nossa vida é feita de tudo isso, é uma mistura de surpresas, insucessos, alegrias e obstáculos. Foi muito interessante entrelaçar as minhas vivências formativas enquanto graduando com a minha história de vida. Foi valoroso validar a minha história, única e singular, ao que eu estava experienciando nos espaços de formação, escola e universidade. Às vezes, não nos damos conta o quanto as nossas experiências nos (re)constróem, o quanto elas nos ensinam a (não) ser ou (não) fazer. Muitas vezes, não atentamos para o valor das nossas relações afetivas e os espaços que estamos inseridos, o quanto esses movimentos nos formam e sinalizam nossas escolhas e reações. Os escritos das impressões podem nos ajudar a não esquecer o que passamos, nos lembrando as nossas motivações tanto pessoais quanto profissionais. Rer os escritos após a graduação e já em atuação profissional no sistema público de ensino foi um excelente e emocionante exercício de memória para eu não esquecer o porquê que eu escolhi a Educação, de como eu acredito no poder transformador e revolucionário dela, de como ela tem me formado enquanto pessoa e profissional e, principalmente, de como a partir dela podemos proporcionar espaços com mais justiça, esperança e igualdade (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).*

Ao ter a oportunidade (re)escrever sua história, o bolsista, pôde desenvolver uma produção pedagógica de si, pois retomar essa experiência proporciona não apenas a avaliação desse percurso, mas ainda perceber-se e colocar-se em contato com as aprendizagens desta trajetória (*“Às vezes, não nos damos conta o quanto as nossas experiências nos (re)constróem, o quanto elas nos ensinam a (não) ser ou (não) fazer”*). Em síntese, a escrita do Memorial de Formação, segundo sua narrativa, possibilitou uma produção pedagógica para os bolsistas os quais se apresentaram também confessantes, como afirma Larrosa (2002).

As narrativas orais e escritas se mostraram meios que levaram os bolsistas a produzirem uma verdade sobre o tornar-se docente, as quais, elaboradas por eles próprios, desempenharam uma função meta reflexiva, pois, ao tempo em que foram evocadas por esses autores as experiências de vida em seus contextos de formação, em especial no espaço-tempo Pibid, no movimento mesmo de retomá-las, esses discentes também puderam refletir sobre o vivido, analisá-lo de forma crítico reflexiva.

<p>Excerto 3: “O projeto de Iniciação à Docência (PIBID) me deu a oportunidade e a motivação de ver de perto o ambiente com o qual eu iria trabalhar em breve. E vi no Pibid essa grande oportunidade. Eu não queria ir para a sala de aula apenas depois da conclusão do meu curso, ou seja, depois dos quatro anos, e o Pibid foi a principal porta de entrada para mim” (Athenaís, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 4: “Inicialmente, eu já tinha conhecimento sobre o Programa e convívio com uma ex-bolsista, mas em nenhum momento interessei-me em participar. Até que abriu um novo edital e, como se aproximava os meus estágios de regência em sala de aula, vi a necessidade de ter a prática em sala e o Pibid era a melhor opção que se encaixava as minhas necessidades acadêmicas e pessoais. Então, dessa forma o que me motivou a me inscrever foi a busca pela prática e ajuda com experiência em sala com alunos” (Conceição, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 5: “O que me motivou a participar do Programa foi o reconhecimento do currículo, a experiência como professora que eu passaria a ter por conta do programa e a bolsa que por menor que seja ajuda nas despesas com o curso” (Hélvia, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 6: “A escolha em fazer parte do projeto se deu por conta dos benefícios que o Programa oferecia não necessariamente a bolsa, mas eu me refiro as ACC’S e a experiência em conhecer de perto um ambiente escolar” (Jeane, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 7: “O que me motivou a me inscrever no programa foi a excelente oportunidade de ter a experiência além das teorias ministradas na universidade, como também, o auxílio financeiro e a proposta de estar um contexto escolar público com parceria com a universidade executando diversas atividades, mas o primordial seria a experiência de estar em um programa que me levava a ter o contato, o conhecimento com a realidade do ensino da Língua Inglesa e a realidade da comunidade escolar” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 8: “A princípio fui motivado a me inscrever no programa depois de ouvir elogios e relatos de colegas que já faziam parte do PIBID. Parecia uma oportunidade única, tanto como bolsa remunerada quanto para adquirir experiência em sala de aula. Me inscrevi por esses mesmos motivos, financeiro e prático” (Renato, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 9: “Ao entrar na universidade senti necessidade de uma experiência que expandisse meu pensamento crítico para além da teoria aprendida em sala de aula, queria algo que me fizesse ter contato com o meu futuro ambiente de trabalho, e foi assim após conversar com alguns amigos de faculdade descobri sobre a existência do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência” (Alice, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>
<p>Excerto 10: “Eu me interessei pelo programa por ser até o momento o único a me levar diretamente para a sala de aula, além da ajuda financeira que ele nos proporciona para as despesas diárias na universidade” (Athenais, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).</p>

Um ponto explicitado em um dos excertos, dá visibilidade à questão das convergências entre o estágio supervisionado e o Pibid (“como se aproximava os meus estágios de regência em sala de aula, vi a necessidade de ter a prática em sala e o Pibid era a melhor opção que se encaixava as minhas necessidades acadêmicas e pessoais”). Ao mesmo tempo que o enunciado informa que o estágio da universidade propunha regência na escola, isto é, propunha a vivência da prática, ele também menciona a apropriação do estudante da oportunidade do Pibid como forma de se preparar à experiência requerida pelo curso. O excerto apresenta indícios da tensão entre o estágio curricular e o Pibid, como problematizado antes.

Uma outra motivação para a participação no Programa percebida nos relatos dos bolsistas se refere à importância da bolsa oferecida aos discentes selecionados, configurando-se como um motivador para a adesão ao Programa. Apesar de não ser explícito como a principal razão para a maioria dos participantes investigados, entendo que a remuneração da bolsa recebida pelos discentes tem uma grande dimensão simbólica. No edital em estudo é o recebimento da bolsa que confere um status oficial de relacionamento com o Programa. Seu recebimento estava condicionado a um conjunto de funções e deveres que estes discentes deveriam desempenhar concretizando-se uma espécie de um “contrato” que se materializa com a assinatura do termo de compromisso do bolsista com a Capes.

Ainda em relação à motivação para a participação no Programa, dois bolsistas relataram que o interesse para concorrer ao Pibid se deu inicialmente apenas em razão do auxílio financeiro. Porém, para cada um deles, esse auxílio foi percebido de forma distinta:

Excerto 11: “E confesso que *o que mais me chamava atenção inicialmente era a bolsa. Eu precisava muito dela, pois morava em outra cidade*, e para quem tem que viajar diariamente para estudar, uma bolsa é de extrema importância. Claro que também considerava a importância para a minha carreira profissional” (Farias, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 12: “No início, durante o processo de seleção para novos bolsistas do Programa, *admito honestamente que minha motivação para ser admitida no mesmo estava relacionada a parte financeira*. Sim, minha motivação inicial para fazer parte do PIBID foi por conta do dinheiro que era destinado aos bolsistas. Na época, ainda não estava cem por cento convencida de que seguiria (e amaria) a carreira docente algum dia. Assim, fui chamada. Era setembro do ano de 2015 e depois que soube da notícia, *já estava ansiosa para pular para a parte em que a gente recebia o dinheiro*” (Diana, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Esses achados dialogam com os de Baladeli (2015, 2017) e Souto (2017), no tocante ao recebimento da bolsa. Conforme Baladeli (2015), ao apontar a motivação pela bolsa como sendo o principal atrativo para a inscrição no projeto da Capes, o recebimento dela foi condicionado como o primeiro motivador para os sujeitos do estudo que se inscreveram no Programa. Porém, como também comprova nossa investigação, após aprovados e com a participação ao longo do Programa, houve uma reelaboração de sentido destes discentes sobre esse ganho. Os bolsistas passaram a alegar que vivenciar experiências e aprendizagens significativas no Pibid se destacou como o maior ganho do que o valor financeiro conferido com a bolsa. A contemplação da bolsa no curso do Programa se tornou um atrativo “*a mais*” para a motivação dos Licenciandos em Letras Inglês. Conforme afirma Souto (2017), a importância do valor da bolsa se articula às possibilidades de formação. A bolsa articula-se às possibilidades formativas, o “*programa puxa isso de você*”, desafiando os bolsistas a terem que sempre buscar coisas novas, em outras palavras, a bolsa foi um motivador para as possibilidades formativas à medida que o Programa “*cobra*” a participação ativa desses participantes envolvidos com os projetos.

Esse aspecto sobre o recebimento da bolsa como a motivação para participação no Programa é problematizado também por **Romero (2017, p. 69)**:

Embora se tenha constatado que todos os participantes têm grande desenvolvimento pessoal, teórico e prático, sabe-se que o valor da bolsa é relevante para todos. Os professores, lembrando-se dos baixos salários que recebem, têm na bolsa um acréscimo aproximado de um terço de seus rendimentos. Os licenciandos, por sua vez, frequentemente oriundos de famílias de baixa renda, dependem em grande parte do valor que recebem para se manterem no Ensino Superior. A questão é se o valor da bolsa é incentivo ou condição crucial para associação ao Pibid.

Participar do programa possibilitou aos discentes bolsistas do curso de Letras Inglês a se apropriarem antecipadamente de diversos saberes profissionais (TARDIF, 2000) constitutivos do ser professor/professora de inglês se comparados aos alunos não bolsistas. Nesta perspectiva, para esses discentes, ser professor é apropriar-se de um conjunto de saberes para a área de atuação, no caso do estudo, a língua inglesa. Os excertos analisados ilustram que, para esses atores, a constituição da identidade profissional passou pelo ato de apropriação desses saberes relacionados ao ser e fazer docente. As colocações dos discentes sinalizam para as situações que foram vivenciadas por eles e que os fizeram mobilizar/elaborar saberes para o trabalho docente:

Excerto 13: “*O Pibid contribuiu para mim, na minha postura como professora dentro da sala de aula, na forma como ministrar os conteúdos*” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 14: “*A partir de experiências em sala de aula é possível ter uma noção de como se portar em sala de aula, das dificuldades que podemos enfrentar e, principalmente, da realidade do ensino público*” (Renato, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 15: “*Com a prática que adquiri a partir do momento que pude fazer parte do PIBID, aí sim desde que comecei a prática docente no PIBID pude me ver como professora de inglês de fato*” (Hélvia, Memorial de Formação de Formação, 2018, grifo meu).

Os enunciados remetem a um aprendizado sobre a “postura docente em sala de aula”, demarcando assim a apropriação de um conjunto de saberes que balizam a prática docente. Ainda sobre essas experiências formadoras relatadas pelos participantes, proporcionadas pelo Pibid, elaboramos as categorias de análise a seguir:

- Tornar-se e Ser Professor: Aprender Fazendo
- Ser professor de LI: do Verbo *To be* ao Rompimento com o tradicional
- Papel intensificado pelo grupo: Eu-Tu-Eles = nós professores

4.2 Tornar-se e Ser Professor: Aprender Fazendo

A categoria de análise diz respeito ao que os participantes atribuem ao Pibid como a contribuição do Programa para a composição da identidade profissional deles. Compreendo

que ela sinaliza os núcleos de sentidos a respeito do que os discentes descreveram como experiências formadoras. Retomando Josso (2004), o que configura uma experiência como formadora é a sua aprendizagem, que se articula de forma hierárquica, entre um saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores em um dado espaço-tempo.

Os discentes, ao escreverem e relatarem sobre as vivências durante o Programa, tomam a própria história com o Pibid como recordações-referências, conferindo a elas um valor significativo e simbólico para o movimento da aprendizagem do gênero e da identidade profissional. A respeito dessas recordações, Josso afirma que

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimentos existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro (JOSSO, 2004, p. 40).

Os relatos a seguir buscam exemplificar como os participantes veem os elementos constitutivos atribuídos ao Programa para a formação profissional. Compreendo que não há como dissociar a dimensão do concreto da dimensão do invisível acerca das experiências formadoras, pois tais dimensões se entrelaçam em um movimento dialético. Porém, para efeito pedagógico, buscaremos sinalizar a dimensão do invisível, exemplificada por meio dos posicionamentos atitudinais/comportamentais como: emoções, sentimentos, sentidos ou valores. Vejamos a seguir:

Excerto 1: “Eu vou começar a falar porque eu sou a mais velha de vivência no Pibid. Como eu escrevi lá em minha atividade, o Pibid foi uma porta muito importante na minha vida porque primeiro eu não sou daqui eu vim de fora e eu entrei no Pibid não só por causa da bolsa, o dinheiro claro que é motivador também, a parte do dinheiro que a gente recebe, mas porque eu era introvertida, as meninas sabem como eu mudei desde o primeiro bloco até agora no curso, e eu vi o Pibid como uma maneira que eu poderia melhorar, visualizando a minha futura carreira como professora. Então, eu sabia que daquela forma introvertida de ser não iria me ajudar em nada, e o Pibid, ele poderia de alguma forma melhorar minha personalidade e também abrir a minha mente, o meu conhecimento e foi bem isso que aconteceu. E o Pibid também ensinou não só essas questões de coisas profissionais, mas também de ser humano. Eu pensei que eu só ia aprender a dar aula lá, mas eu aprendi também a ser bem humana com o outro, com o meu aluno, se colocar no lugar dele, porque um dia eu também estive lá como aluna e ainda sou aluna. Então, quando eu comecei a observar mais as peculiaridades da sala de aula *eu pude observar o perfil dos alunos que eu tive a oportunidade de lecionar e vi que cada olhar tinha uma coisa, com alguma mensagem*. Muitos estavam pedindo alguma coisa, outros já oferecendo e outros nem tanto. Aquela forma que eles me ofereciam era sempre recíproco. As coisas que eu oferecia para eles foram me moldando e fui me tornando uma pessoa acredito assim mais evoluída no quesito de se portar com o próximo, de pensar antes de falar qualquer palavra” (Paula, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Excerto 2: “antes de participar do programa eu tinha muitos medos em relação à postura de um professor. Como é que eu vou dar aula, como é que eu vou ensinar inglês para os meus alunos? Como é que eu vou fazer que eles entendam o conteúdo, qual vai ser a minha postura em um momento de uma briga na sala de aula, em um momento de diversidade na sala de aula que podem surgir vários momentos difíceis dentro da sala de aula e eu ficava me perguntando como seria eu na frente de uma turma de uma sala de aula, a questão da vergonha, da timidez de estar falando para várias pessoas assim. E, dentro do programa, eu pude vencer esses medos aos poucos, é como se nós fôssemos nos acostumando com o ambiente da sala de aula que até então eu não tinha vivido como professora” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 3: “No Pibid a gente aprende muito a se preocupar com o que a gente vai fazer, a gente não pensa mais só na gente, a gente ver que a gente estar em um contexto e a gente tem que ver, tem que tentar se encaixar nesse contexto. Não é algo solto, a gente precisa ter uma preocupação maior, eu acho que é isso. Como a Brenda falou, a gente aprende a ter uma *postura de professor*, a gente aprende a fazer uma aula que faça um sentido para o nosso contexto, e a gente aprende a principalmente a se preocupar com o que os nossos alunos vão aprender, vão receber e de que forma vão receber certos assuntos abordados” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 4: “Bem, a experiência que o Pibid me *proporcionou como pessoa, como ser humano, foi me fazer com que eu me tornasse uma pessoa mais aberta porque eu era uma pessoa muito fechada, inclusive com os meus colegas de sala*. Assim, me fez evoluir como ser humano, me fez entender o próximo, me fez eu, antes de ir para a sala de aula, pensar naqueles alunos se aquela atividade ia ser bom para eles, se ia contribuir de alguma forma não só como educação mas para a vida, faz a gente evoluir como pessoa mesmo, o Pibid fez isso, me aproximou dos alunos” (Hélvia, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Por meio dos relatos das Rodas de Conversa o Pibid, além de contribuir para a aprendizagem de uma “*postura de professor*” permitiu que os participantes fizessem uma reflexão sobre a dimensão atitudinal no movimento de tornar-se docente: “*ao observar as peculiaridades da sala*”; “*eu pude observar o perfil dos alunos que eu tive a oportunidade de lecionar e vi que cada olhar tinha uma coisa, com alguma mensagem*”, sugerindo que a prática docente não pode ser descontextualizada e, sim, deve partir da realidade dos atores/educandos para que possa lhes fazer sentido.

Observa-se que essa preocupação se faz presente também nas demais falas: “*antes de participar do Programa eu tinha muitos medos em relação à postura de um professor, como é que eu vou dar aula? [...] como é que eu vou ensinar inglês para os meus alunos?*”. As apreensões descritas revelam aspectos do percurso identitário em pleno movimento, tal como os autores do campo da pesquisa (auto)biográfica o caracterizam.

Excerto 5: “No PIBID eu aprendi bastante sobre a profissão docente, uma vez que eu estava em contato direto com a sala de aula e tive a oportunidade de dar aulas de receber orientações de professores que já atuavam. Assim, minhas vivências no programa foram formadoras na medida em eu aprendia com cada uma delas” (Brenda, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 6: “A participação no programa contribuiu na minha formação, principalmente no âmbito educacional. *Diversas formas de ensinar foram testadas durante minha estadia no PIBID, dinâmicas com jogos, conversação com grupos de alunos, atividades de fixação, entre outras*” (Brenda, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 7: “Tivemos diversas experiências de grande importância, como por exemplo: *Participávamos do planejamento escolar juntamente com os professores e a Coordenação do colégio, para organizarmos as atividades a serem feitas em sala de aula no decorrer do Ano letivo, Conhecemos a Cultura Literária dos países Europeus através de pesquisas e seminários feito pelos alunos, participamos de diversos Encontros pedagógicos com o objetivo de promover um debate e divulgar as experiências de práticas docentes/discentes realizadas pelos subprojetos nos campi da UESPI. Trabalhamos em forma de peças teatrais diversas obras de William Shakespeare em sala de aula e etc*” (Athenais, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Os trechos recortados dos Memoriais indicam os aprendizados específicos oportunizado pelo subprojeto de língua inglesa. Citam dinâmicas com jogos, atividades de fixação, conversação em grupos, pesquisas sobre a cultura de países europeus, estudo de peças teatrais de Shakespeare. Tais atividades mencionadas pelos estudantes remetem ao campo próprio do ensino de uma língua adicional. Seus relatos aludem aos saberes profissionais (TARDIF, 2000) constitutivos do ser professor/professora de inglês.

Diante do apresentado, retomando a experiência como processo e produto e observando as condições materiais e os modos de ser, pensar e agir dos participantes, percebe-se, por meio de seus Memoriais, que a apropriação das aprendizagens com o programa foi se ancorando em um processo de consciência histórica, uma produção refletida sobre o constituir-se a partir da performance das ações que foram desenvolvidas com o projeto de língua inglesa, como observaremos adiante. Aponto duas dimensões das recordações-referência: uma dimensão concreta ou visível, que apela para as suas percepções ou para as imagens sociais, compreendida aqui como um meio de descrição da realidade, e uma dimensão do invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentidos ou valores. O Quadro a seguir, elaborado dos dizeres dos bolsistas, busca exemplificar essas dimensões:

Quadro 17: Dimensões da aprendizagem experiencial

Dimensão concreta	Dimensão Invisível
Profissão Docente	Experiência em Sala de aula (se portar)
Realidade do Sistema público	Ver-se como professora
Realidade Docente	Perder o medo, o nervosismo
Realidade do professor de LI	Segurança
A prática pedagógica	Identidade

Fonte: Autor da Pesquisa, 2020.

Compreendo que a dimensão do concreto se configurou como um sistema descritivo da prática situada, uma dimensão tácita, o aprender fazendo em um espaço-tempo, que se materializou com a escola, lugar onde foram desenvolvidas e elaboradas as modalidades das experiências: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre. A prática situada implicou o desenvolvimento de diversos saberes sobre o ser professor e a sua prática profissional: conhecer a profissão, viver a profissão na realidade do sistema público e suas nuances; isto contribuiu ainda para conhecer realidades docentes e especificamente a de professor de LI, sua prática pedagógica.

Ao analisar aquilo que está observando, o pibidiano toma como referência determinados parâmetros previamente estruturados sobre a docência, ou ainda, sobre uma ideia de docência, histórica e culturalmente constituída. Sua análise das práticas observadas está permeada por discursos incorporados como verdadeiros a respeito do

que é ser “bom/boa professor/a” e do que são “boas práticas” pedagógicas, que acabam por compor modelos (OLIVEIRA, 2015, p. 116).

As experiências formadoras proporcionadas pelo Pibid foram caracterizadas por alguns bolsistas como um divisor de águas:

Excerto 8: “O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) foi, particularmente falando, assim como as disciplinas de Prática Pedagógica, ministradas no decorrer do curso de Letras-Ingês, um grande “divisor de águas” em todo meu *processo de formação docente*, sendo *um dos fatores que mais significaram dentro do meu processo de aprender a ensinar*.[...] Por meio deste, *vivenciei experiências que se configuraram como formativas* e resultaram em aprendizagens atemporais, o que certamente significou muito pra mim, tanto em âmbito pessoal quanto acadêmico. [...] o PIBID se configurou como *um espaço formativo para mim como pessoa e profissional*, [...]” (Diana, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 9: “Confesso que foi um *divisor de águas para minha melhora na segurança em sala, em abordar o conteúdo e lidar com os alunos em diferentes níveis intelectuais*. Ao dar início em meus estágios de regência eu já tinha segurança em sala, já sabia como abordar os alunos, como chamar a atenção dos mesmos e como sempre ter uma forma de dar aula diferenciada e novas práticas pedagógicas” (Conceição, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Segundo seus Memoriais, o Pibid representou uma passagem entre duas etapas da vida para os atores da investigação: do movimento de ser aluno do curso de Licenciatura em Letras Inglês para o tornar-se professor da disciplina em escolas públicas da Educação Básica, iniciação exercida por meio de práticas e das atividades realizadas nas escolas com o Programa. Seus dizeres nos fazem lembrar do “sujeito da experiência” tal como Larrosa (2002) e Passeggi (2011) destacam ao problematizarem o papel da experiência na formação.

A seguir, abordaremos sobre as implicações do Pibid para o profissional de LI.

4.2.1 O Aprender Docente de LI: implicações do Pibid

O PIBID é uma oficina de como ser professor além dos muros da universidade. A cada preparação de atividades, monitorias ministradas e ações executadas, podemos construir e desconstruir nossas práticas pedagógicas, bem como, configurar a nossa identidade docente em andamento (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018).

Como o Pibid Inglês Uespi contribuiu para o fazer docente do professor de Língua Inglesa? A seção aborda as ações que foram desenvolvidas pelos bolsistas durante a participação no Programa e que impactos tiveram para a formação de sua identidade profissional.

Excerto 1: “Nesse sentido, de uma forma geral, *o que mais contribuiu para a minha formação docente foram as monitorias e ações* que me proporcionavam *um momento de adquirir minhas próprias experiências com a docência*, antes mesmo de estar em uma sala de aula como professora titular. Além disso, haviam as ações que nos *proporcionavam um momento de usarmos nossa criatividade como professores, por exemplo, elaborar*

atividades lúdicas e diferenciadas que pudessem tirar os alunos da rotina da sala de aula para eles reconhecerem que a Língua Inglesa é muito mais instigante do que eles imaginam, além disso, preparávamos jogos, e artigos de decoração para as culminâncias. Era um momento de criatividade e inovação” (Brenda, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 2: “No começo senti algumas dificuldades, pois sentia um pouco de insegurança em relação à forma de ensinar. Surgiam Indagações na minha mente tal como: ‘será que estou ensinando da maneira correta, será que eles estão entendendo o que eu estou querendo ensinar?’. *No decorrer das monitorias, as aulas iam aos poucos se tornando mais naturais e à medida que eu conhecia as dificuldades dos alunos a insegurança ia passando.* Eu encontrei no PIBID um espaço de aplicação dos assuntos que eu aprendia na faculdade. Obviamente nem tudo que eu aprendia era possível aplicar, mas boa parte dos conteúdos sim eu conseguia ensinar os alunos não só os conteúdos da Língua Inglesa, mas também assuntos aprendidos nas disciplinas pedagógicas” (Jeane, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 3: “[...] A monitoria é algo que é totalmente diferente, porque você tem assim, o contato, o contato mesmo mais direcionando com o aluno, porque eu creio que na sala de aula você não tem tanto esse contato direto com o aluno, de ouvir, de saber de qual forma você pode, porque tipo assim, na sala de aula você tem que ver um todo e, assim, no Pibid, você pode estar focando mesmo na dificuldade daquele aluno, e aí, também, dessa forma você vai vendo qual é a metodologia que melhor se aplica para cada realidade, e, assim, o Pibid te tira dessa zona de conforto, tipo de só ensinar o que muita gente já está acostumado, que é a gramática” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

Excerto 4: “Deixa eu só falar uma coisa, que o Pibid me fez cair na real, é em relação à tomada de consciência às dificuldades que a gente enfrenta na sala de aula, porque não são só coisas boas que nós vivenciamos e dentro das monitorias encontramos alunos que não querem estudar, que eles são encaminhados a monitorias mas eles são quase que obrigados e isso às vezes me desanimava, me desestimulava,[...], a professora nunca deixava sozinhos, [...] um certo ponto a gente ficava conduzindo a atividade, e ela vinha e dava suporte, em alguns desses momentos nós tínhamos que lidar com alunos que não queriam estudar, que estavam ali obrigados e que atrapalhavam demais a aula, e naquele momento eu ficava pensando: ‘é isso que eu vou enfrentar, quando eu tiver aqui como professora, vou ter que saber conviver com alunos que não querem aprender [...]’, quando o ambiente não lhe oferece uma motivação, para você estar ali dando aula, para você estar dando ali o seu melhor, você tem que ter uma motivação interior, porque, também dentro do Pibid, eu também tive essa tomada de consciência, que tem as dificuldades, que tem momento difícil ali de ser professor, de que você tem que ter um pulso firme, que você tem que falar com os alunos, e isso também contribuiu para a minha formação, porque isso vai fazer parte da minha vida como professora, vai ter esse momentos de dificuldades com os alunos, [...] e eu aprendi, eu tomei essa consciência, porque eu vou ser professora, eu vou ter que enfrentar isso, aceitar isso como parte da minha vida como professora!” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Chama atenção nos relatos suas referências às atividades de monitoria como momentos valiosos de aprendizagem como futuros professores. Percebe-se, no dizer das participantes que elas contribuíram para o desenvolvimento das disposições da cultura profissional e do tato pedagógico, as quais são descritas por Nóvoa (2009). O desenvolvimento de uma aula requer um agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes saberes, utilizando diferentes metodologias e habilidades, pois a sala de aula como ambiente de interação é um universo mutável. Na atividade de monitoria – que não é igual a ter que assumir uma aula – os bolsistas podiam se experimentar, realizando atividades diversas, desde assumirem propostas mais lúdicas, criarem situações de jogos, produzirem materiais até de efetivamente ali se prepararem para a aula, tomando a monitoria como local de ensaio.

Como diz Nóvoa (2011), quando o estudante transita de aluno da licenciatura para professor e vai se apropriando da cultura profissional, é fundamental consolidar suas bases, tomando referências para uma futura prática docente. As monitorias do projeto Pibid Letras Inglês parecem ter ocupado a função de fornecer essas bases no processo de experimentar-se

na docência. Acredito que tenham desempenhado a função de situações-referência que forneceram condições para que assumissem o papel de mediadores do ensino da língua inglesa.

Excerto 5: “As monitorias eram o momento em que podíamos colocar em prática a teoria vista em sala de aula, e mais uma vez observar o que funcionava com aquele público, ou que não tinha dado muito certo, assim podíamos criar um pensamento crítico quanto aos desafios encontrados e também nos momentos em que tivemos sucesso nas atividades” (Alice, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 6: “Nada me deixava mais feliz do que ver um aluno que frequentava as monitorias melhorar nas notas, ou até um elogio da nossa supervisora e coordenadores em relação ao nosso bom desempenho. Isto me fez perceber que o reconhecimento da nossa profissão é muito gratificante. *Eu pude refletir bastante sobre a minha profissão docente, refletir sobre as dificuldades que os professores enfrentam, os desafios da sala de aula, as dificuldades de aprendizagem dos alunos, entre outras situações que presenciamos na sala de aula*” (Brenda, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 7: “As respostas dos alunos às minhas monitorias e aulas ministradas se destacam quando penso no significado do PIBID. O retorno positivo deles às minhas ideias, explicações e atuação me deu mais certeza que eu estou no caminho certo, que eu faço o que eu faço porque isso me motiva. O respeito, atenção e reconhecimento deles em relação a mim e aos meus colegas bolsistas são de extrema importância para refletirmos e nos analisar enquanto seres humanos e profissionais” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Conforme os excertos acima, o contato com os discentes possibilitado pelas atividades de monitoria contribuiu para desenvolver um pensamento crítico quanto aos desafios da prática do professor. Pelos enunciados, pode-se inferir que houve momentos de fracassos, pois nos seus dizeres sobressai-se o inverso, o sucesso. Essas experiências relatadas tiveram o efeito de balizar as práticas de ensino dos bolsistas em processo de tornar-se professor.

Conforme consta na portaria nº 96/2013, o Pibid tem como um dos seus objetivos proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Os subprojetos deveriam estimular o desenvolvimento de ações que excitassem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

No instrumento que rege o Programa, observa-se um forte discurso que cobra das práticas do Pibid experiências de caráter inovadoras, apesar de não haver um direcionamento sobre como se caracterizariam essas experiências inovadoras. Por essa razão, deixa lacunas e margens para uma ampla interpretação do tema. Considero que o próprio Programa seria uma inovação para estas escolas. Outro aspecto que pode ser visto como inovação se dá pela relação estabelecida no contexto escolar entre os bolsistas do Programa, professor supervisor e o coordenador de área que são remunerados.

Entendo que as ações classificadas como inovadoras que foram desenvolvidas no subprojeto buscaram tensionar as práticas pedagógicas presentes nos contextos em que estes bolsistas estavam inseridos, como será observado adiante. Nas análises a seguir, utilizaremos inovação como sinônimo de criatividade para representar os sentidos atribuídos ao que seria inovação, ou a outros termos que foram utilizados como sinônimos. Assim, os enunciados:

atividades lúdicas, diferenciadas, fazer algo diferente, sair do tradicional, fazer algo que chame a atenção, cativar a atenção do aluno, presentes nas narrativas orais e escritas dos bolsistas, referem-se às atividades desenvolvidas no subprojeto do Pibid Inglês da Uespi, reverberadas como criatividade. Entendo ainda que todos esses dizeres proferidos pelos bolsistas estão “no interior de uma significação comum como aquilo que é diferente do que está posto e algo de valor indubitavelmente positivo” (GIMENES, 2016, p. 187). Os relatos abaixo exemplificam a contribuição do Pibid para o desenvolvimento da criatividade do professor de LI:

Excerto 8: “Eu acredito que o Pibid me ajudou *na questão da criatividade do professor, de como o professor tem que ser criativo e de como essa criatividade, elaborar atividades diferentes que chamem a atenção do aluno realmente funciona*, que muitas vezes a gente refletindo sobre as aulas que nós tivemos de inglês, por que o professor não fez isso para chamar nossa atenção? Para fazer da sala de aula um ambiente de aprendizagem mais agradável, que não seja aquela coisa chata, que não estimule o aluno a querer aprender e *dentro do Pibid a gente, eu aprendi na verdade a ter esse meu lado de professora mais criativa*, que se preocupa com a aprendizagem do aluno e não só a questão da transmissão do conteúdo, eu tenho que ministrar esse conteúdo, eu tenho que cumprir essa tabela de dar o conteúdo, mas me preocupar se realmente se ele está gostando da aula, se realmente ele está aprendendo, se realmente está sendo efetiva a forma que eu estou ensinando, será se eu posso mudar? Será se eu trabalhar de outra forma pode melhorar a aprendizagem desse aluno?” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 9: “Essa questão da criatividade, tanta coisa diferente que a gente fez no Pibid, *o circuito cultural, as ações que os alunos participam, eles ficam animados, ali engajados nas atividades e ao passo que eles estão ali eles estão aprendendo, quantas oficinas de Shakespeare a gente fez e os alunos participavam, e queriam encenar e a gente pedia*, vocês tem que estudar em casa, vocês tem que ler sobre o Shakespeare, *então eles aprendiam sem estar ali, naquela coisa sentada*” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 10: “*Uma das atividades que contribuiu muito para eu aprender foram as oficinas que eram super animadas, eram muito legal e a gente sempre buscava coisas bem diferentes, inovadoras, para que pudessem cativar a atenção do aluno [...] outra coisa também que ajudou muito, que contribuiu na aprendizagem foram as dinâmicas que a gente levava para poder passar as atividades, para deixar de ser massiva. Elas também contribuíram para a gente está passando porque ela fixa mais porque às vezes a gente desenvolve alguma brincadeira, uma dinâmica ou alguma música, e aquilo já fica na mente da gente, então não é coisa só de decoreba, que realmente vira um aprendizado*” (Paula, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Percebe-se que, nos dizeres das bolsistas, as atividades como “o circuito cultural, oficinas de Shakespeare, as dinâmicas, alguma brincadeira, alguma música”, são consideradas criativas, fazendo referência à contribuição do Pibid para o desenvolvimento da inovação/criatividade, ações didáticas utilizadas como forma de chamar a atenção do aluno para o ensino da língua, implicando numa aprendizagem mais significativa. Estes dizeres ainda nos dão pistas de que estas atividades “inovadoras”, desenvolvidas no Pibid, se apresentaram como um movimento que veio desacomodar o estabelecido das aulas de inglês no contexto dos participantes investigados, pois assim as descrevem: “*sala de aula um ambiente de aprendizagem mais agradável, que não seja aquela coisa chata; aprendiam sem estar ali, naquela coisa sentada; decoreba*”. Retomando Charlot (2000), esses enunciados nos dão pistas para entendermos aquilo que a inovação se opõe, não necessariamente ao tradicional, mas às práticas consolidadas. Nesse sentido, concordamos com Ghanem Júnior (2012, p. 104-105):

esses bolsistas, ao seguirem “a lógica da inovação, as práticas educacionais se diferenciam do que costuma ser praticado junto a determinado grupo social em determinado lugar. Assim sendo, a inovação não se distingue por qualquer qualidade original, antes, porém, está marcada por sua diferença em relação ao que é costumeiro”.

Por esse viés, a criatividade possibilitada pelas práticas do Pibid buscou “romper com o paradigma dominante, introduzindo novas alternativas que quebrem com a estrutura tradicional do trabalho e interfiram nos resultados de aprender e ensinar numa perspectiva emancipatória” (CUNHA, 2002, p. 90-91), contribuindo assim para que esses discentes pudessem refletir sobre essas práticas.

A linguagem da aprendizagem para esses bolsistas ocorreu também depositada na importância no tocante ao uso de recursos didáticos, principalmente, de jogos e materiais lúdicos, no sentido de atender às necessidades dos alunos a partir de uma proposta mais prazerosa de aprendizagem, diferente de ficarem só sentados na sala de aula, aspecto também destacado por Oliveira (2015, p. 193) como contribuição do Programa.

O relato do participante abaixo que, diferente dos demais, teve um tempo menor de permanência no Pibid, mencionou que a sua experiência prática da docência foi oportunizada mais pelas disciplinas de estágios do que as promovidas pelo subprojeto de Língua Inglesa. Porém, o participante chama a atenção para a forma que a inserção no Pibid contribuiu para a sua prática como futuro docente:

Excerto 11: “O Pibid me ajudou na questão justamente no que a Brenda falou, de você estimular sua criatividade, de você pensar em coisas diferentes, de você pesquisar para poder levar, durante esses meses que eu passei no Pibid [...] *as conquistas que eu adquiri foi mais nesse sentido, de estimular a pesquisar, de estimular a minha criatividade como professor nessa questão de elaborar atividades, de elaborar coisas dinâmicas [...]*” (Farias, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifos meu).

O excerto reitera os dizeres anteriores. Nesse contexto, é pertinente retomar as condições materiais que são disponibilizadas pelo Pibid, bem como a organização do Programa, o que o diferencia do estágio, como já relatamos. Ressalta-se que o auxílio financeiro com verbas de custeio para atividades do subprojeto põe também em evidência as possibilidades criativas com o Programa. Não se nega aqui a importância do trabalho colaborativo com o grupo para o desenvolvimento da inovação/criatividade, pois também entendo que o trabalho coletivo amplia as possibilidades de inovação e criatividade no ensino. O que se sobressai aqui é uma condição, no contexto analisado, do auxílio financeiro para o desenvolvimento dessas atividades no contexto público, como destacado pelos participantes nos excertos abaixo:

Excerto 12: “As atividades que a gente fez então, foram diversas, e realmente aguçaram nossa criatividade porque a gente precisa realmente aguçar. *Então o Pibid disponibiliza de materiais para a gente fazer atividades,*

ele disponibiliza a produção de livros também, que a gente pode ver, a gente já utilizou na oficina do Enem livros que foram produzidos no Pibid, então o Pibid tem os dois lados que é a parte da produção de artigos, de livros, de atividades e também a questão da prática, não é? O que mais marcou para mim, sinceramente, não foi a produção, mas foi a prática. Foram as vivências diárias, do cotidiano, as vivências com os alunos, a convivência sadia com os alunos, com a diretora da escola, que foi extremamente, extremamente assim, entregue ao programa” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 13: *“As atividades do Pibid de Inglês na escola eram exuberantes, exuberantes assim de decoração, de engajamento dos alunos porque também os alunos eram muito engajados, os alunos queriam participar. Vamos fazer uma peça sobre Shakespeare? Tinha que escolher porque muitos queriam participar. Vamos fazer um musical? Vamos fazer uma apresentação? A última apresentação que nós fizemos sobre Shakespeare foi uma exposição de obras de arte, foi uma das melhores que eu achei do Pibid, foi uma exposição de obras de arte a partir das obras de Shakespeare. Então os alunos liam a história, eles aprendiam sobre a história e representavam em obra de arte, foi uma ação linda que toda a escola participou e a professora ali ajudando, olha vocês vão orientar isso e os alunos vinham para os bolsistas e perguntavam” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).*

Percebe-se que a condição material disponibilizada pelo Programa auxiliou para o desenvolvimento das atividades do subprojeto, consistindo assim numa possibilidade formativa. O Programa realizava o custeio de materiais para o desenvolvimento dessas atividades “mais criativas”, inclusive para a ornamentação das escolas durante a realização de ações do subprojeto, como por exemplo, citado pelos discentes, as ações do Halloween, do escritor William Shakespeare, Circuito Cultural ou alguma outra ação específica da cultura inglesa ou americana.

Um outro aspecto observado nos relatos dos bolsistas se referem aos impactos ocasionados pela “inovação”, consistindo em uma motivação para o engajamento dos discentes destas escolas para participarem das atividades, o que indica uma adesão deles ao Programa:

Excerto 14: *“Haviam também os circuitos culturais: um evento que acontecia geralmente no final do ano com as escolas parceiras do programa. Este evento possuía o intuito de falar sobre a cultura dos países anglófonos. Era um evento que engajava todo o subprojeto de Letras/Inglês e as escolas parceiras. Os alunos das escolas participavam com bastante afinco, pois durante as suas apresentações no âmbito da Universidade Estadual do Piauí podíamos perceber o desempenho deles ao falar da cultura de cada país” (Brenda, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).*

Além do engajamento dos discentes, a realização dessas atividades estabelecia uma relação de maior proximidade entre os Pibidianos e os alunos, como relatado no **excerto** abaixo: “eu tinha uma oportunidade maior de ter mais proximidade com os estudantes, de conversar, entender um pouco mais do universo de cada um que ali estava, ver como pensavam, sobre o que falavam”. Compreendo que essas atividades, ao romperem com o dia-a-dia da sala de aula, que muitas vezes é um ambiente regido pelo um controle, proporcionam o estabelecimento maior de vínculos entre todos:

Excerto 15: *“Eu tive vários momentos marcantes no PIBID, de verdade. O meu contato com os alunos, a relação interpessoal que eu tinha com eles, foi muito marcante, a qual eu tenho até hoje. Eles depositavam confiança em nós, bolsistas, nos viam como exemplos. Teve um momento que foi bem marcante para mim, foi de uma ação que fizemos com o filme “Zootopia” e, depois da exibição, realizamos uma roda de conversa para*

discutir sobre o tema do filme, então, a conversa tomou o rumo desejado, a qual era fazer com que os alunos falassem sobre o futuro deles, o que eles sonhavam, os obstáculos; enfim, eles foram bem sinceros e, após uma reflexão, pudemos incentivá-los e encorajá-los a não desistirem dos sonhos deles, foi muito especial para eu conduzir essa ação” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

4.3 Professor de LI: do verbo *To Be* ao Rompimento com o tradicional

Ela escrevia as estruturas sintáticas no quadro e explicava. Geralmente, a professora explicava as formas afirmativa, negativa e interrogativa dos tempos verbais (Brenda, Memorial de Formação, 2018).

O aprendizado de uma língua estrangeira se constitui em um processo que envolve interação social do indivíduo por meio do conhecimento de outras culturas através da língua que é específica de cada povo. Quando alguém começa a se relacionar com a língua alvo, estará praticando aos poucos seus códigos de conduta, conceitos e estruturando uma nova concepção cultural: o da língua que está aprendendo, não se limitando apenas à comunicação, entendendo-se também a cultura da nova língua em contato.

Leffa e Irala (2014, p. 21), ao abordarem sobre as questões conceituais do ensino de outras línguas, chamam a atenção para as definições que elas receberam ao longo do tempo, entendidas “às vezes, como segunda(s), estrangeira(s), língua(s) franca(s), internacional(is), do vizinho e, mais recentemente, como língua(s) adicional(is)”. Os pesquisadores destacam que, numa perspectiva tradicional de ensino, a qual considerava apenas o contexto onde a língua era estudada, a diferença entre as línguas, língua estrangeira e segunda língua, era classificada principalmente em função da geografia.

Para os pesquisadores, a utilização do termo era inadequada quando se considerava apenas a característica do aluno, citando como exemplo um aluno chinês que vai aprender português na China: esta seria uma língua estrangeira por estar sendo ensinada fora do país onde se fala o Português, porém, se o aluno chinês estivesse no Brasil para aprender português, esta já seria considerada uma segunda língua, uma vez que é falada na comunidade em que o aluno se encontra.

Uma outra classificação adotada e que os autores também consideram inadequada leva em consideração a distância geográfica. Essa divisão entre língua internacional e língua do vizinho deixa de ser um critério confiável para dimensionar a distância que nos separa das línguas que estudamos ou falamos. O aluno brasileiro aprenderia espanhol como uma língua vizinha e o inglês como internacional. Já, para um aluno mexicano, essa definição teria o mesmo significado; por proximidade geográfica, o inglês seria a língua vizinha e, ao mesmo tempo,

internacional. Além disso, nos dias atuais, com o avanço das tecnologias, aprender uma língua mais distante, como o inglês, pode ser mais viável e fácil que o espanhol, por exemplo.

Leffa e Irala (2014) afirmam que a ideia de ensino de língua vem por acréscimo, de algo dado a mais, ou seja, todos nós já possuímos ao menos uma língua, seja o português, ou a língua de sinais, e destacam ainda que há casos em que alguns alunos já possuem vivência de uso de mais de uma língua. Desta forma, para este aluno, “a nova língua a ser estudada na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 21).

Para os pesquisadores, o uso do termo “adicional” traz diversas vantagens: a primeira, por não haver a necessidade de discriminar o contexto geográfico, como observados pelo uso de ensino de língua com os termos “do país vizinho, língua franca ou internacional”, ou até as características individuais do aluno, como segunda ou terceira língua. A segunda, não há a necessidade de se considerar os objetivos para os quais o aluno estuda a língua, se é para viagens, jogos ou obter um emprego melhor, como se observa com o uso do termo “para fins específicos”, comumente associado ao ensino de línguas.

A expressão “língua adicional” apresenta, portanto, um conceito mais abrangente e possivelmente mais adequado, afirmam Leffa e Irala (2014), gerando implicações teóricas e práticas, pois o ensino se alicerça a partir da língua que o aluno já conhece, construindo uma relação que envolve aspectos sistêmicos, sociais e de sujeito, adquirida para servir aos seus próprios interesses. Entendo que é esse o movimento propício para uma (re)posição identitária do sujeito, quando se aprende uma língua adicional, pois há uma possibilidade de hibridação entre aquilo que o sujeito já conhece e utiliza da sua língua primeira com o que se instala por meio de uma língua adicional.

Os documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2006) que orientam o ensino da Língua Inglesa consideram que a aprendizagem desta língua consiste em uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, deveria ser centrada no engajamento discursivo do aprendiz, na sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15). Aprender uma língua estrangeira é exercer a cidadania, é compreender a si, ao outro e a diversidade dos povos, “[...] a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91).

Nessa perspectiva, o ensino desta língua adicional deveria centrar-se em ações e atividades que estimulassem o uso prático do idioma em diferentes situações comunicativas, balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. As orientações estabelecidas pelos documentos, centradas no engajamento discursivo, em razão da forma que o ensino da língua inglesa ocorreu/ocorre, criaram um espaço para a sua “impossibilidade” e, por não haver condições de ensinar plenamente o uso do idioma para a fala, optou-se pelo foco no ensino de Língua Inglesa nas habilidades de leitura (BRASIL, 2006).

A alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 13.415/17, a respeito do ensino da LI, determinou que ela se tornasse a língua estrangeira adicional a ser obrigatória na Educação Básica em todo o território nacional, tendo como justificativa o uso político e global dessa língua entre os povos em um contexto multicultural. A reforma do Ensino Médio e a publicação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da LI, que passou a definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017), recolocaram o ensino da língua no engajamento discursivo.

A BNCC propõe cinco eixos que devem ser trabalhados no ensino da Língua Inglesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Esses eixos são fundamentais não apenas na seleção de materiais, mas também na preparação de atividades de ensino-aprendizagem. Isso posto, os eixos são essenciais para definir que tipos de atividades são primordiais para cada sala de aula e oferecem, ao mesmo tempo, suporte para os objetivos das aulas de Língua Inglesa.

Ao aprender uma língua adicional, o sujeito está se envolvendo em uma nova cultura, transformando a já existente, está se modificando como pessoa, ampliando um horizonte de possibilidade, assim transmutando a sua identidade. Alinhando-me com Rajagopalan (2003, p. 26), entendo que as interações entre culturas trazem “consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos”. O pesquisador assim afirma:

[...] as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Compartilho do entender do pesquisador, compreendendo que, nesta perspectiva, o processo de ensino aprendizagem de uma língua adicional redefine a identidade do sujeito, pois

este faz o uso da nova língua para construir novos conhecimentos e significados do mundo social. No contexto investigado, vamos observar algumas nuances do movimento do ensino da língua inglesa e dos professores da disciplina, retomadas nas narrativas dos participantes. Elas trazem pistas sobre o movimento identitário desses sujeitos ao entrarem em contato com o inglês como língua adicional e de suas implicações no processo de formação, bem como no espaço/tempo do Pibid Inglês.

Conforme Telles (2004, p. 67), o tempo transforma e coloca a experiência em movimento. Ao investigar a forma que seis estudantes de licenciatura constituem suas identidades profissionais como professoras de línguas estrangeiras, por meio de escritas de narrativas, o pesquisador afirma que as discentes se apoiaram em histórias familiares, histórias pedagógicas, histórias de aprendizagem de línguas estrangeiras e histórias de profissionalização. Por meio dos relatos construídos pelas participantes, foi possível identificar o impacto desses elementos em seus processos individuais de desenvolvimento de identidades como professoras de línguas estrangeiras.

Nesta categoria de análise, “*Ser professor de LI: do verbo To Be ao rompimento com o tradicional*”, adentraremos em duas perspectivas do estudo de Telles, que para mim se entrelaçam, são elas: as histórias pedagógicas e as de aprendizagem de línguas. No que se referem às primeiras, relatam as experiências das aprendizes e os eventos marcantes com seus professores que se relacionam ao tato pedagógico, ao seu comportamento em sala de aula e as histórias com o aprendizado de línguas. Enquanto as segundas relatam os eventos marcantes acerca de suas experiências com o primeiro contato com a língua adicional, as motivações e a importância de estudá-la, das dificuldades e métodos de ensino e aprendizagem.

A respeito desta pesquisa, os bolsistas ao versarem sobre o contato inicial com a língua inglesa adentram tanto nas suas histórias pedagógicas como nas de aprendizagem com a língua. Entendo que essas experiências, ainda na educação básica, trouxeram repercussões importantes para a constituição da identidade profissional desses atores como futuros professores e que também puderam ser reelaboradas ao participarem do Pibid.

Para esses discentes, o contato inicial com a língua inglesa na educação básica se deu por meio de um modelo de ensino centrado na transmissão de regras e na memorização de vocabulários. A prática da língua era ancorada na perspectiva do ensino clássico, regido por regras gramaticais, voltadas para a tradução e memorização de palavras, ensinadas fora de um contexto, fazendo com que o aluno apenas memorizasse essas regras e palavras.

Ao observarmos como os participantes trouxeram essas informações em suas narrativas, elas nos ofereceram pistas para afirmarmos que essas representações a respeito do

ensino da LI ainda perpetuam. Percebe-se ainda nas narrativas dos bolsistas que, em alguns contextos, as práticas da disciplina buscavam romper com esse modelo tradicional por meio de pequenas táticas, embora de forma bem restrita.

Suas narrativas em seus memoriais indicam a vivência no ensino da estrutura da língua e na memorização de palavras – com poucas exceções, como observaremos nos excertos a seguir:

Excerto 1: “Na 5ª série foi o meu primeiro contato escolar com a língua inglesa. A professora era a Claudete, sempre rígida nas suas explicações de conteúdo e seu verbo *To Be*, aulas nem um pouco dinâmicas apenas com explanação de conteúdos e aplicações de atividades referentes ao conteúdo proposto” (Hélvia, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 2: “Ao chegar na 5ª série, como antes era chamada, pude ter o meu primeiro contato com a disciplina de Língua Inglesa e foi uma experiência enriquecedora, pois pude conhecer uma das melhores professoras de Inglês que um dia já tive (*um fato curioso é que ela não era formada em Inglês*) [...] Logo nos primeiros dias de Inglês ela trouxe uma música que nunca esqueço o nome “Untitled by Simple Plan” isso pode ter sido pelo fato de que o vídeo é bem marcante, ou por ter sido a primeira música que tive contato com a letra e a tradução como nunca antes tive a oportunidade. [...]

A escola em quem eu estudava estava com um projeto com vários estagiários de Língua Inglesa, este projeto consistia em ter um mês inteiro de aulas de Língua Inglesa, porém o sem focar na gramática. A proposta desse projeto era trabalhar as disciplinas de forma dinâmica, afim de que os alunos pudessem fugir um pouco de toda aquela gramática, em grande parte das vezes, descontextualizada, assim fazendo confusão na cabeça do aluno. Foi trabalhado a gramática, porém em forma de jogos, textos, e o que os professores mais gostavam: música. [...]. A professora da disciplina de Inglês era bastante amigável, porém não fazia algo muito diferente de apenas explicar a gramática.

No 3º ano do ensino médio ocorreu uma troca de professores da disciplina de Inglês, a professora da disciplina era formada em Inglês e espanhol e afirmava preferir ensinar o espanhol. Ao longo de todo o 3º ano tive muitos atritos com a mesma, pois eu queria algo mais aprofundado em relação à língua, *mas a professora não parecia ter muita força de vontade, ao mesmo tempo em que suas aulas pareciam não ter um planejamento. [...] o desinteresse da professora me deixava triste. [...]. Embora gostasse muito da Língua Inglesa, fui ficando bastante desgostosa em relação a estudá-la, me sentia frustrada, pois até minhas notas nesta disciplina haviam diminuído*” (Alice, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 3: “Eu cursei o Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Estadual Edison da Paz Cunha. Foi nessa escola, na quinta série, que tive meu primeiro contato com a Língua Inglesa. [...] Fiquei bem ansiosa para minhas aulas, entretanto, elas não satisfizeram as minhas expectativas. *A maneira como a foi desenvolvida, de forma mecânica, reprodutivista e tradicional me desestimulou quanto a aprendizagem da Língua, pois o que eu realmente acreditava era que iria aprender a me comunicar em inglês.*

Em relação ao aprendizado da LI na sexta série, só tive aulas de Inglês a partir do segundo semestre letivo e, para piorar, o professor faltava bastante. *Em relação ao ensino, o professor levava músicas para dar aulas com frequência. Entretanto, ele não explorava as aulas com este recurso didático. Apenas colocava o áudio e entregava as folhas com as músicas para que acompanhássemos.* Quando ingressei na sétima série (8º ano) também tive problemas, pois não havia professor de Inglês. Quando o órgão responsável enviou um professor de Inglês, já estávamos no meio do ano letivo. Logo depois, a situação ficou ainda mais complicada, [...], *somente naquele ano, tive quatro professores diferentes.* Essa situação causou bastante desmotivação quanto às aulas de Inglês. *Mas uma aula me marcou bastante durante aquele ano. Pois uma professora estagiária fez uma aula utilizando jogos. Foi o primeiro jogo que participei com o propósito de aprender a Língua Inglesa. A professora ensinou o vocabulário sobre frutas (fruits), fez um bingo com o vocabulário e depois deu chocolates para os alunos que participaram. Aquela atividade foi bem divertida e aprendi bastante, inclusive, me senti motivada ao aprendizado desta disciplina. Pois houve uma grande interação entre os colegas e a professora além de termos buscado a aprendizagem do vocabulário.*

Quando adentrei na oitava série (9º ano) meu contato com a Língua Inglesa demorou por volta de uns quatro meses. Lembro-me que ela, também, dava as aulas utilizando o método da gramática-tradução. Ela escrevia as estruturas sintáticas no quadro e explicava. Geralmente, a professora explicava as formas afirmativa, negativa e interrogativa dos tempos verbais. [...] Foi durante neste período que desenvolvi a falsa ideia de que não era possível aprender inglês no ensino regular, mas sim, em cursos de idiomas. [...] que só foi desmistificada no ensino superior, pelo fato de não desenvolver a oralidade durante as aulas. Não me recordo de nenhum dos meus professores do ensino fundamental estimularem nos alunos à prática da oralidade.

Devido à ênfase dada as disciplinas específicas do curso, só tive aulas de inglês no 1º ano de ensino médio. A professora, também baseava suas aulas no método da gramática-tradução, o que em nada a diferenciou dos professores que a antecederam. [...] Em sua abordagem de ensino, percebia-se que foco centrava na aquisição de vocabulário e na ênfase do ensino de estruturas gramaticais” (Brenda, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 4.: “Durante os meus anos de ensino fundamental, o ensino da Língua Inglesa sempre teve seu enfoque em questões gramaticais e eu odiava veemente todas aquelas regras de estruturação fraseais que pareciam não ter fim e que só se complicavam com o passar dos anos, e na sétima série minha relação com o Inglês se tornou ainda pior [...]

Lembro-me que culpava meus professores pelo meu “fracasso” diante a disciplina, e cheguei até a dizer a uma delas que “ela não sabia ensinar”, e podia até ter fundos de verdade, vendo que hoje sei que a mesma é fonoaudióloga e talvez realmente nem se identifique com a docência, mas em todos os anos de ensino fundamental, minha relação com a Língua Inglesa só se tornou um caos porque eu permiti que se tornasse. [...] Anos com professores me bombardeando com regras gramaticais e estruturas fraseais não me fizeram ter noção de que, um dia, eu teria algum interesse em aprender a língua. Não sabia pra que ela servia, porquê servia, e muito menos se ela poderia me levar a algum lugar caso eu me esforçasse pra aprender e nisso talvez meus professores de Inglês do ensino fundamental tenham falhado” (Diana, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

No que se refere à abordagem de ensino, as narrativas desvelam que o ensino era centrado na estrutura da língua, por meio da memorização de vocabulário e das regras gramaticais. Percebem-se momentos em que algumas práticas buscaram romper com esse modelo de ensino. Naquele contexto, a discente relata que houve em sua escola um projeto com vários estagiários de língua inglesa, cuja proposta era trabalhar a disciplina durante um mês. As práticas desenvolvidas nesse projeto sugeriam o foco na abordagem comunicativa da língua, desfocando o ensino na gramática. Esta, quando ensinada, era abordada “em forma de jogos, textos e músicas”.

O uso de música em língua inglesa também foi relatado pelos participantes como um meio de mediação do ensino e considerado como uma forma de sair da abordagem tradicional da estrutura da língua. Porém, percebe-se novamente que o uso do recurso, na maioria das vezes, era focado na estrutura da língua. Com o seu uso rotineiro e sem um propósito específico, tornava-se apenas mais uma atividade de ensino tradicional, isto é, centrada numa visão estruturalista, ligada à preocupação com a sintaxe do inglês.

As narrativas revelaram a condição do ensino da LI nas escolas da Educação Básica que esses discentes frequentaram, muitas vezes ministrada por um profissional que não tem habilitação para isso, sem a licenciatura de Letras Inglês. Esses dados convergem também com as representações ou crenças sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa as quais se consolidam no ensino da gramática de modo que o professor de inglês só se restringe ao verbo *To be*, sendo uma das razões que não se aprende inglês na escola pública, como apontam os estudos de Silva (2010).

Lima e Sales (2007), ao investigarem as representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de Língua Inglesa do Ensino Básico de Teresina, também evidenciaram uma realidade no campo escolar público que ainda se baseava em uma abordagem

gramatical. Esses professores eram caracterizados por “não darem aulas de qualidade”, “de ficarem sentados durante as aulas”, de “passarem qualquer coisa sem planejamento para seus alunos” e de, ainda, caracterizarem os discentes da escola pública com baixa expectativa para aprender uma língua estrangeira, por serem possuidores de déficit cognitivo, déficit cultural e outros indicadores sociais, revelando uma *práxis* permeada de estigmas e preconceitos; esses indicadores também são partilhados por pesquisas realizadas por Soares (2005). Ao debruçarmos sobre os dados da nossa investigação, eles apontam as influências das representações sobre o ensino e os professores que os bolsistas tiveram de língua inglesa durante a Educação Básica. Como serão abordadas adiante, essas vivências também contribuíram como base para o movimento da constituição da identidade profissional para os discentes participantes da investigação, servindo de referência para contrastar as práticas desenvolvidas no Programa Pibid.

Considero importante essa retomada pelos Pibidianos sobre essa etapa do processo de formação por proporcionar um movimento de reflexão sobre as vivências passadas e a constituição do discurso acerca dessas ações no presente. Os indicadores temporais “o primeiro contato com a língua inglesa no ensino fundamental”, observados em seus Memoriais, apontados pelo uso dos verbos lembrar e recordar, usados no passado, sinalizam uma reconstituição da experiência por meio da Memória desses participantes. Além disso, expressam uma tomada de consciência diante do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nesse movimento, esses discentes avaliaram suas recordações-referências tal como nos excertos anteriormente destacados e como que segue:

Excerto 5.: “Lembro-me da Escola Arco-Íris[...]. Foi lá, que no ano de 2003, fazendo a antiga 1ª série, ocorreu o primeiro encontro com a Língua Inglesa, [...], *nem sempre o aprendizado do inglês foi um mar de rosas*. Ao falar especificamente da matéria de inglês, *infelizmente foi um desastre*. O professor de Língua Inglesa era formado em Geografia e por motivos desconhecidos a mim ministrou a disciplina da antiga 2ª série até a 4ª série do Ensino Fundamental Anos Iniciais. As aulas dele eram baseadas somente em vocabulário, [...]. Essas experiências trouxeram resultados negativos à minha visão sobre a Língua Inglesa [...].” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

4.3.1 O ensino da LI: as práticas consolidadas

“O verbo *To be* foi o terror dos meus anos finais do ensino fundamental. Meus colegas não conseguiam aprender, e assim nós ficamos vendo o mesmo assunto por quase três anos” (Farias, Memorial de Formação, 2018).

Celani (2010, p. 63) afirma que a grande questão na formação de professores de Línguas consiste em passarem da busca pura e simples de modelos a serem imitados, de dependência sem reflexão, para uma independência informada, por meio de análise de contextos específicos, permitindo tomadas de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas.

A discussão apontada pela pesquisadora se justifica pelo fato de que têm apontado estudos acerca da formação desse profissional de Línguas, caracterizada por modelos enraizados na racionalidade técnica (CUNHA, 2009, 2014; GIMENEZ, 2005; PAIVA, 2003, 2005; TELLES, 2004). Para Celani (2001, p. 15), “só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula”

Uma formação que se estrutura num modelo baseado na racionalidade técnica (ZEICHNER, 1993, 2010), versado numa objetivação teórica, imitativa e descontextualizada, sem desenvolver uma formação prática que desenvolva uma práxis formativa, não é capaz de alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade que move a formação docente, suas práticas e os contextos em que se desenvolvem. Um outro aspecto que devemos considerar é a atuação de um professor sem uma formação específica para exercer a docência. Esses fatores, certamente, podem contribuir para a dificuldade e fracasso do ensino da língua inglesa.

As histórias pedagógicas e de aprendizagem com a língua inglesa na educação básica consistiram para os bolsistas em: “*uma novidade naquela época a disciplina*” (Conceição, Memorial de Formação, 2018); “*Uma disciplina nova*” e “*De cara me dei muito bem com a disciplina*” (Farias, Memorial de Formação, 2018). “*Surpresa*” e “*foi uma experiência enriquecedora*” (Alice, Memorial de Formação, 2018); “*foi bem interessante porque foi uma coisa nova*” e “*Cheguei em casa bem animada, contando a novidade*” (Jeane, Memorial de Formação, 2018).

A maioria dos discentes relatou uma receptividade positiva do ensino do inglês, porém, como destaca o participante: “*nem sempre o aprendizado do inglês foi um mar de rosas*” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018).

As expectativas em torno do ensino e da aprendizagem foram se transmutando ao longo dos anos passando de surpresa para desânimo, frustração, conforme se observa nos **relatos**: “[...] *fiquei bem ansiosa para minhas aulas, entretanto, elas não satisfizeram as minhas expectativas*” (Brenda, Memorial de Formação, 2018); “*Essas experiências trouxeram resultados negativos à minha visão sobre a Língua Inglesa*” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018); “*Concluí meu ensino fundamental e até então nenhum professor tinha*

marcado a minha vida com relação ao Inglês, as aulas tão tradicionais e monótonas” (Diana, Memorial de Formação, 2018).

Conforme aponta Barcelos (2006, p. 155), na escola pública, a experiência de aprendizagem da língua inglesa é caracterizada como ruim e desmotivante devido a fatores como: “problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores”. No entanto, essa realidade não é expressa apenas no contexto público, pois os relatos de dois participantes que estudaram em instituições privadas também convergem com os dados apontados pelo pesquisador citado. Segue mais excerto:

Excerto 1: “As aulas dele eram baseadas somente em vocabulário, o livro era didaticamente pobre e não trazia qualquer atrativo que instigasse o aluno a aprender e a gostar de Inglês de uma forma usual e prazerosa. Sem falar nas aulas sem fundamentos e sem contexto, ele não se interessava em chamar a nossa atenção de forma alguma. *Sabíamos exatamente tudo que ele faria em sala de aula, pois sua didática era sempre a mesma.* Essas experiências trouxeram resultados negativos à minha visão sobre a Língua Inglesa e sua relevância desde a 2ª série até o 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, onde neste último, no ano de 2007, eu já estava em outra escola. Eu ainda achava o Inglês uma língua genial, mas não conseguia consolidar em minha mente a relevância e a utilidade de seu aprendizado, fruto dessas experiências infelizes, que barraram meu interesse em aprender. Lembro-me claramente que em uma das aulas do 6º ano, agora no Colégio Diocesano, eu fui o último a copiar e finalizar uma atividade avaliativa que o professor passou no quadro. Foi assustador para mim, até chorei. Não conseguia escrever aquelas palavras de forma natural, eu era travado. O que mais me deixava triste era o fato de ser um idioma tão admirado por mim, mas quanto ao seu aprendizado eu não atendia às habilidades. Até aula particular de Inglês minha mãe teve de pagar, pois eu não absorvia os conteúdos ministrados nas aulas. Para mim, o Inglês era um desconhecido muito aquém da minha realidade e por um bom tempo foi um antagonista na minha vida” (Antonio Carlos, Memorial de Formação, 2018).

Para este participante, a sua relação de aprendizagem com a língua se deu de forma dicotômica. Ao ter o contato inicial durante a primeira série, o discente relata que foi “um amor à primeira vista”. Porém, essa relação passou de amor à primeira vista para um vilão em suas histórias, não em razão da disciplina em si, mas “fruto dessas experiências infelizes”, como conta o participante em seu Memorial.

Todos os bolsistas em seus relatos demonstraram algum grau de insatisfação com o ensino da língua inglesa, sendo o aprendizado desmotivante. Alguns fatores podem ter contribuído para os episódios relatados pelos bolsistas, fatores estes também registrados em outras investigações (GAFFURI, 2012; BALLADELI, 2015, 2017; CUNHA, 2009, 2014). Um outro ponto a ser considerado se refere ao não uso da prática oral da língua inglesa em sala. As narrativas dos discentes trazem alguns episódios de como não se usa, no geral, a língua na sala, conforme os relatos: “*Não me recordo de nenhum dos meus professores do ensino fundamental estimularem nos alunos à prática da oralidade*”; “*a professora não se preocupava em nos ensinar a pronúncia correta*” (Farias, Memorial de Formação, 2018); “*eu realmente acreditava era que iria aprender a me comunicar em inglês*” (Brenda, Memorial de Formação, 2018).

No mundo moderno, uma língua adicional pode ser um meio para a promoção do conhecimento pessoal, de mundo, acadêmico e profissional. Desta forma, o aprendizado de uma nova língua significa aumentar as oportunidades e possibilidades de realização pessoal, desenvolvimento individual e social na vida contemporânea.

Conforme afirma Moita Lopes (2005), aprender inglês é “uma forma de nos engajarmos em um discurso sobre a vida social e questionar o pensamento homogeneizador da vida contemporânea”, fornecendo “acesso a conhecimentos para uma ação social, pois aprender inglês significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão”. Ainda conforme o pesquisador, “educação não é algo para acabar com os processos de exclusão, a educação pode ser um instrumento central na luta por equidade entre as pessoas em todos os níveis”. Contribuindo com o pensamento do pesquisador, Rajagopalan (2003, p. 70) também compartilha do significado de aprender uma língua adicional. Para este pesquisador, o “verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir”.

As ações rotineiras realizadas pelos professores, segundo relatadas pelos bolsistas, se mostram enraizadas em uma visão cristalizada da língua como um sistema desconectado de seu uso social e que perdurou muito tempo nas práticas de ensino das línguas em geral. A perspectiva estruturalista no campo da linguística teve desdobramentos no modo de como se entender o ensino de uma língua. Os estudos pós-estruturalistas, que se voltaram a questionar a sua prática de uso, de tomar o sujeito como alguém que age no mundo por meio da linguagem e que se relaciona com a língua, ainda não foram incorporados nas dinâmicas da sala de aula, tal como no campo das pesquisas. Infelizmente, o descompasso entre a produção de reflexões na academia em torno do ensino de uma língua adicional parece permanecer. Nesse contexto, o projeto Pibid Letras Inglês veio com o propósito de “inovar” tal como já comentado antes.

A máxima a respeito das representações sobre o ensino da Língua Inglesa como uma Língua Adicional na Educação Básica pode ser identificada no ensino da Estrutura da Língua e Tradução, observados nos relatos dos participantes pelo foco nas regras gramaticais e pela memorização de vocabulários. Todos os discentes relataram essa máxima: o ensino do inglês no contexto dos participantes estava ancorado no verbo *To be*.

O período em que esses alunos cursaram a educação básica construiu um retrato acerca do ensino da LI, que não foge da realidade nacional: memorização de listas de vocabulários e foco na estrutura da língua representado pelo verbo *To be*, conteúdos predominantes no contexto desses discentes, tal como mencionado na epígrafe desta seção.

Nas narrativas, os discentes também relataram sobre o uso da música como um recurso para mediar o ensino, sendo ainda utilizada para contextualizar o uso da gramática, constatado nos seguintes excertos: *“Marcou meu ensino médio, porque ela apresentou o ‘Aprendendo inglês com música’, muito cativante sobre a forma de ensinar e uma inspiração pra minhas aulas”* (Jeane, Memorial de Formação, 2018).

O uso da música como um recurso pedagógico no ensino da língua inglesa pode ser utilizado para trabalhar as quatro habilidades da LI. Percebe-se, pelas narrativas, que o uso do recurso tinha o foco nas habilidades de audição e fala, porém, observa-se que nessas práticas o uso da música estava geralmente associado com o ensino da estrutura da língua. Uma outra forma de romper o tradicional, versado pelos participantes, foi com o ensino mediado por atividades com jogos, como já citado.

Um outro fato observado nas narrativas que nos chamou a atenção foi o de os discentes relatarem que, nos casos em que se buscava sair do ensino tradicional, essas práticas pareciam vir geralmente de agentes externos à escola, caracterizados pela figura do Estagiário da disciplina, contrastando com o modelo de práticas tradicionais, presentes na prática do professor titular. Apreende-se, desses dizeres, que as práticas desses futuros professores buscavam contextualizar o ensino e a prática da língua, no intuito de fazer uma relação significativa para a aprendizagem da língua. Seria esse movimento um reflexo da formação desses professores? Seria ele específico às atividades de Estágios?

Ainda um outro aspecto observado nas narrativas foi em relação à carência de profissionais habilitados para o ensino da disciplina. Estes dados foram apontados apenas nas narrativas dos participantes dos campi do interior do estado, verificados nos seguintes trechos, conforme os excertos anteriores: *“Um fato curioso é que ela não era formada em Inglês”*; *“O professor de Língua Inglesa era formado em Geografia”*, *“A professora não era formada em inglês”*; *“a mesma é fonoaudióloga”*.

Conforme dados do censo escolar de 2018 (BRASIL, 2019), os professores que ministram a disciplina de língua inglesa possuem uma alta escolaridade, ao se considerar o contexto brasileiro, em média 87% desses docentes possuem o ensino superior. Contudo, quando se considera o indicador de adequação da formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, observam-se estes dados como o pior resultado para a disciplina de língua estrangeira.

Esse fato não foi abordado pelos participantes do município de Teresina, onde o curso de Letras Inglês da Instituição, um dos primeiros ofertados, data do ano de 1982, enquanto que nos demais municípios o mesmo passou a ser ofertado a partir de 1993. Dessa forma, a

expansão tardia do ensino superior para as regiões do interior do estado pode ser um dos fatores que implicou na falta de profissional na área.

Conforme Sant’Ana (2019), a ausência de formação profissional na área, especificamente a graduação em língua inglesa ou estrangeira, retira possibilidades desse discente. Para o pesquisador, professores que não possuem uma formação específica terão problemas com questões didático-pedagógicas, sendo o desenvolvimento profissional dificultado, contribuindo para a manutenção de um certo amadorismo que caracteriza grande parte da categoria dos professores de línguas, incluindo os professores de inglês. Outra implicação se relaciona com a própria língua. Geralmente esse professor também não teve grande acesso à aprendizagem do inglês, então ele não sabe a língua que ensina, ou sabe de uma maneira muito precária, o que limita ainda mais as possibilidades de produção de oportunidades para abordar a língua na sala de aula. Nesse movimento, o professor vai se apoiar naquilo em que ele se sente mais confiante: “geralmente é o registro escrito, o ensino de pontos gramaticais – e muitas vezes nem chega a um quadro mais completo do ensino gramatical da língua” (SANT’ANA, 2019, p. 64), restringindo suas práticas à conjugação do verbo “*To be*”.

Percebe-se que essa paisagem descrita ainda não desbotou. Ao entrarem em contato com as escolas da educação básica participando do Pibid, os discentes vivenciaram situações que ainda reverberam no ensino centrado na estrutura da língua, como podemos observar a seguir:

Excerto 2: “*O modelo de aula, ou conduta, visto durante minha estadia no programa, um modelo mais engessado e focado na gramática, aonde os assuntos só se fazem necessários para as avaliações. Lá realmente ter uma aula mais dinâmica é difícil, então geralmente era sempre a coisa da gramática, o assunto para a prova, e era o mesmo assunto durante um mês, e fazia várias atividades, era maçante*” (Renato, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 3: “*Como é tradicionalmente, os professores de inglês focam muito na gramática*” (Athenaís, 5ª Roda de Conversa, Teresina, 2017).

Excerto 4: “*Muitos alunos a gente encontra por aí que não gosta da disciplina de inglês por ser uma disciplina chata, porque só livro, gramática [...]*” (Hélvia, 5ª Roda de Conversa, Piri-piri, 2017).

Excerto 5: “[...] *de só ensinar o que muita gente já estar acostumado, que é a gramática*” (Alice, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

4.3.2 To be or not to be? That is the question

A gente conseguiu, porque é aquele famoso clichê, ah! é só gramática, é só o verbo *To be e tal*. No Pibid, a gente veio quebrar isso, a gente realmente acha chato só a gramática, então a gente levou para os alunos atividades que mostrasse como eles poderiam usar aquilo na prática (Antonio Carlos, Roda de Conversa, Parnaíba, 2017).

O título da seção, extraído do monólogo do Rei Hamlet, do dramaturgo Inglês William Shakespeare, nos auxilia a compreender as aprendizagens proporcionadas com as ações do Programa para os bolsistas no movimento de ser professor de inglês. Mais do que uma dimensão filosófica, ser ou não ser, no contexto aqui analisado, refere-se ao agir dos participantes diante dos acontecimentos vividos no curso da vida e na experiência como bolsistas em face da realidade do ensino da língua inglesa.

Na relação entre o Eu e o Outro, situada socialmente e motivada pelo movimento investigativo, mediada pela escrita do Memorial de Formação e pelas Rodas de Conversa, os bolsistas vão se deslocando em suas narrativas, assumindo o ponto de vista de um avaliador externo, criando um distanciamento para olhar a si e o outro. Suas vivências com a língua inglesa, quando alunos da educação básica, ao as relatarem, configuram-se em uma outra perspectiva. Agora são retomadas de forma reflexiva, embasadas pela contribuição do próprio curso que estavam frequentando e com as experiências vividas no Pibid. Esse confronto com as práticas anteriores e atuais contribuiu para (des)construir sentidos sobre a profissão docente e o professor de língua, portanto, novas representação sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Para esses atores, o ensino da Língua Inglesa vai além do verbo *To be*, denotando em seus dizeres uma outra elaboração de sentido : “*A gente conseguiu, porque é aquele famoso cliché, só gramática, é só o verbo To be*”, indicando assim um novo posicionamento como professor a partir do desvencilhamento das práticas consolidadas nessas instituições. Este movimento de confronto foi incitado pelo desenvolvimento de ações do Programa pelos bolsistas e professores, de modo que as ações que foram realizadas naqueles contextos propiciaram novas representações e atitudes sobre o ensino e aprendizagem da língua.

O desenvolvimento do Pibid Inglês aponta indícios de que as práticas realizadas pelo Programa contribuíram para o rompimento com as práticas tradicionais enraizadas no campo linguístico da disciplina nas escolas que eram assistidas pelos subprojetos. Ao confrontar as práticas consolidadas, este movimento implicou para os bolsistas o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre o próprio fazer docente de modo que refutaram o modelo estruturalista.

Seguem alguns excertos que retomam essa questão:

Excerto 1: “Posso afirmar que o PIBID contribui sim para minha formação como professor, *mesmo que eu não siga o modelo de aula, ou conduta, visto durante minha estadia no programa, um modelo mais engessado e focado na gramática, aonde os assuntos só se fazem necessários para as avaliações.* A experiência obtida observando e participando da rotina das aulas, me influenciou em como lidar com os alunos e com dinâmicas de ensino. *Dentre as experiências que me ajudaram a moldar o tipo de metodologia que acho mais formidável,*

a que se destaca é a da aplicabilidade da língua. Durante minha estadia no programa, pude observar que os alunos sempre preferem praticar a língua, ao invés de lidar com conceitos gramaticais, é possível balancear ambos e tornar o aprendizado mais prazeroso. [...]Vários momentos marcantes e certamente agradáveis ocorreram durante nossos momentos de conversação com os alunos, prática que decidimos aplicar para explorar outras áreas do ensino, e por fim nos tornamos mais próximos dos alunos. Muitos que considerávamos difíceis de lidar em sala de aula se rendiam ao momento de aprender novas expressões e poder usar a língua de fato, não somente com fórmulas da gramática, como são acostumados” (Renato, Memorial de Formação, 2018, grifos meu).

No excerto, podemos observar como o discente confronta a prática tradicional diferenciando-a de sua ação: “mesmo que eu não siga o modelo de aula, ou conduta, visto durante minha estadia no programa, um modelo mais engessado e focado na gramática”. Ao usar a metáfora do gesso, faz referência a uma prática imóvel, rígida, que também tem uma relação com o modelo tradicional de ensino: a transmissão de conteúdo cobrado para uma avaliação. Segundo seu relato, ao participar da rotina da sala de aula, percebemos em seu dizer um tato pedagógico para o ensino, identificando assim uma metodologia que pudesse se aproximar dos alunos por meio da prática da língua, ao invés de lidar apenas com os conceitos gramaticais. Fazer o uso da prática oral da língua inglesa promoveu a aproximação entre docente e discente, chamando ainda a atenção e o interesse do aluno para a disciplina, como relatado pelo bolsista: “isto rendia até os alunos mais difíceis da sala de aula”.

Excerto 2: *“Também foi possível criar nos alunos um novo olhar em relação à Língua Inglesa, mostrando aos mesmos que o ensino de uma língua vai muito além de apenas entender a gramática, mas é preciso também entender a história de seu povo, sua cultura, além de mostrar que há muitas formas de adquirir vocabulário, saindo do tradicional e buscando novos métodos para que não se torne algo apenas decorativo, mas sim um aprendizado real para quem está ensinando e quem está disposto a ouvir” (Alice, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).*

No relato, observamos novamente o confronto com a forma escolar do ensino da disciplina; a prática social da língua possibilitou criar um novo olhar para o inglês. Conforme a bolsista, para se entender uma língua também é necessário entender a história do seu povo e da sua cultura, o ensino da língua deve fazer sentido para o aprendiz. A compreensão da participante: “o ensino da língua vai muito além de apenas entender a gramática” vai ao encontro do que dizem as pesquisadoras Paiva e Sena (2009, p. 33). Para elas, a língua “deve fazer sentido para o aprendiz em vez de ser apenas um conjunto de estruturas gramaticais”, por essa razão “deve ser ensinada em toda sua complexidade comunicativa”.

Esses dados vão ao encontro da investigação de Baladeli (2015), já mencionada, que identificou a influência do Pibid na (des)construção de sentidos sobre o professor de Língua Inglesa na formação docente dos participantes. Ao retomarem por meio de suas narrativas as impressões sobre as condições de trabalho do professor de inglês da educação básica, os bolsistas relataram a pouca confiança na contribuição das aulas da educação básica na aprendizagem do idioma e a necessidade de atuar com Inglês em turmas numerosas; assim,

puderam problematizar os desafios da profissão e os limites e possibilidades em se efetivar uma aprendizagem significativa do idioma para além do ensino do verbo *To Be*.

Nas palavras de Rajagopalan (2003), o objetivo desse ensino deveria ser proporcionar a esses indivíduos interações culturais que ressignificassem seu modo de pensar e agir no mundo, transformando-se, assim, em cidadãos do mundo. Essa transformação pode ser intensa e transformadora se os sentidos construídos durante a caminhada proporcionarem vivências dimensionais que podem ressignificar os envolvidos – enquanto reais sujeitos autônomos e intelectualmente capazes de se desenvolver cada vez mais.

Foi na inserção do espaço escolar com a sua apropriação cultural que esses discentes foram conhecendo e desenvolvendo as artes de fazer da docência. Porém, como observa Certeau (2014), as práticas são compostas de microtáticas elementares, portanto, observa-se nos excertos que esses alunos apresentam uma fala de reapropriação da cultura escolar de ensino da língua inglesa (“*pude observar que os alunos sempre preferem praticar a língua, ao invés de lidar com conceitos gramaticais, é possível balancear ambos e tornar o aprendizado mais prazeroso; , o ensino de uma língua vai muito além de apenas entender a gramática, mas é preciso também entender a história de seu povo, sua cultura*”).

Procurando alternativas dentre a forma escolar de transmissão de conhecimento, os Pibidianos, em seus dizeres, relatam a busca da construção de táticas para romperem com o modelo da escola tradicional, sendo assim, vão inventando e reinventando o cotidiano escolar, nos momentos oportunos, nas brechas que aparecem nas escolas. Nesses momentos, vão aplicando os golpes, assim, as atividades práticas desenvolvidas por esses estudantes procuram romper com a tradição ora prevalecida na escola. Nas monitorias, local onde o aluno bolsista tem um contato mais próximo da regência, Pibidianos trabalham não apenas com a exposição oral, mas também com atividades lúdicas que despertam a atenção dos alunos. São oficinas de leituras de obras clássicas da literatura que culminam em apresentações teatrais ou oficinas que oportunizam a prática cotidiana da língua. Esses golpes vão de encontro com a forma-escola de transmissão de saberes.

Mas, como não há ritual sem falhas (Pêcheux, 1990), as diferentes formas, que essa configuração vai adquirindo ao longo da história, evidenciam que os sujeitos resistem a essa domesticação e controle do espaço e do tempo, em um trabalho contraditório entre repetir e transgredir as regras, entre o conhecido e o desconhecido, entre o

mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia, criando condições para simples reformas ou para transformações estruturais (SILVA, s/d)⁴⁵.

4.4 O Papel intensificado pelo grupo: eu tu ele= nós professores

Esta secção tem o objetivo de analisar as experiências formadoras proporcionadas pela relação com o outro no movimento de tornar-se professor nos espaços transitados pelos bolsistas do Pibid Inglês da Uespi. Como afirma Moita Lopes (1996, p. 6), “é com a presença do outro com quem interagimos que, em última análise, nos faz ser quem, como e por que somos através do envolvimento no discurso”. Por meio do envolvimento do discurso, pelas relações mediadas nesses espaços que foram transitados pelos bolsistas com os demais agentes do Programa, que vão desenvolvendo também novos sentidos sobre a docência.

Nesse contexto em particular, observa-se, nos seus dizeres orais e escritos (Rodas de Conversa e Memoriais), que as experiências entre os bolsistas do subprojeto com os professores coordenadores, supervisores, professores e discentes da educação básica proporcionaram diversas aprendizagens importantes para a formação profissional. Na perspectiva sócio histórica, nota-se a importância do sujeito (outro) no contexto social sobre os processos de desenvolvimento e aprendizado. No contexto do Pibid, destaca-se as relações dos bolsistas com um outro mais experiente, o professor coordenador e supervisor, tendo esses sujeitos papel relevante no processo de internalização das formas culturalmente estabelecidas pelos contextos acadêmico e escolares, contribuindo para que essas experiências compartilhadas pudessem ser transformadas de processos interpessoais em intrapessoais.

No contexto educacional, o outro tem um papel preponderante, consistindo não apenas como instrumento mediador, mas estabelecendo-se como condição mediadora. Esta relação é fundamental para a profissão docente, que se constitui através de elementos de interação no contexto de trabalho e sobre o trabalho com os agentes humanos. Desta forma, configura-se em uma ação que se desenvolve em um complexo de interações com as pessoas que fazem do lugar praticado da docência: a escola. Tardif e Lessard (2005) afirmam o seguinte sobre o trabalho docente:

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] esse

⁴⁵ Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=130>

tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Diante este contexto, entendo que, quando o sujeito adentra na instituição escolar, vai desenvolvendo um universo complexo de relações mediadas pela “presença de inúmeros outros agentes e atores escolares tanto dentro quanto fora da escola” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 281). Voltando nosso olhar para o Pibid Inglês da Uespi, os movimentos de aprendizagens com o subprojeto não se limitaram apenas às ações e atividades que foram desenvolvidas no curso do subprojeto. Para a materialização de cada atividade realizada, houve momentos de planejamentos, orientações, conversas e trocas de experiências mobilizadas por diversos atores que foram importantes para que essas ações acontecessem, como: os discentes da escola, os professores de outras disciplinas, os professores supervisores e coordenadores de área.

Para os bolsistas, as aprendizagens com o Programa foram possibilitadas por meio de todos os agentes escolares, que foram modelando um construto de múltiplas interações, construindo assim uma cadeia de experiências em razão do trabalho de cada ator. Direcionando o olhar para essas relações, esta intersecção de aprendizagens vai contribuindo também para a constituição da aprendizagem profissional, configurando-se como experiências formadoras, pois

a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu ‘eu profissional’, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador, que vai se tornando, progressivamente, aquilo que faz (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 288).

Retomando o instrumento legal que rege o Pibid, a portaria Capes nº 61/2013 orienta que professores supervisores e coordenadores de área devem trabalhar juntos, elaborando, desenvolvendo e acompanhando as atividades dos subprojetos. Diante destas contingências, compreendo que, para estes participantes, formar-se no Pibid implicou em “uma cadeia de formação na prática”, gerenciada pelo trabalho em grupo, como relatado pelo bolsista a seguir:

Excerto 1: “Outro ponto, em relação ao Programa em si. *Eu observo que ele é um Programa que a gente tem que trabalhar em grupo.* Outro ponto que foi bastante importante, *trabalhar em equipe, trabalhar em grupo, trabalhar com objetivo comum, que é alcançar os nossos alunos, que é fazer algo diferente, ações diferentes, monitoria diferenciadas*” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Quando o discente enuncia “a gente”, está fazendo referência aos atores que mobilizam o trabalho coletivo na escola, os bolsistas e os professores supervisores, referindo-se ao grupo que atua no Programa. Como destacado pelo bolsista: um aspecto bastante importante foi ter objetivos em comum para “alcançar os alunos”, para fazer algo diferente, ações diferentes e monitoria diferenciadas. Conforme já abordamos neste estudo, a dimensão de trabalho colaborativo que se desenvolve no Pibid pode incitar o diálogo, a problematização do trabalho e das práticas, o compartilhamento de experiências da docência dos bolsistas, professores supervisores e coordenadores, diminuindo as relações assimétricas, como destacado nos estudos de Gaffuri (2012), Souza (2013), El Kadri (2014).

A respeito do planejamento e do acompanhamento do trabalho entre os professores coordenadores de área e professores supervisores e os próprios bolsistas:

Excerto 2: “*Em cada atividade realizada no PIBID era possível perceber a importância dos coordenadores e supervisores do programa sempre orientando na execução das atividades. [...] Eram muito enriquecedoras as reuniões mensais que aconteciam no intuito de verificar o andamento do programa. Nestas reuniões todos integrantes socializavam suas experiências [...]*” (Brenda, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 3: “*Eu acredito que eu aprendi não só dentro da sala de aula, no trabalho, mas com as reuniões, principalmente com as reuniões com os coordenadores, com os supervisores, porque eu acho que esses são momentos também cruciais de aprendizagem dentro do Pibid, porque era lá que nós somos assim, orientados, de como é, de como fazer, de como elaborar as atividades dentro do Programa*” (Brenda, Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Excerto 4: “*E como apoio principal a nossa Professora Coordenadora, que mesmo não estando conosco diariamente, sempre nos enviava e-mails e mensalmente fazia uma reunião para poder acompanhar as nossas atividades, contribuindo com materiais e sugestões para as mesmas. E sempre estava presente nos eventos que organizávamos*” (Athenaís, Memorial de Formação, 2018, grifo meu)

Excerto 5: “[...], sempre nos apoiando e cobrando de nós os materiais, os relatórios, nos fazendo ver que tínhamos nossas responsabilidades, e prazos para seguir, sem deixar de nos apoiar sempre. Sem dúvidas elas foram nossos maiores exemplos de profissionais atuantes, foram nossas referências, por isso sou eternamente grata a elas” (Conceição, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Percebo que o contexto do Pibid apresenta características de uma comunidade de prática (LAVE, 2015; WENGER, 2010), em razão do que ele possibilita, a formação acontecendo dentro da profissão, no contexto de trabalho das escolas públicas da Educação Básica, e com práticas que são mediadas, com o acompanhamento da universidade e da escola, com o professor supervisor. Este é o responsável pela imersão no contexto escolar dos bolsistas de iniciação, por ser o agente que passa mais tempo no cotidiano escolar e por, teoricamente, possuir uma vasta experiência com a docência, constituindo-se de uma “rica cultura profissional” que pode auxiliar na formação da identidade profissional docente. Esse modelo vivido com o Pibid concede “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36).

Para Nóvoa (2009), a formação profissional deve integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho que pode ser partilhado,

valorizando assim o trabalho em equipe e o exercício coletivo. O pesquisador entende que a escola é o lugar da formação profissional docente, um espaço ao qual cabe uma análise partilhada das práticas e uma rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido que pretende transformar a experiência coletiva em conhecimento não apenas profissional, mas também ético, pois, como afirma Nóvoa, não há respostas para o conjunto de dilemas que os professores enfrentam ou são chamados a resolverem nas escolas que são marcadas pelas diferenças culturais e pelo conflito de valores.

Como destacado por Gaffuri (2012), o sistema de atividade de formação que vem se desenvolvendo no Pibid se aproxima dos modelos que veem os processos colaborativos como uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos onde todos os sujeitos são transformadores e produtores de conhecimento.

No contexto do Pibid Inglês da Uespi, as narrativas dos estudantes vão revelando a relação com os professores supervisores e os modos coletivos de produção e de regulação das experiências no contexto escolar. Sobre as aprendizagens proporcionadas pelos professores supervisores, as narrativas dos participantes indicam (conforme consta em seu memoriais e em seus depoimentos orais) que esses agentes do Programa tiveram um papel importante na formação. Além de orientar e planejar e monitorar, o professor supervisor deve acompanhar sistematicamente os bolsistas em todas as etapas da iniciação à docência, na inserção desse discente na escola, no assessoramento pedagógico, no acompanhamento e execução das atividades; deve, portanto, atuar como o formador responsável por inscrever o bolsista “no contexto de uma escola singular e o experimentar-se na docência, mediado pela relação com o outro que já vive a escola, pela exposição a ele e à diversidade de modos de compreender e fazer a escola que existem no seu cotidiano” (FONTANA, GUEDES-PINTO, 2006, p. 83).

Ainda sobre o trabalho colaborativo ocorrido entre a professora supervisora e os bolsistas, suas menções são significativas:

Excerto 7: “Mas para podermos *elaborar, pesquisar e executar* todas as nossas atividades tivemos o *incentivo e dedicação* da nossa professora supervisora Ana Rosa, que estava *sempre presente, nos apoiando e participando* de todas as atividades feitas durante o ano” (Athenaís, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 8: “Sobre a Professora Supervisora da escola, seu papel era sempre *nos motivar a produzir mais, crescer mais no ambiente escolar*, ajudar os alunos da forma que fosse possível e incentivar conhecimentos” (Renato, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 9: “Além disso a professora [...] como supervisora era *uma grande orientadora e uma professora muito criativa. Sempre disposta a ouvir as ideias e colocá-las em prática com os bolsistas e alunos tornando as atividades do PIBID reais e motivadoras. Seus exemplos de compromisso e dedicação para com a profissão me servem de motivação e base para minha formação profissional.* Pois sempre na minha procurei seguir os bons exemplos para manter a motivação. [...] Desta forma, *eu me sentia bem direcionada e orientada* em relação as atividades desenvolvidas na escola. Assim, os alunos da escola valorizavam bastante o programa frequentando bem as monitorias e participando de forma bem engajada das ações. *As orientações da supervisora em relação à forma de como as monitorias deveriam ser conduzidas* e o seu conhecimento demonstrado em relação as necessidades dos seus alunos demonstravam que ela tinha gosto pelo que fazia e isso era inspirador” (Brenda, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 10: “As professoras, coordenadora e supervisora, contribuíram bastante para minha formação como docente visto que elas *serviram como modelos a serem seguidos, ou não*, na vivência em sala de aula com os alunos, no PIBID a coordenadora nos orientava como desenvolver as atividades com os alunos além de estar sempre nos incentivando para o aprofundamento da prática docente” (Hélvia, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 11: “Depois de um tempo sendo bolsista nesta escola do município, fui realocada com outros bolsistas para uma escola do Estado que atuava em tempo Integral. Nesta escola o acompanhamento *pela supervisão era mais acolhedor*” (Brenda, Memorial de Formação, 2018).

No contexto investigado, observamos papéis dicotômicos desempenhados pelos professores supervisores: alguns se engajaram no acompanhamento dos bolsistas (como relatado em muitos memoriais e rodas de conversa já destacados) e outros que não se envolveram efetivamente no processo de formação; por essa razão, quando uma das bolsistas faz uso da conjunção “ou” junto com o advérbio de negação “não” na frase “*modelos a serem seguidos, ou não*”, articula uma ideia de ressalva, visto que ela mesma, argumenta, já tinha tido uma experiência negativa com uma professora supervisora, e, quando a outra bolsista usa o advérbio de intensidade “*mais*” na frase “*mais acolhedora*”, estabelece uma comparação com outro modelo anterior.

Como pode ser observado nos relatos a seguir, os bolsistas tomam um dizer posicionado, construindo algumas críticas em relação a posturas dos professores supervisores,

Excerto 12: “Todavia, *a relação entre professor supervisor e alunos bolsistas, não foi tão significativa* durante minha participação no programa, isso porque *o professor supervisor do projeto na instituição parceira em que eu exercia a função de bolsista, não era fazia o tipo muito assíduo* com relação a ajudar na produção das muitas atividades e coisas relacionadas a tal (Diana, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 13: “*O mesmo infelizmente não aconteceu com o professor supervisor.* Não que ele não estivesse lá nas confraternizações e culminâncias, sim ele estava. Mas somente nesses momentos. *Por diversas vezes, durante os dias comuns de monitoria sentimos a falta dele, para algum tipo de orientação, ou mesmo para tirar uma dúvida que fosse.* Acredito eu, que se sua participação tivesse se dado de maneira mais ativa, os resultados com os alunos da escola teriam sido bem mais significativos” (Farias, Memorial de Formação, 2018, grifo meu).

Excerto 14: “Por motivos de o supervisor não ser muito presente ou participativo, nós sempre recorriamos a ela (coordenadora) que prontamente nos auxiliava” (Alice, Memorial de Formação, 2018).

Excerto 15:

Jeane: Já a professora supervisora, que é a professora da sala que a gente estava no período da manhã ela não cobrava a gente, tipo, ela deixava a gente à vontade. Só que esse à vontade era a vontade para ela. Ele faltava e assumia a turma dela durante todas as aulas, às vezes ela não ia na sala nem fazer a chamada, e isso incomodava a gente porque a gente além de preparar o conteúdo, que era uma coisa que ela disse que deixava a gente a vontade, só que às vezes a gente não sabia o que que a gente ia dar.

Jeane: Porque isso é até uma norma, que a gente do Pibid não é para assumir a sala de aula.

Hélvia: Aí ela deixava a gente lá sozinha, às vezes a gente não conseguia conter a turma, às vezes ela ia embora e não avisava, a gente tinha que adivinhar qual ia ser a próxima sala. [...] E a gente se sentiu desamparada pela

professora. Porque a gente via que a PROFESSORA, com as meninas, ela dava a aula dela e dava espaço para as meninas. Já a outra professora não. Ela simplesmente dizia: é o conteúdo que vocês quiserem dar, então vão lá e pronto! E isso daí deixou de certa forma a gente desmotivada.

Paula: E principalmente para quem está começando agora, precisa ter algum norte, de alguma coisa, não é só jogar assim dentro da sala de aula não, mas é o que a gente está aprendendo com a dureza” (5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017).

Os excertos seguintes apresentam outra realidade vivida, reforçando a dicotomia de modelos ou de engajamentos, como dito antes:

Excerto 16: “[...] E a supervisora que a gente tinha, maravilhosa, uma supervisora que a gente perdeu. A PROFESSORA. Ela era uma supervisora que ela descia do salto para ficar com a gente, para ajudar em tudo, se desdobrava em duas para fazer as coisas” (Paula, 5ª Roda de Conversa, Piripiri, 2017, grifo meu).

Excerto 17: “[...] A minha realidade com a supervisão é totalmente diferente da dos meninos porque eu pude aprender bastante com a minha professora supervisora, porque todas as ações, nós éramos assim, muito bem direcionados, éramos muito bem assim, coordenados. Por quê? Porque em cada turma, no caso nossa escola é ensino médio de tempo integral, ela sempre está lá, então no turno da manhã ou da tarde nós sempre íamos encontrá-la lá. E ela tinha o cuidado de não colocar nenhum bolsista no dia da folga dela para que ela pudesse sempre estar acompanhando e ela conhecia todas as turmas, todas as turmas, então se a gente tinha uma ideia: ‘vamos fazer isso no primeiro ano?’ Ela dizia: ‘eles não vão, não vai dar certa essa ação lá, vamos fazer essa em outra turma’, e isso facilitava tanto o nosso trabalho porque ela já conhecia os alunos. Então ela dizia, essa ação vai ser melhor para o primeiro ano, essa para tal e essa para tal....e isso assim era muito bom, era assim, algo que facilitava o nosso trabalho e que estimulava a nossa participação, porque você ter uma pessoa ali dizendo, faça assim, vamos fazer assim, o que vocês acham?” (Brenda, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, grifo meu).

Excerto 18: “Mas em relação ao supervisor eu acho que um pouco mais de engajamento dele facilitaria muito mais o nosso trabalho, porque ele é o titular da turma, ele é o titular da escola, ele é o professor, ele conhece os alunos, ele conhece a realidade, então eu acredito que o engajamento dele, essa interlocução dele entre a gente e os alunos poderia ser melhor. O Pibid teve sim resultados positivos, para a gente e para os alunos, mas poderia ter sido melhor e mais impactante se o supervisor tivesse também se engajado, porque a gente às vezes tinha a vontade mas não tinha o estímulo e a interlocução dele, porque tudo a gente teria que passar por ele, no início, tudo a gente teria que passar por ele” (Antonio Carlos, 5ª Roda de Conversa, Parnaíba, 2017, grifo meu).

Os dizeres dos bolsistas contam uma multiplicidade de experiências que apresentam diferentes tipos de adesão ao programa pelos agentes envolvidos. Também indicam uma diversidade de maneiras de cada professor supervisor se relacionar com o projeto, com a universidade e com a própria escola em que atuava. Nesse processo de imersão no Pibid, pode-se inferir que os aprendizados em relação à docência puderam acontecer a partir de várias instâncias: as monitorias, as regências, as reuniões de planejamentos, os eventos promovidos na escola. Vale destacar o trabalho coletivo, mesmo com suas contradições que lhes são inerentes – mencionadas muitas delas nos relatos – como um alimentador da dinâmica dos bolsistas, em que o “eu, tu, ele, nós – professores” foi ganhando uma nova camada de sentido a cada experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, direcionamos o olhar para a formação inicial de professores, um grupo de bolsistas do Pibid Inglês da Uespi. A motivação para a sua realização se deu por conta das minhas experiências com o Programa em momentos distintos do meu processo de formação. A nossa indagação inicial foi motivada em entender como o subprojeto Pibid, como um espaço de formação, pôde contribuir de alguma forma para o aprender a ser professor de Língua Inglesa dos participantes.

Nessa empreitada, para conhecer sobre as experiências, a investigação integrou-se à corrente da pesquisa (Auto)biográfica, colocando em cena a construção da realidade na perspectiva do sujeito; fazendo o uso da linguagem como mediadora da construção da realidade e o desenvolvimento de um trabalho de interpretação dos acontecimentos vividos por quem relata. Desta forma as narrativas produziram uma verdade do ponto de vista dos sujeitos.

O estudo, portanto se ancorou nas narrativas (Auto)biográficas orais, por meio de Rodas de Conversas e as narrativas escritas, por meio da elaboração do Memorial de Formação dos discentes que participaram da pesquisa. O lugar que esse movimento foi incitado se refere ao Ateliê Biográfico promovido nos três campi da instituição.

Tais instrumentos utilizados se configuraram como recursos que possibilitam modos de construção discursiva e reflexiva, proporcionando um desvelamento da construção da identidade profissional dos participantes do estudo. O uso dos dispositivos foi planejado tanto como um meio de produção de dados da investigação quanto para estimular a auto formação dos participantes. Nesse contexto, destaca-se o potencial formativo do Ateliê Biográfico, que por meio de pequenas táticas, fui reinventando e desenvolvendo um traço autoral deste recurso que, por meio de atividades de Leitura Fruição, potencializou o movimento de reconstituição da memória.

Ao focar-se no processo formação no Pibid, os participantes tiveram a oportunidade de praticarem um exercício de tomada de consciência das itinerâncias e aprendizagens proporcionadas pelo Programa, incitado pelo o movimento meta-reflexivo incentivado pelo ato de narrar-se. Isto possibilitou as esses sujeitos a vislumbrarem as teias dialógicas que ocorreram no mundo da escola e que implicaram na formação desses atores por meio do Pibid.

Ao narrarem as experiências vivenciadas, as experiências de si, os alunos bolsistas do Pibid Inglês da Uespi mobilizaram uma forma de promover o processo crítico reflexivo sobre os seus percursos formativos, o ser e estar na profissão, como também sobre a própria representação da profissão docente.

As narrativas dos participantes também relatam sobre o curso de Letras Inglês e o seu papel diante da constituição dos saberes disciplinares, curriculares, de formação pedagógica, da experiência profissional, dos saberes da cultura e do mundo vivido na prática social. Nesse contexto, o grupo deu destaque às disciplinas de Prática Pedagógica que, para sua maioria, representaram o elo da atividade da docência.

Isto faz com que a imersão na cultura escolar se apresentasse como a principal motivação para que os bolsistas se inscrevessem no Pibid: a experiência no subprojeto de Letras Inglês significou a antecipação da inserção escolar acompanhada. Sendo assim, participar do Programa possibilitou-lhes: ver de perto, conhecer o ambiente com o qual iriam trabalhar e ter a experiência da sala de aula no contexto escolar público de forma integral. As aspirações com o Pibid se deram pelas possibilidades de ampliar as experiências no campo educacional, proporcionar um crescimento que o estágio e as disciplinas do curso não estavam oferecendo, possibilitar uma maior quantidade de informações e estudos para licenciar além de inserir-se nas escolas públicas.

Uma outra motivação para a participação no Programa foi o destaque à importância da bolsa oferecida aos discentes selecionados. Além da experiência prática, o auxílio financeiro para esses estudantes foi um subsídio para as despesas relacionadas com o curso. A vinculação com a bolsa proporcionou diversas possibilidades formativas na medida em que o Programa cobrava a participação ativa desses participantes de modo a estarem envolvidos com os projetos. O vínculo de ser bolsista os obrigava a desenvolverem atividades nas escolas e, por isso, o programa puxava dos discentes, desafiando-os a terem que sempre buscar coisas novas.

A dicotomia no âmbito teórico-prático do curso de Letras Inglês da Uespi, com a autorização do Pibid como a dimensão prática e supervisionada, coloca em questão a própria formação do curso em análise. Isto desvela a incongruência na dinâmica do curso, uma vez que suas disciplinas de práticas e estágios também possuem professores que acompanham o desenvolvimento das disciplinas. Por outro lado, observa-se que o desenvolvimento do Programa, com o seu acompanhamento e realização de atividades, está vinculado a uma materialidade, da qual o curso regular não dispõe, para o financiamento para o acompanhamento e verbas de custeio para as práticas.

No contexto analisado, observamos que Pibid e Estágio não se integram, no desenvolvimento de suas propostas. As ações e atividades do Programa não se agregam ao currículo, o que acabou por propagar uma lógica da formação: fragmentada, individualista e competitiva. Observa-se, por meio dos relatos dos bolsistas, que há um hiato entre as duas práticas na instituição. O movimento observado no curso sobre a relação teoria e prática coloca

o Programa em conflito com o currículo de Letras Inglês da Uespi, uma vez que, como relatado pelos participantes do estudo, o curso é muito teórico. Desta forma, a vivência prática oportunizada pelo Pibid sobrepõe a do curso. Esta divergência colocou o Programa em disputa com o currículo. Nesse contexto, torna-se pertinente retomar a indagação levantada anteriormente: *Como o Pibid deve dialogar com o estágio?* A partir das contribuições deste trabalho, observo que o sucesso das práticas que foram desenvolvidas com o Pibid aconteceu em razão do trabalho colaborativo entre os professores coordenadores, supervisores e os próprios bolsistas. Este movimento relacional no programa contribuiu para destituir modelos de práticas consolidadas nestas escolas, muitas vezes presenciadas pelos discentes durante as atividades de estágios. Além disso, a imersão na cultura escolar de forma colaborativa com todos estes atores pôs em xeque o modelo prescritivo presente muitas vezes nas atividades de inserção escolar com as disciplinas de Práticas e Estágios, passando para um modelo colaborativo e dialógico. Como já mencionado, os mesmos atores que atuam no Pibid também se fazem presentes nos estágios; desta forma, para que haja mais sucesso nesta prática se faz necessário que busquemos esse diálogo, constantemente presente no Pibid, mas mobilizado por uma condição material que falta às práticas dos estágios. O Pibid nos mostra que nos Estágios também é possível romper com o estabelecido, porém, para que essa barreira seja vencida, precisamos trabalhar em conjunto, universidade e escola, mobilizando assim um constante movimento de formação para todos os envolvidos.

Se, por um lado, o Pibid é um programa que visa à luta pela valorização do magistério e da formação de bons professores, por outro, vai constituindo uma grande lacuna de oportunidades em razão de não contemplar todos os alunos de licenciatura, o que torna o Programa uma oportunidade para um grupo restrito. Este movimento acaba gerando ilhas, distanciando o diálogo para uma formação de qualidade para todos, subtraindo a oportunidade para que todos possam sacar mais da profissão.

Na teoria, o Programa visa ser uma Política Educacional estatal, porém, o que se observa é que ele se desenvolve como uma Política de Governos, de forma paliativa. Com os desmontes na educação a partir de 2015, o Pibid se tornou um política volátil. Em outras palavras, o programa vive numa ‘corda bamba’, sem perspectivas futuras de continuidade, movimento esse observado a partir de 2015 com as mudanças de governos, implicando na diminuição do número de bolsas e desvelando uma incerteza quanto ao seu futuro, mesmo diante o aparecimento da Residência Pedagógica.

Apesar destas incongruências no desenvolvimento do Programa, para os participantes do estudo, observa-se que o Pibid Letras Inglês da Uespi contribui para a formação

profissional destes discentes. Por meio dos sentidos (re)construídos de suas narrativas (Auto)biográficas, entendemos o Pibid Letras Inglês como um espaço praticado que possibilitou diversas aprendizagens sobre o ser e fazer docente. Por sua vez, a Escola, junto com as ações que foram desenvolvidas pelo subprojeto, constituiu-se como o Lugar da(s) problemática(s) singular (es) da docência.

A escola caracterizou os bolsistas de iniciação à docência como sujeitos híbridos, em razão das práticas desenvolvidas pelo subprojeto de Letras Inglês, posicionando-os como: aluno, estagiário, bolsista, professor e Pibidiano. Neste espaço, através das relações desses sujeitos com seus pares, foi possível o desenvolvimento de uma constituição identitária do tornar-se, em razão das relações praticadas neste espaço.

Para os participantes do estudo, as experiências no Pibid possibilitaram-lhes apropriar-se, antecipadamente, dos saberes relativo ao professor de língua inglesa. Isto permitiu a esses bolsistas: pôr em prática os conhecimentos teóricos, conhecer e viver a profissão na realidade do sistema público e suas nuances e, especificamente, a de imersão no contexto de professor de LI, sua prática pedagógica.

A aprendizagem do tornar-se e ser professor no Pibid se deu com a experiência prática. Em outras palavras, aprendeu-se a ser professor fazendo e experienciando por meio do contato com a escola, sua cultura, a sala de aula, realizando ações e projetos nas monitorias, momento em que esses participantes tiveram ainda a oportunidade de darem aulas e receberem orientações por meio do acompanhamento do professor da sala.

O Pibid Inglês Uespi contribuiu para o fazer docente do professor de Língua Inglesa por meio de experiências que foram provocadas por um conjunto de ações do Programa. Através dessas ações, os bolsistas foram se apropriando, criando e reelaborando repertórios tácitos para a disciplina de língua inglesa e para a sua prática nas escolas da Educação Básica. No contexto em análise, observa-se a importância que os discentes atribuíram às atividades de monitorias. Esta ação consistiu em práticas voltadas ao ensino e realizadas para grupos de alunos das escolas atendidas pelos subprojetos constituindo-se um movimento de iniciação significativo para a formação da identidade profissional. Por meio da vivências dessas práticas, os discentes foram elaborando um próprio modo de ser, separando aquilo que consideravam adequado, acrescentando novos modos, adaptando-se, enfim, aos contextos nos quais se encontravam, de modo que a monitoria foi “*um momento de adquirir as próprias experiências com o ensino*”. Como uma das artes de tornar-se docente, os bolsistas foram aprendendo a elaborar e a desenvolver uma aula, criando um tato pedagógico para as ações de ensino e aprendizagem. A atividade de monitoria ainda foi importante para vivenciarem uma das

dificuldades da docência como a difícil situação de o professor ter que lidar com “*a falta de interesse de alguns alunos e também os que atrapalhavam as aulas*”.

Um outro aspecto apontado pelos participantes para a aprendizagem da docência foi o desenvolvimento da criatividade por meio de atividades inovadoras, podendo ser traduzidas, de acordo com o contexto analisado, como: “*atividades lúdicas, diferenciadas*”, “*fazer algo diferente*”, “*sair do tradicional*”, “*fazer algo que chame a atenção*”, “*cativar a atenção do aluno*”. Ressalta-se que as condições materiais disponibilizadas pelo Pibid, como o auxílio financeiro com verbas de custeio para atividades do subprojeto, põem em evidência as possibilidades criativas com o Programa, recurso este ausente no cotidiano da escola regular.

As atividades descritas como inovadoras tensionaram as práticas pedagógicas consolidadas dos professores da disciplina presentes nos contextos em que estes bolsistas se inseriram. Com elas, buscava-se fazer da “*sala de aula um ambiente de aprendizagem mais agradável, que não fosse aquela coisa chata; aprendendo sem estar ali, naquela coisa sentada; decoreba*”. A criatividade possibilitou romper, naquele momento e contexto, com o paradigma dominante do ensino da língua adicional apenas baseado na visão estruturalista.

A linguagem da aprendizagem para esses bolsistas ocorreu também por meio do desenvolvimento e uso de outros recursos didáticos, principalmente de jogos e materiais lúdicos, no sentido de atender às necessidades dos alunos a partir de uma proposta mais prazerosa de aprendizagem, diferente de “*ficarem só sentados na sala de aula*”. Um outro aspecto observado nos relatos dos bolsistas foram os impactos ocasionados pela “*inovação*”, consistindo em um motivador para o engajamento dos discentes destas escolas para participarem das atividades desenvolvidas com o subprojeto, o que indica uma adesão deles às atividades do Programa.

Sobre as histórias de aprendizagem da LI, essas trazem pistas sobre o movimento identitário desses sujeitos ao entrarem em contato com o inglês como língua adicional e de suas implicações no processo de formação, bem como no espaço tempo do Pibid Inglês.

Para o grupo pesquisado, o contato inicial com a língua inglesa na educação básica se deu por meio de um modelo de ensino centrado na transmissão de regras e na memorização de vocabulários por meio de uma concepção sistêmica da língua. Retomar retrospectivamente esse período da formação proporcionou-lhes um movimento de reflexão sobre as vivências passadas e a constituição do discurso acerca dessas ações no presente. Cursar Letras Inglês e participar do Pibid proporcionou a esses bolsistas a confrontarem suas práticas anteriores e atuais, contribuindo assim para (des)construir sentidos sobre a profissão docente e o professor de língua. Esses atores perceberam que o ensino da Língua Inglesa vai além do verbo *To be*.

Ao confrontarem as práticas consolidadas dos professores da disciplina, este movimento implicou para os bolsistas no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre o próprio fazer docente. Procurando alternativas dentro a forma escolar de transmissão de conhecimento, os Pibidianos, desenvolveram táticas que visam romper com o modelo de ensino tradicional do inglês, inventando e reinventando o cotidiano escolar.

Um outro aspecto que contribuiu para a formação profissional desses bolsistas diz respeito ao papel intensificado pelo grupo. Este aconteceu em razão do trabalho colaborativo e promoveu uma aprendizagem que ecoou num movimento do Nós: entre os professores coordenadores, entre os supervisores, entre os professores e entre os discentes da educação básica, proporcionando diversas aprendizagens para a formação profissional dos bolsistas.

Nesse movimento de aprendizagem com o coletivo, houve interações positivas e negativas, entre os bolsistas de iniciação e os professores supervisores e outros membros que fazem a escola, que foram se constituindo em fontes de aprendizagens profissionais. As experiências proporcionadas pelo convívio com os professores supervisores vão desvelando profissionais que foram “*modelos a serem seguidos, ou não*” ou que foram “*mais acolhedores*”, portanto, exemplos de profissionais. Isto revela ainda papéis dicotômicos desempenhados pelos professores supervisores, tendo professores supervisores que se engajaram no acompanhamento dos bolsistas e outros que não se envolveram efetivamente no processo de formação deles, revelando desta forma que o trabalho de parceria, colaborativo e dialógico não se constituiu no todo do subprojeto analisado.

No contexto investigado, entendemos que as práticas vividas no Pibid, expressas nas escritas dos Memoriais de Formação e pelas interlocuções nas Rodas de Conversa, durante os momentos dos Ateliês, configuraram-se como Lugares e momentos de aprendizagens imprevistas e também voluntárias, mobilizando nos sujeitos as competências citadas por Josso (2004) e a compreensão de experiência conforme Larrosa (2016). Estas foram mobilizadas em razão de dúvidas, incertezas, conflitos e, acima de tudo, de reflexões, movimentos balizadores e importantes para a formação do sujeito.

Os recursos utilizados junto aos participantes consistiram no meio de apreender e recuperar as aprendizagens experienciais. Ao buscarmos compreender a contribuição das experiências formadoras proporcionadas aos bolsistas pelo Pibid Inglês da Uespi, com a participação no programa, transitamos na dimensão subjetiva desses colaboradores, que são repletas de sentidos e significados elaborados no curso da formação desses atores.

Entendemos que, tanto os Memoriais produzidos pelos participantes como as interlocuções entre eles durante as Rodas de Conversa, constituíram-se como recursos que

possibilitaram a esses discentes elaborarem uma produção pedagógica do sujeito, em que confessavam/revelavam uma versão de si, uma compreensão elaborada a partir do ponto de vista desses aprendentes.

Compreendo que os participantes da investigação, ao (re)escreverem sobre as experiências formadoras do processo de formação e das vivências no Pibid, conseguiram/alcançaram uma (re)apropriação e uma tomada de consciência histórica com a própria história de vida, caracterizando assim esses sujeitos como agentes e pacientes, situados numa dimensão temporal e social diante das experiências de vida.

Em face ao exposto, em síntese, observa-se que o subprojeto Pibid Inglês da Uespi, tomado como um espaço de formação, contribuiu para o aprender a ser professor de Língua Inglesa. As práticas desenvolvidas com o Projeto nos faz ainda repensar sobre a própria formação dos formadores de professores, local social que também ocupo, desvelando assim formas de aprender com o Pibid e que podem ser incorporadas ao Estágio.

A atuação dos participantes no Programa favoreceu a ampliação do repertório de saberes sobre o ser, fazer e estar, da e na docência. Como nossas identidades são transitórias, não se sabe até quando esta motivação vivida no contexto prático e com as aprendizagens trazidas com o Pibid surtirão efeito em suas futuras práticas docentes. Porém, nas condições que foram desenvolvidas e com o exercício prático no Programa, constituiu-se em um potencial para a formação do ser e fazer da docência. O Pibid promoveu para os participantes do estudo um olhar diferenciado com a formação ofertada pelo Programa, oportunidade essa subtraída para os discentes do curso que não tiveram essa experiência do projeto de Língua Inglesa. Ressalto que também podemos desenvolver esse olhar diferenciado na formação dos futuros professores, sem as práticas do Pibid, como já mencionado. Defendo isto não numa dimensão utópica mas pautada no trabalho.

Entendo que esta investigação não se encerra aqui, ao contrário, o que foi exposto nos mobiliza ainda mais a compreender sobre a Dimensão Prática na Formação de Professores, tendo como referência o legado do Pibid. Por fim, sugerem-se estudos a longo prazo para entender e compreender se as aprendizagens promovidas pelo Programa para a área de Língua Inglesa foram incorporadas nas práticas cotidianas destes profissionais da educação, na escola regular, sem as condições materiais que foram circunscritas pela prática da docência no Pibid.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. *In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Salvador: EDUNEB, 2006a. p. 149-170.*
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História da Educação**, v. 7, n. 14, p. 79-95, 2003. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, v. 1, n. 54, p. 13-28, 2009. Disponível em: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss54/1/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memória e narrativas. *In: _____.* (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empíria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201 – 224.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade: narrativas na primeira pessoa. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Salvador: EDUNEB, 2006b. p. 189-205.*
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. The life history approach about outstanding educators to understand universal teacher's characteristics. *Biography And Society, Göttingen*, v. 1, p. 15-21, 2005. Disponível em: <>. Acesso em: 17 jul. 2018.
- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões.** Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004.
- ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. *In: _____; _____.* (org.). **Usos & abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. VII – XXV.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230095, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3995/399538148009/>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 abr. 2019.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do Russo: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Formação inicial do professor de língua inglesa identidades profissionais em (re)construção no PIBID. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017. p. 23-42. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28493>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de Língua Inglesa: o legado do Pibid**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2433/1/ana_%20baladeli2015.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Dec. 2019.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa, Portugal: Editora 70, 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira De Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000300679&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BATISTA, Vera Lúcia. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação: aproximações e distanciamentos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251748/1/Batista_VeraLucia_M.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BERKEMBROCK, Isabela Toscan Mitterer. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) como política de formação de professores:** uma análise das percepções de formadores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3628300#>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In:* BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17-35.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de: Maria João, Sarah Bahia e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Ciências da Educação).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. **Labirintos da Memória:** Quem sou eu? São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009-2014.** Brasília, DF, 2014c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 23 dez. 2013b. Nº 140. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AAprovaRegulamentoPIBI.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 03 jan. 2011a. Seção 1, p. 6. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NoMasGerais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 122, de 16 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil (S/I)**. Brasília, DF., 2010b. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 72 de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, no âmbito da Capes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 12 abr. 2010d. Nº 68. Seção 1, p. 26. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 30 dez. 2010f. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 23 jul. 2013e. Nº 140. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127>. Acesso em: 03/06/2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 25 jun. 2010e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 02 mar. 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 1440, de 25 de fevereiro de 1985. Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 26 out. 1993. Nº 38. Seção 1, p. 2359. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CcIVIL_03/DNN/Anterior%20a%202000/1993/Dnn1440.htm. Acesso em: 19 de jul. 2018.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 91.851, de 30 de outubro de 1985. Autoriza o funcionamento dos cursos de Pedagogia, ciência, Letras e Administração do Centro de Ensino Superior do Piauí. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 31 out. 1985. Nº 8. Seção 1, p. 200. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91851-30-outubro-1985-442367-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de jul. 2018.

BRASIL. **Edital Capes nº 011/2012**. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: CAPES, 2012b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. **Edital Capes/DEB nº 001/2011**. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: CAPES, 2011b. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. **Edital Capes/DEB nº 018/2010**. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF: CAPES, 2010c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Edital Capes/DEB nº 02/2009**. Chamada pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: Capes, 2009a. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. **Edital MEC/Capes/Fnde nº 1**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. **Edital nº 61/2013 – Capes/DEB**. Programa Institucional de Bolsas de Estudos de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília: Capes, 2013d Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_061_2013_PIBID.pdf> Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 12 jul. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 05 abr. 2013c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 03 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder

Executivo, Brasília, DF., 26 jun. 2014a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE): Brasília, DF., 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF., 13 dez. 2007b. Nº 239. Seção 1, p. 39. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2015.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 8.035, de 2010. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRITO, Antônia Edna. Formar Professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. *In*: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo de (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30. jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>>. Acesso em: 10. jun. 2015.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Tradução de: Sérgio Góes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CAMARGO, Giovana Azzi. **O PIBID no curso de Pedagogia: implicações para a formação docente**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304997/1/Camargo_GiovanaAzzide_D.pdf. Acesso em: 10 mai. 2016.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **A abordagem Histórico-Cultural de Vygotsky**. *In*: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (org.). **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 163 – 200.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? *In*: LEFFA, Vilson José (org.). **O professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas, EDUCAT, 2001. p. 8-29.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 57-70. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4.

CERTEAU. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARTIER, Roger. (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de: Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Algés - Portugal: Difusão Editorial, 2002. (Memória e Sociedade).

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007a.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido na modernidade. **Interações**, v. 3, n. 6, 1998, p. 87-101.

Disponível em:

<<http://www.siid.ucdb.br/docentes/downloads.php?Dir=arquivos&File=140131.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: LANE, Silva T. Maure; CODO, Wanderlei (org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2007b. p. 58 -75.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY; F. Michel. **A pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLOT, Yves. **A função psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empíria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 34-74.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Prospectiva, 5).

CRUZ E SILVA NETO, Nathanael da *et al.* A inserção da Capes na formação de professores da educação básica no Brasil. **Eccos-revista Científica**. São Paulo: Centro Univ Nove julho, n. 40, p. 145-161, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6030&path%5B%5D=3272>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. *In*: LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2328/5708.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de Língua Inglesa em início de carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em <http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/disserta%C3%A7%C3%A3o%20renata%20final.pdf>. Acesso em 10 jan. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** – Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Eduardo G. Braga; Maria da Conceição Passeggi; Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. *In*: VICENTINI, Paula Perin; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Sentidos, potencialidades e usos da (auto) biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Artes de viver, conhecer e formar). p. 95 – 112.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Tradução de: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2017.

DEMO, Pedro. **Metodologia da Investigação em Educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EL KADRI, Michele Salles. **Transformando identidades de professores de inglês na prática de ensino: PIBID e {Co-ensino|diálogo cogenerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional**. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000201281>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 mar. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura:** um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. 1999. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252655>. Acesso em: 05 mar. 2017.

FINGER, Matthias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 79-85.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de: Roberto Cataldo Costa Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

FOX, Men. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque Book, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADELHA, Alex Carlos. Memória e método (auto)biográfico no processo de formação docente. *In:* SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral *et al.* (org.). **Educação, (auto) biografias e inclusão:** entre a escuta e a escrita de si. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 17-39.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores:** um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176608>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GALPERIN, Cláudio. **O jarro da memória**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010a. (Série Pesquisa, v. 1).

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em:

<<http://www.periodicos.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: Acesso em: 03 jun. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de professores).

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/873/87315816016/>. Acesso em: Acesso em: 03 jun. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5655779>. Acesso em: Acesso em: 03 jun. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil - um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sa (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GHANEM JÚNIOR, Elie George Guimarães. Inovação educacional em pequeno município – o caso Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE, Brasil). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 123-124, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a05v28n03.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-110603/publico/CAMILA_ITIKAWA_GIMENES.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

GIMENES, Camila Itikawa; PIMENTA, Selma Garrido. O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)-período 2008 a 2012. **II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação**, p. 1-12, 2013. https://www.academia.edu/download/36365776/O_que_dizem_as_publicacoes_sobre_o_PIBID_no_ENDIPE.pdf.

GIMENEZ, Telma *et al.* Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal; um estudo com estagiários. *In*: GIMENEZ, Telma. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 31-58.

GIMENEZ, Telma. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. *In*: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino). p. 614-632.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: M. M. FREIRE, M. H. V.; ABRAHÃO, A. M. F. BARCELOS. (org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201.

GIMENEZ, Telma. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. *In*: MEDRADO, Betânia Passos, REICHMANN, Carla Lynn. (org.). **Projetos e práticas na formação de professores de Língua Inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2017, p. 17-28.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de Inglês: experiências de formação inicial em Curso de Letras. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 143-179.

GIMENEZ, Telma. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EdUEL, 2002.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19177/2/Gl%C3%A1ucia%20Signorelli%20de%20Queiroz%20Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. Tradução de: Marcelo Aristides Ferrada Silva. São Paulo: CENGAGE, 2010.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2013. p. 69-84

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 20-34, 17 set. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15668>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Memórias de leitura e formação de professores: considerações sobre a apropriação da fala do outro. **Revista História Oral**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 207-222, 2015. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=579&path%5B%5D=pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. **Scripta**, [S.l.], v. 16, n. 30, p. 137-149, jul. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4244>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Gilka Fornazari. A professora no dizer da estagiária: algumas potências no/do estágio na formação inicial de professores. *In*: REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. (org.) **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 41-66.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; BATISTA, Vera Lúcia. Escrita de memoriais na dinâmica enunciativa: cerceamento das condições de produção. **Presente!** Revista de educação, Salvador, ano 15, v. 57, p. 30-34, jun./ago. 2007.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 69-87, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200004&lng=en&nrm=iso>. Access on 14 July 2020.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; FONTANA, Roseli Aparecida Cação. As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. Uma leitura a partir de Infância de Graciliano Ramos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 165-191, Aug. 2004. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000200004&lng=en&nrm=iso>. Access on 18 Apr. 2020.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 65 - 92.

HADDAD, Sérgio *et al.* (coord.). **Educação de Jovens e adultos no Brasil: 1986-1988**. Brasília: MEC/INEP, 2002. 140 p. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eede4d468047?version=1.3>. Acesso em: 05 mar. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 06, n. 33, p. 5-17, mai./jun., 2000. Entrevista.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António Nóvoa. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2013. p. 31-62.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Evolução do conceito de aprendizagem *In*: _____. (org.). **Formação de Professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-76.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 353-366, jun. 2014. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/12068>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências e vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004. Prefácio António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warshauer; adaptação à edição brasileira Maria Vianna.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Salvador: EDUNEB, 2006a. p. p. 18-35.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre, 2006b.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin. W; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascarados**. Tradução de: Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: _____; _____*. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2014. p. 21- 48.

LIMA, Francisca de Fátima; SALES, Luís Carlos. As representações sociais do aluno de escola pública partilhadas por professores de língua inglesa que ensinam em escolas públicas e particulares de teresina. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 2, p. 1-18, 2007. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/168/131>. Acesso em:

LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. *In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Campinas, Livro 2, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246. p. 234-246, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena *et al.* **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister).

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da formação docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MAIA, Angélica Araújo de Melo; MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. Horizontes e caminhos para a escuta de estagiários: um sultamento necessário. *In: REICHMANN, Carla Lynn; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (org.)*. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de língua**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 219 – 248.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_idont_docent_constant_desaf.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/17/15/>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MARQUES, Liane Orcelli. **A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com Licenciandas do PIBID Pedagogia FURG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/btd/0000010839.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-

graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina - PI, 2012. Disponível em: < http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/Dissert_%20pdf.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2019.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Estágio supervisionado x Pibid: duas faces da mesma moeda? **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 93-105, 2015. Disponível em: <[http://teste.periodicos.ufes.br/?journal=contextoslinguisticos&page=article&op=view&path\[\]=10597](http://teste.periodicos.ufes.br/?journal=contextoslinguisticos&page=article&op=view&path[]=10597)>. Acesso em: 06 out. 2019.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio, BASTOS, Maria Helena Camara, CUNHA Maria Teresa Santos. Tecendo educação, história, escrita autobiográfica. *In: _____; _____; _____ (org.). Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica.* Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 17 – 27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In: GATTI, Bernardete Angelina et al. Por uma política nacional de formação de professores.* São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, *et al.* **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: Ed UFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Maria de Medeiros Rodrigues. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino aprendizagem. *In: _____; _____ (org.). Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.* São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 119-138.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. *In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores.* Porto, Portugal: Porto, 2013. p. 111-140.

MOITA-LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MONTENEGRO, Antônio Torres. A Invenção do Olhar. *In: VON SIMSON, Olga R. M. (org.) Os desafios contemporâneos da história oral.* Campinas: CMU - Unicamp, 1997. p.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Iniciação à Docência como política de formação de Professores.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013_EduardoJunioSantosMoura.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MULIK, Katia Bruginiski. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como espaço de formação continuada de professores de Língua Inglesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41522/R%20-%20D%20-%20KATIA%20BRUGINSKI%20MULIK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NERES, Fernanda Passos da Trindade Jorge. **O PIBID como espaço para o desenvolvimento da autonomia de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/2014-fernandaneres.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. Traços da expansão e interiorização da Universidade Estadual do Piauí – Uespi. *In*: SOUSA, Ana Cristina Meneses de; CARVALHO, Clarissa Sousa de; ARAÚJO, Raimundo Dutra de (org.). **Dossiê UESPI - 30 anos**. Teresina, PI: Fundação Universidade Estadual do Piauí, 2017. p. 44 – 53. Disponível em: <<http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/DOSSIE%20UESPI%2030%20ANOS.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NOFFS, Neide Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A Formação Docente: Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 357-374, abr. 2016. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/26851>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

NOGUEIRA, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. **Educação superior no extremo sul piauiense (1986 - 2005): história e memória**. 2006. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2006/educ_sup_sul-teresinha.pdf. Acesso em 18 de jul. 2018.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Tradução de: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prossalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: _____ (org.). **Vidas de professores**. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. *In*: _____; _____ (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 18-29.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Sandra. **Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4836>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professo de Língua Inglesa. *In*: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2003. p. 53- 84.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. Memórias de aprendizagem de professores de Língua Inglesa. **Contexturas**, São Paulo, v. 9, p. 63-78, 2006. Disponível em:<...>. Acesso em: 10 out. 2019.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de Licenciatura em Letras. *In*: TOMICH, A. L. *et al.* (org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira.; SENA, Antônio Eliseu Lemos Leal. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In*: CÂNDIDO, Diógenes L. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31- 46.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Salvador: EDUNEB, 2006a. p. 203-218.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico, **Odisséia**, Natal, v. 9, n. 13-14, p. 65-75, 2006b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formado. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008c. p. 43-60.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008b. p. 24-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN, 2008a. p. 103-121.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Artes de viver, conhecer e formar). p. 103 - p. 130.

PASSEGGI, Maria; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56>

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIAUÍ. Lei Estadual nº 3.967, de 16 de novembro de 1984. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí - FADEP e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 219 de 20 nov. de 1984**. Teresina, PI: Poder Executivo, 1984. Disponível em: http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1114_texto_integral. Acesso 10 de julho de 2018.

PIAUÍ. Lei nº 4.230, de 01 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. **Diário Oficial do Estado nº 140, de 03 de ago. de 1988**. Teresina: Poder Executivo, 1988. Disponível em: http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/2481_texto_integral. Acesso em: 19 jul. 2019.

PIAUÍ. Lei nº Estadual nº 4.619, de 21 de setembro de 1993. Dispõe sobre a criação dos campi avançados da Universidade Estadual do Piauí - Uespi, cria cargos efetivos e em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado nº 186, de 30 de set. de 1993**. Teresina: Poder Executivo, 1993. Disponível em: http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/2165_texto_integral. Acesso em: 19 jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 3, n. 3, 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em: 19 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência e Formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores—o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda. 38ª Reunião Nacional da ANPEd, p. 1-15, 2017.

https://www.researchgate.net/profile/Selma_Pimenta/publication/333295079_Os_descaminhos_das_politicas_de_formacao_de_professores_-_o_caso_dos_Estagios_Supervisionados_e_o_Programa_de_Iniciacao_a_Docencia_duas_faces_da_mesma_moeda/links/5ce587f192851c4eabb6f6f3/Os-descaminhos-das-politicas-de-formacao-de-professores-o-caso-dos-Estagios-Supervisionados-e-o-Programa-de-Iniciacao-a-Docencia-duas-faces-da-mesma-moeda.pdf

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100200&lng=en&nrm=iso>. Access on: 13 Apr. 2020.

PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento de igualdade. *In: Projeto História*. n. 14 São Paulo: p. 7-24, EDUC, 1997a.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *In: Projeto História*. São Paulo: EDUC, n. 15, p. 13-49, Abril, 1997b.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de Formação – quando memórias narram a história da formação. *In: _____; _____ (org.). Porque escrever é fazer história - revelações, subversões, superações*. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 45-60.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. *In: VON SIMON, Olga de Moraes (org.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Editora Parábola, 2003.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982012000400013&lng=en&nrm=iso>. Access on 16 Jul. 2019.

REICHMANN, Carla Lynn. Reflections on a dialogue journal study and teacher research. *Letr@ Viv@*. João Pessoa: **Ideia**, vol. 7, n° 1, 2006, pp. 139-153. Disponível em: <...>. Acesso em 27 mar. 2020.

REICHMANN, Carla Lynn. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. *In: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). Autobiografias na (re)constituição*

de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010. p. 47-60.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In:* MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 106 – 132.

REICHMANN, Carla Lynn. Ensinar, escrever, refazer-se: um olhar sobre narrativas docentes e identidades. *In:* PEREIRA, R. C.; ROCA, P.(orgs.). **Linguística Aplicada:** um caminho com muitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, pp. 69-89, 2009.

REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances:** Estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>>. Acesso em:

RODRIGUES, Jaciara. **A história de cada um.** São Paulo: Editora Scipione, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/publico/JOANA_PAULIN_ROMANOWSKI.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Autobiografias de Professores de Inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. *In:* CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Reflexões e Ações(Trans) Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês.** Campinas: Mercado de Letras. 2010. p.141-162.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. *In:* MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico]. São Paulo: Blucher, 2017. p. 57-76.

SANT’ANA, Juscelino. Políticas para a valorização docente. *In:* GONÇALVES, Cíntia Toth et al (coord.). **Políticas públicas para o ensino de inglês:** um panorama das experiências na rede pública brasileira. São Paulo: British Council, 2019. p. 62-70.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal.** 23. ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2011.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em Memoriais de Formação. **Revista da ABRALIN,** [S.l.], v. 7, n. 2, may 2017. ISSN 0102-7158. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/5250>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SARTORI, Adriane Teresinha. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo memorial de formação.** 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de

Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em:
<<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269810>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Conceil Correa da. **A colcha de Retalhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

SILVA, Kleber Aparecido da. O professor de língua inglesa em (trans)formação contínua: da competência implícita à competência profissional. *In*: ROMERO, Tania Regina de Souza (org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2010, p. 83-114. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 3.

SILVA, Themis Rondão Barbosa da Costa. **Um olhar situado sobre a ecologia de saberes no Pibid: multiletramentos críticos e formação de professores de Língua Inglesa**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015. Disponível em:
http://www.uems.br/assets/uploads/cursos_pos/edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17/teses_d_issertacoes/2_edc4fb6d0115090bccaa9167bb1cda17_2016-04-03_17-54-06.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

SILVA, Vagner Gonçalves. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SOARES, Magda. **Metamemórias - memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA NETO, Marcelo de. O Pibid na Universidade Estadual do Piauí: conquistas e desafios (2011-2013). **Lócus-Revista de História**, v. 23, n. 1, p. 101-121, 2017. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/locus/article/view/20844/11222>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SOUTO, Nilton Luiz. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e formação de professores em Ciências Biológicas: o Programa no IFSULDEMINAS, Campus Inconfidentes**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330886/1/Souto_NiltonLuiz_D.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto) biográfica. **Revista Teias**, v. 11, n. 21, p. 1-17, 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24108/17086>>. Acesso em 10 out. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista educação em questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006c. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA,

Vivian Batista da. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Artes de viver, conhecer e formar). p. 157-180.

SOUZA, Elizeu Clementino de. FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (auto)biografia e formação. *In*: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina. (org.). **Profissão Docente – novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo, SP: Editora Papirus, 2008. p.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Memória, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 93-116.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e a formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 04 mai. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 135-147.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?down=vtls000184057>. Acesso em: 10 fev. 2017.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam**. Tradução de: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para ao magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, nº. 13, jan/abr 2000. São Paulo: Bartira Gráfica, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: **Teoria e Educação**, nº 4. Porto Alegre:

Pannonica, 1991: p. 215-233. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2C%20Maurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esbo%20C3%A7o%20de%20uma%20problem%20C3%A1tica%20do%20saber%20docente.pdf. Acesso em 12 abr. 2015.

TELLES, João A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores ? **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200004&lng=en&nrm=iso>. Access on 06 Apr. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Conselho Universitário **Resolução Consun nº 01/2011 de 04 de março de 2011**. Aprova o desenvolvimento do programa institucional de bolsas de iniciação à docência Pibid/Uespi. Teresina, PI: UESPI, 2011. Disponível em http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201106/DIARIO16_b9e362552e.pdf. Acesso em 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Coordenação do Curso de Letras Inglês. **Projeto de Reformulação do Curso de Letras Inglês**. Teresina: UESPI, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Coordenação do Curso de Letras Inglês. **Projeto de Reformulação do Curso de Letras Inglês**. Teresina: UESPI, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Coordenação do Curso de Letras Inglês. **Projeto de Reformulação do Curso de Letras Inglês**. Teresina: UESPI, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Coordenação Institucional Pibid. **Projeto Institucional Pibid/Uespi 2011**. Teresina: Coordenação Institucional Pibid, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Coordenação Institucional Pibid. **Relatório de atividades Pibid/Uespi 2012**. Teresina: Coordenação Institucional Pibid, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Coordenação Institucional Pibid. **Relatório de atividades Pibid 2013**. Teresina: Coordenação Institucional Pibid/Uespi, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Plano de desenvolvimento institucional (2017-2021)**. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2017. Disponível em: http://www.uespi.br/site/wp-content/uploads/PDI_FINAL_GRAFICA_2017.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. **Plano Estratégico Institucional 2014-2017**. Teresina: Universidade Estadual do Piauí, 2014. Disponível em: http://www.uespi.br/proplan/arquivos/revista_definitiva_site.compressed.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

VON SIMSON, Olga R. de Moraes Folguedo Carnavalesco, memória e identidade sócio-cultural. **Resgate- revista de cultura**, n. 03. Campinas, SP: Centro de Memória-Unicamp/Papirus, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313695002.pdf>. Acesso em: 10. fev. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de Aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Tradução de: José Augusto Pacheco. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. (Ciências da Educação).

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 479 - 504, dez. 2010. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE I: MODELO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira

Projeto de Pesquisa:

UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO: experiências formadoras e aprendizagens experienciais proporcionadas pelo Pibid no processo de constituição da identidade docente dos alunos de Letras Inglês

MODELO PARA ESCRITA DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Prezado bolsista Pibidiano, você está sendo convidado a escrever um memorial de formação. Conforme Severino (2007), o memorial consiste de uma autobiografia, que se articula simultaneamente em uma dimensão histórica e reflexiva. Além disso, deve conter uma síntese dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional, e acrescento pessoal, de seu autor do itinerário percorrido. Em face ao exposto, convido você a escrever seu memorial de formação.

Torna-se oportuno, no entanto, atentar algumas considerações segundo Connelly e Clandinin (2006), que afirmam que as narrativas, em nosso caso o memorial de formação, apresentam aspectos comuns ou dimensões como: **Tempo, Espaço, Cenário e Trama**. Nesse sentido,

Tempo – os eventos narrados geralmente apresentam uma transição temporal, um passado, um presente e um futuro. Ao falarmos de alguém a situamos no tempo. Num primeiro momento descreva os eventos e em seguida, pense de modo narrativo e se questione quais outras informações você necessitará obter para interpretar a situação.

Espaço – é importante reconhecer que todos os eventos ocorrem em algum lugar e esse é um aspecto crucial, pois é importante que o narrador aponte as características dos lugares e o seu impacto na história relatada. Essa dimensão pode se configurar como uma sequência de

lugares: a sala de aula, a casa, a comunidade... Assim, procure descrever detalhadamente os lugares.

Cenário – envolve os aspectos físicos e humanos das situações e inclui as condições pessoais e ao mesmo tempo as condições sociais. As condições pessoais referem-se aos sentimentos, expectativas, desejos, reações, disposições morais. No caso das condições sociais podem ser apontadas as condições de existências, o ambiente, as forças circundantes, as pessoas e outras informações relativas ao contexto. Num primeiro momento você pode escrever as suas características pessoais, isto é, seus sentimentos, suas disposições, atitudes em relação aos eventos. Além disso, você pode descrever as condições sociais, ou seja, os contextos administrativos, políticos, a comunidade escolar e assim por diante, de maneira a completar as informações relacionadas ao que está ocorrendo.

Trama – é uma estrutura central da narrativa, pois corresponde ao desenrolar da história relatada e inclui o passado, um presente e um futuro. Implica descrever os eventos segundo certa lógica ou articulação. Retomando Severino (2007, p. 175 - 176), “o Memorial deve expressar a evolução, qualquer que tenha sido ela, que caracteriza a história particular do autor e deve cobrir a fase de formação do autor, sintetizando aqueles momentos menos marcantes e desenvolvendo aqueles mais significativos”. Além disso, ainda segundo o autor, “Enquanto texto narrativo e interpretativo, recomenda-se que o Memorial inclua em sua estrutura redacional subdivisões com tópicos/títulos que destaquem os momentos mais significativos”. Em face ao exposto, e as orientações ora apresentadas, convidamos a você a escrever o seu memorial de formação. Vamos começar a fazer uma viagem, contar uma história, onde, você é o narrador principal, por isso é importante que você busque recordar os momentos significativos da sua história de vida. Na sua narração englobe os seguintes eixos temáticos (tempo-espacos):

Minha infância

Vivencia escolar (primeiras vivências na escola até o final do ensino médio)

A escolha profissional

Por que o Curso de Letras Inglês: Ser professor?

As experiencias vividas no curso de Letras Inglês

Tempo – Espaço: Pibid

Bom trabalho

Referências

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Narrative Inquiry In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B. **Handbook of Complementary Methods in Education Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477 - 487.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO: experiências formadoras e aprendizagens experienciais proporcionadas pelo Pibid no processo de constituição da identidade docente dos alunos de Letras Inglês

Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira

Número do CAAE: 69669317.4.0000.5404

CAAE: 69669317.4.3001.5209

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Estudos recentes apontam que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid proporciona um aperfeiçoamento da formação inicial, pois promove um contato direto dos discente com a realidade escolar ainda no início do curso, o que possibilita conhecer a realidade e os desafios da profissão docente. Torna-se, portanto, pertinente investigar as contribuições que o programa proporciona aos licenciandos do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. **O presente estudo tem como objetivo** investigar as experiências formadoras e aprendizagens experienciais, do licenciando em Letras Inglês, proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid),

subprojeto Inglês, da Universidade Estadual do Piauí, que auxiliam no processo de constituição da identidade profissional docente e na permanência na profissão docente

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: a produzir um memorial de formação e a participação em sessões reflexivas. Conforme Severino (2001, p. 175), o memorial é uma autobiografia que se configura como uma narrativa histórica e reflexiva e pode ser escrita como um relato histórico com uma análise crítica dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Haverá um prazo de entrega do memorial. As sessões reflexivas são encontros interativos que acontecerão mensalmente em datas previamente combinadas durante os meses de dezembro de 2017 e janeiro a abril de 2018. As sessões poderão ser gravadas em áudio ou vídeo, e terão previsão de duração de duas horas, elas auxiliarão na confecção do memorial.

Desconfortos e riscos:

Em virtude do objeto de estudo, a pesquisa “não apresenta riscos previsíveis”. No entanto, pode haver desconforto e cansaço por parte do participante, ao participar dos grupos de discussões (sessões reflexivas) e/ou na escrita dos memoriais solicitados pelo pesquisador, bem como na leitura dos mesmos durante os grupos de discussões. O colaborador pode interromper sua participação na pesquisa em qualquer momento em que se sentir desconfortável.

Benefícios:

Os participantes não terão benefícios diretos com a participação na pesquisa. No entanto, destacamos a importância e relevância do estudo, por acreditar que uma investigação dessa natureza busca compreender sobre o processo de aprendizagem da docência em especial, a formação inicial e a iniciação à docência, e as contribuições do programa Pibid para a formação de futuros professores. Nesse sentido, a investigação buscará visualizar os impactos do programa no processo de formação discente, baseando-se na premissa de que uma boa educação é reflexo de bons professores, sendo assim, uma formação ancorada com boas políticas de formação proporcionará a formação de melhores profissionais, que terá um impacto direto em uma melhor educação, e que poderá contribuir para o desenvolvimento social e econômico do estado do Piauí.

Acompanhamento e assistência:

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Você também pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Ressarcimento e Indenização:

O estudo será realizado durante a rotina do participante, respeitando seu horário de estudo, no entanto, quando os encontros com os participantes não puderem ser realizados nas condições propostas, arcaremos com as despesas de transporte e alimentação. Conforme a Resolução 466/12 (item IV.3), o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação no estudo terá direito à indenização, por parte do pesquisador.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira. Pesquisador Responsável. Professor da Universidade Estadual do Piauí, Av. Nossa Sra. de Fátima, s/n - Nossa Sra. de Fátima, Parnaíba - PI, 64202-220, Telefone (86) 3321-1800. CV: <http://lattes.cnpq.br/8462544089215006>, telefone 86 99926- 3054, ldavicaastro@hotmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por

objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, e caso o(a) senhor(a) concorde em participar deverá assinar ao término deste documento bem como o pesquisador responsável pela investigação, tendo todas as folhas rubricadas por ambos.

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXOS:

ANEXO I: AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO ASSUNTOS ESTUDANTIS E
COMUNITÁRIOS (PREX-UESPI)
COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID/UESPI



Autorização para Coleta de Dados

Eu, **Elilian Basílio e Silva** responsável pela instituição **Pibid-UESPI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)**, (**Rua João Cabral, 2231- Palácio Pirajá- CEP 64002-150**) declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado **“UMA NOVA EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO: experiências formadoras e aprendizagens experienciais proporcionadas pelo Pibid no processo de constituição da identidade docente dos alunos de Letras Inglês”**, sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira** após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa- Unicamp.

Elilian Basílio e Silva

Prof.^a **Elilian Basílio e Silva**
 Coordenadora Institucional do
 PIBID/UESPI - Mat. 2684088
 CPF: 760.235.753-15

Assinatura e carimbo

Data: **29/05/2017**

ANEXO II: PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

ANEXO III: FLUXOGRAMA DO CURSO DE LETRAS INGLÊS