



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

NARRATIVAS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA: O LEGADO DO PIBID

CASCATEL – PR

2015

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

NARRATIVAS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA: O LEGADO DO PIBID

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras a nível de Doutorado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, na área de concentração em “Linguagem e Sociedade” e na linha de pesquisa “Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino”.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Aparecida de Jesus Ferreira

Coorientadora: Profa. Dr^ª. Clarice Nadir von Borstel

CASCADEL – PR

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B144n

Baladeli, Ana Paula Domingos
Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid.
/Ana Paula Domingos Baladeli.— Cascavel, 2015.
238 p.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira
Coorientadora: Prof.^a Dr^a. Clarice Nadir von Bortel

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Professor - Formação. 2. Língua inglesa. 3. Narrativas. 4. Identidade profissional. 5. Pibid. I. Ferreira, Aparecida de Jesus. II. Von Borstel, Clarice Nadir. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 20.ed. 420.7

ANA PAULA DOMINGOS BALADELI

**NARRATIVAS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: O
LEGADO DO PIBID**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG/UNIOESTE)
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Menezes Jordão (UFPR)
Membro Efetivo (convidado)

Prof^ª. Dr^ª. Mariana Rosa Mastrella de Andrade (UnB)
Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Clarice Nadir von Borstel (UNIOESTE)
Coorientadora

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha da Conceição da Costa-Hübes (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da instituição)

Prof^ª. Dr^ª. Greice da Silva Castela (UNIOESTE)
Membro Efetivo (da instituição)

Cascavel, 08 de maio de 2015.

AGRADECIMENTOS

Às coordenadoras dos subprojetos do Pibid-Inglês das universidades estaduais participantes da pesquisa, por permitirem minha participação nas reuniões do grupo e por contribuírem com a geração de dados. Obrigada à Suzy, Débora e Simone pela disponibilidade, receptividade e pela cooperação durante a pesquisa.

Aos pibidianos, sujeitos sem os quais esta tese não teria existido. Obrigada por compartilharem comigo suas trajetórias escolares, suas percepções sobre a profissão professor, suas memórias das aulas de Língua Inglesa, bem como suas expectativas em relação à profissão professor.

Às professoras supervisoras do Pibid, pela cooperação.

Às minhas orientadoras, Dr^a. Aparecida Ferreira e Dr^a. Clarice von Borstel, pela orientação, paciência e confiança.

Às professoras da banca, profa. Dr^a. Clarissa Jordão, Dr^a. Mariana Mastrella de Andrade, Dr^a. Terezinha Costa-Hübes e Dr^a. Greice Castela pela disponibilidade, leitura atenta e valiosas contribuições para o texto.

À Clarice C. Corbari e Naiane C. Menta pelas revisões dos resumos em línguas estrangeiras.

À Fabiana Maceno D. Pedrolo pela revisão do texto em língua portuguesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguagem e Sociedade) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pela oportunidade de realizar o doutorado.

À Capes e à Fundação Araucária, pela concessão de bolsa durante nove meses da pesquisa.

To Elson, my beloved husband.

*“Did you ever know that you’re my hero,
and everything I would like to be?
I can fly higher than an eagle,
‘cause you are the wind beneath my wings”*

Wind beneath my wings written by Larry Henley
and Jeff Silbal

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid.** 2015 (238f.) Tese (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

RESUMO

A discussão sobre a identidade profissional de professores está diretamente relacionada à formação de professores, isso porque permite compreender as trajetórias, as expectativas e o papel central que os discursos desempenham no processo de identidade e diferença dos professores. A concepção de identidade que fundamentou esta tese é a de que os discursos socialmente veiculados sobre os professores de Língua Inglesa da educação básica e também sobre a profissão professor influenciam na (re)construção da identidade profissional de professores em formação inicial. Os sujeitos desta pesquisa narrativa foram dez pibidianos de Língua Inglesa, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid de três universidades públicas do Paraná. O objetivo foi identificar, nos discursos dos pibidianos, os sentidos construídos sobre a profissão professor. Para tanto, fundamentei a análise desta pesquisa narrativa nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2014; KLEIMAN, 1995) e em estudos sobre identidade (HALL, 2003, 2009; SILVA, 2009; FERREIRA, 2014). O *corpus* incluiu os seguintes instrumentos: narrativas autobiográficas escritas, entrevistas em áudio, questionários, observação e anotações de campo durante visitas nas três universidades. Os resultados indicaram que a participação no Pibid tem contribuído na formação profissional dos pibidianos, no desenvolvimento de uma postura de professor pesquisador, na aprendizagem da profissão, na compreensão do papel do professor e na compreensão da função social do professor de Língua Inglesa. A inserção sistemática dos pibidianos no ambiente escolar, somada ao trabalho colaborativo da universidade com as escolas, tem proporcionado práticas de ensino e desenvolvimento de material didático mais significativos e ajustados aos documentos oficiais de ensino. Embora o programa tenha contribuído para problematizar a formação do professor de Língua Inglesa no contexto contemporâneo, nos discursos dos pibidianos, foi possível identificar facetas do discurso de identidade profissional com base na cultura familiar (faceta hereditária), na crença de vocação (faceta vocacional), no discurso idealizado (faceta romântica), nas práticas pedagógicas altamente motivadoras (faceta entusiasta) e, por fim, na crença missionária de profissão (faceta sacerdotal). Em linhas gerais, o Pibid tem representado uma relevante alternativa para que futuros professores aprendam a profissão, mas, por outro lado, tem trazido à tona a complexidade de se formar professores de Inglês interessados em atuar no contexto do ensino básico público.

PALAVRAS-CHAVE: formação do professor; língua inglesa; narrativas; identidade profissional; Pibid.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Identity narratives of English Teachers: the legacy's of Pibid.** 2015 (238f.) Doctoral thesis (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

ABSTRACT

The debate on the professional identity of teachers is directly related to teacher education, because it allows us to understand their life stories, their expectations and the main role of discourses in the process of teachers' identity and difference. The conception of identity that guides this thesis is that the socially conveyed discourses on English language teachers of basic education and on the teaching profession influence the (re)construction of professional identity of pre-service teachers. The subjects of this narrative research were ten students of the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (Pibid) from three public universities in the state of Paraná. The aim was to identify, in the students' discourses, meanings regarding the teaching profession. To achieve this goal, I based the analysis of this narrative research on the New Literacy Studies (STREET, 1995, 2014; KLEIMAN, 1995), and studies on identity (HALL, 2003, 2009; SILVA, 2009; FERREIRA, 2014). The corpus included these instruments: written autobiographical narratives, audio interviews, questionnaire, observation and field research notes from the visits in the three universities. The results indicated that participation in the Pibid program has contributed to the students' professional education, the development of a teacher-researcher profile, the learning of the profession, the understanding of the teacher's role, and the understanding of the English teacher's social role. The systematic integration of the Pibid students in the school environment, in addition to the collaborative work between the university and schools, has provided meaningful teaching practices and design of teaching materials in accordance with the education official guidelines. Although the program has contributed to the discussion of the English teacher education in the contemporary context, it was possible to identify, in the Pibid students' discourses, facets of identity discourse based on the family culture (hereditary facet), the belief in vocation (vocational facet), the idealized discourse (romantic facet), the highly motivating teaching practices (enthusiast facet), and, finally, the missionary belief of profession (missionary facet). In general, the Pibid program has represented an important alternative for future teachers learn the profession, but, on the other hand, it has brought to light the complexity of educating English teachers interested in working in the context of public basic education.

KEY WORDS: teacher education; English language; narratives; professional identity; Pibid.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidad del profesor de Inglés: el legado de Pibid.** 2015 (238f.) Tesis de (Doctorado Letras em el lenguaje y sociedad) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

RESUMEN

El debate sobre la identidad profesional de los profesores está directamente relacionado con la formación del profesorado, porque nos permite comprender las trayectorias, las expectativas y el papel central que desempeñan los discursos en el proceso de la identidad y de la diferencia de los profesores. La concepción de la identidad, que es la base de esta investigación, es que los discursos socialmente difundidos sobre el profesorado de inglés de educación básica y también sobre la profesión profesor influyen la (re) construcción de la identidad profesional de los profesores en la formación inicial. Los sujetos de esta investigación narrativa fueron diez bolsistas de Inglés del Programa de Beca Institucional de Iniciación a la Docencia - Pibid en tres universidades públicas de Paraná. El objetivo fue identificar, en los discursos de los pibidianos los significados construidos en la profesión docente, para tanto, fundamenté el análisis de esta investigación narrativa en los estudios de nuevos letramentos (STREET, 1995, 2014; KLEIMAN, 1995) y en los estudios de identidad (HALL, 2003, 2009; SILVA, 2009; FERREIRA, 2014). Los análisis incluyen los siguientes instrumentos; narrativas autobiográficas escritas, entrevistas en audio, cuestionarios y notas de campo de observación durante las visitas en las tres universidades. Los resultados indicaron que la participación en Pibid tiene contribuido en la formación de los pibidianos, en el desarrollo de la postura de un profesor investigador, en el aprendizaje de la profesión, en captar el papel y la función social del profesor de Inglés. La integración sistemática de los pibidianos en el entorno de la escuela, junto con el trabajo de colaboración entre la universidad y las escuelas, ha proporcionado prácticas de enseñanza y desarrollo de materiales educativos más relevantes y en consonancia con los documentos oficiales de educación. Aunque el programa ha contribuido a discutir la formación del profesor de Inglés en el contexto contemporáneo, en los discursos de los pibidianos fueron identificados facetas de discursos de identidad profesional, basados en la cultura familiar (faceta hereditaria), en la creencia de la vocación (faceta profesional), en el discurso idealizado (faceta romántica), en las prácticas de enseñanza altamente motivadoras (faceta entusiasta), y finalmente, en la profesión de fe misionera (sacerdotal faceta). En general, el Pibid ha representado una importante alternativa para permitirles aprender la profesión, pero, por otro, ha puesto de manifiesto la complejidad de la formación de profesores de inglés interesados en trabajar en el contexto de la educación básica pública.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado; lengua inglesa; narrativas; identidad profesional; Pibid.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Pesquisas sobre o Pibid.....	26
Quadro 02	Demonstrativo de pesquisas sobre identidade do professor de língua estrangeira.....	40
Quadro 03	Indicativo de Bolsas até 2012.....	58
Quadro 04	Bolsas Pibid 2014.....	59
Quadro 05	Instrumentos da pesquisa.....	85
Quadro 06	Perguntas e temas.....	92
Quadro 07	Pibid Inglês no Paraná.....	95
Quadro 08	Instrumentos de geração de dados ALFA.....	96
Quadro 09	Instrumentos de geração de dados BETA.....	108
Quadro 10	Instrumentos de geração de dados GAMA.....	117
Quadro 11	Perfil das supervisoras.....	156
Quadro 12	Categorias de análise.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Formação dos pibidianos.....	128
Gráfico 02	Reflexo do Pibid.....	129
Gráfico 03	Atuação profissional.....	142

LISTA DE ANEXOS

Anexo 01	<i>E-mail</i> convite.....	219
Anexo 02	Modelo TCLE.....	220
Anexo 03	Modelo de questionário n.01 – Pibidiano.....	221
Anexo 04	Modelo de questionário n.02 – Pibidiano.....	224
Anexo 05	Modelo de questionário n.01 – Coordenador.....	226
Anexo 06	Modelo de questionário n.02 – Coordenador.....	228
Anexo 07	Modelo de questionário n.01 – Supervisor.....	229
Anexo 08	Modelo de narrativa n.01 – Pibidiano.....	231
Anexo 09	Modelo de narrativa n.02 – Pibidiano.....	232
Anexo 10	Modelo de narrativa n.03 – Pibidiano.....	233
Anexo 11	Modelo de entrevista n.01 – Pibidiano.....	234
Anexo 12	Modelo de narrativa n.05 – Pibidiano.....	236
Anexo 13	Modelo de entrevista n.02 – Pibidiano.....	238

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGV – Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

NEL – Novos Estudos do Letramento

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SÍMBOLOS DA TRANSCRIÇÃO

[...]:	Corte de parte da fala
...	Pausa breve ou hesitação
[pausa]	Pausa longa
()	Incompreensão de palavras
(())	Ruído
[...]	Comentários não relevantes para o ponto em questão
Grafia maiúscula	Ênfase

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	30
1.1 LINGUÍSTICA APLICADA E A EDUCAÇÃO.....	30
1.1.2 Estudos sobre identidades aplicados à profissão professor de Língua Inglesa.....	35
1.1.3 Novos Estudos do Letramento e os sentidos de ser professor: a convergência dos estudos antropológicos e identitários.....	45
1.1.4 A identidade profissional na agenda contemporânea – como se constrói a profissão professor.....	49
2 A BASE LEGAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	55
2.1 OBJETIVOS DO PIBID.....	56
2.1.2 O Pibid e o estágio curricular supervisionado: aproximações e diferenças.....	62
2.1.3 Ainda a problemática da teoria <i>versus</i> prática.....	71
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	76
3.1 IDENTIDADES DOCENTES EM PESQUISAS NARRATIVAS.....	77
3.1.2 Métodos e técnicas da pesquisa qualitativa.....	83
3.1.3 Instrumentos de geração de dados.....	85
3.1.3.1 Observação participante.....	86
3.1.3.2 Narrativa autobiográfica.....	88
3.1.3.3 Entrevista oral.....	90
3.1.3.4 Questionário.....	91
3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	92
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	95
4.1 IMPRESSÕES NAS VISITAS.....	96
4.1.1 Universidade Alfa – 1ª visita.....	96

4.1.2	Universidade Alfa – 2ª visita.....	101
4.1.3	Universidade Alfa – 3ª visita.....	103
4.1.4	Universidade Beta – 1ª visita.....	108
4.1.5	Universidade Beta – 2ª visita.....	111
4.1.6	Universidade Beta – 3ª visita.....	113
4.1.7	Universidade Beta – 4ª visita.....	115
4.1.8	Universidade Gama – 1ª visita.....	117
4.1.9	Universidade Gama – 2ª visita.....	120
4.2.0	Universidade Gama – 3ª visita.....	123
4.2.1	Universidade Gama – 4ª visita.....	124
4.3	PERFIL DOS PIBIDIANOS.....	126
4.4	PERFIL DAS COORDENADORAS.....	143
4.5	PERFIL DAS SUPERVISORAS.....	155
5.	O FOCO NO CÔNCAVO- olhando de perto as categorias de análise.....	157
5.1	IDENTIDADE HEREDITÁRIA – a família de professores.....	164
5.2	IDENTIDADE VOCACIONAL – o dom da profissão.....	165
5.3	IDENTIDADE ROMÂNTICA – a escola idealizada.....	168
5.4	IDENTIDADE ENTUSIASTA – o professor motivador.....	170
5.5	IDENTIDADE SACERDOTAL – o sacrifício da profissão.....	171
6	O REFLEXO DOS SENTIDOS NO CONVEXO DOS DISCURSOS.....	185
6.1	IDENTIDADES TRANSEUNTES: quem são os futuros professores de inglês?.....	187
6.2	A PROFISSÃO PROFESSOR NOS LIMIARES DA INCOMPLETUDE.....	191
6.3	A PROPOSTA DO PIBID: rumo à profissionalização do professor?.....	195
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
	REFERÊNCIAS	208
	ANEXOS.....	218

Cascavel, 16 de setembro de 2012.

Meu ingresso na profissão professor foi acidental. Isso assim se sucedeu porque vim de uma família de baixo poder aquisitivo. Nela o estudo até era incentivado, mas a necessidade para ingressar no mundo do trabalho acabou tornando-se prioridade. Depois de dois concursos vestibulares frustrados para os cursos de Administração e de Ciências Biológicas, a licenciatura acabou sendo uma opção por exclusão, ou seja, como em minha vida escolar era boa aluna em Artes e Inglês, prestei vestibular com inscrição dupla para os cursos de Letras e de Pedagogia, vindo a ser aprovada em ambos. Optei pelo curso de Letras em decorrência da falta de condições de frequentar aulas de Inglês em instituto de idioma. Durante a graduação, cheguei a cogitar a hipótese de ser professora de literatura, isso aconteceu porque nos primeiros anos do curso as disciplinas de literatura eram as que eu mais gostava, por isso cheguei até a pensar que se fosse atuar como professora, seria como professora de literatura. Todavia, as oportunidades de estágio remunerado e mais tarde, de trabalho como professora substituta, não foram na área de literatura, mas na área de Língua Inglesa. Na ocasião não fiquei frustrada, porém surpresa. Depois de graduada acabei assumindo por mais vezes aulas de Língua Inglesa como professora substituta do que de Língua Portuguesa, razão pela qual meu primeiro curso *lato sensu* foi em língua estrangeira.

Minhas experiências profissionais foram basicamente em escolas estaduais como professora substituta de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e até de Artes, e também como professora efetiva de Língua Inglesa por um período curto de tempo. Lembro-me de que o primeiro ano em que trabalhei nas escolas não tive feriado ou domingo, uma vez que os utilizava integralmente para preparar aulas. Lembro também que, naquele contexto, acreditava que o professor que se dedicasse, que fosse engajado e comprometido com suas aulas teria o poder de fazer com que os alunos aprendessem ou que pelo menos aprendessem a gostar de Língua Inglesa. Muita coisa mudou desde então. Hoje, não atribuo mais tanto poder ao professor, pois o aluno pode não querer aprender ou mesmo as condições podem não ser as mais favoráveis para a aprendizagem.

O fato de estudar Inglês em instituto de idiomas somente depois de graduada favoreceu-me o processo de desmitificação de que a aula de instituto é infinitamente superior à aula de escola pública, subterfúgio utilizado com frequência pelos próprios alunos para desqualificar o ensino que naquele contexto é ofertado. No que se refere a modelos de professor de línguas, destaco uma professora de Espanhol que tive já depois de graduada, em um projeto de extensão.

Sempre gostei de estudar Inglês e talvez por isso, nunca tenha atentado para modelos de professores, pois no tempo da graduação, não aspirava ser professora do idioma, achava que isso não era para mim, afinal, não era proficiente no idioma, não tinha estudado no exterior ou mesmo feito um curso de Inglês, trajetórias comuns para a maioria dos acadêmicos de Letras. Por isso, tratei de aprender o idioma como um projeto pessoal, gostava de Inglês e naquela época, aprendê-lo era mais uma atividade relacionada ao entretenimento do que à capacitação profissional.

Ser professora de Língua Inglesa na escola pública teve um impacto significativo em minhas percepções sobre a profissão e sobre a formação do professor. Minhas vivências na escola pública foram determinantes também para a eleição deste espaço formativo como um espaço profícuo à pesquisa, razão pela qual esta tese foi realizada.

INTRODUÇÃO

A narrativa autobiográfica anteriormente apresentada foi adaptada de um texto produzido por mim para a disciplina de Linguística Aplicada e Formação de Professores, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Aparecida de Jesus Ferreira no 2º semestre do 2012, no Programa de Pós-Graduação em Letras (Linguagem e Sociedade). Na ocasião, fomos orientados a elaborar uma autobiografia por escrito abordando aspectos de nossa vida estudantil e também de nossa trajetória como professores de Inglês. Hoje, se tivesse de redigi-la novamente, certamente escolheria outros dados para narrar e abordaria de forma diferente os que fossem mantidos no discurso. Isso me faz interrogar a mim mesma: - Por que essa mudança é possível e como se pode mudar a própria história? Conforme Connely e Clandinin (1990), Telles (1999, 2002a), Larrosa (2004), Bragança (2012), os fatos narrados, bem como a forma como são selecionados e interpretados pelo narrador, tendem a se configurar de formas diferentes dependendo da circunstância em que são mobilizados. Se a narrativa mudou, significa omissão de algum dado por parte do pesquisado? Absolutamente não.

Os textos da história de vida e as memórias dos narradores tendem a mudar devido a novas interpretações e ao contexto em que um determinado evento foi ou precisou ser retomado e também em razão dos objetivos desta retomada: “A memória traz o registro vivo de diferentes experiências sociais da docência que foram se acumulando ao longo da trajetória não só histórica da profissão, mas também pessoal de cada professor/a” (BRAGANÇA, 2012, p. 33). Isso significa que, no momento em que fui orientada a produzir uma narrativa autobiográfica destacando aspectos de minha vida pregressa, os eventos que julguei pertinentes narrar naquele momento foram aqueles. Com a refacção daquela autobiografia, talvez detalhasse melhor como foi minha atuação como graduanda em Letras e como eram minhas expectativas com a profissão professor, mas essas memórias ainda poderão surgir ao longo desta tese.

Confesso que foi um desafio redigir esta tese em primeira pessoa. Afinal, na academia aprendemos que fazer ciência implica um distanciamento (discursivamente falando) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Em outras palavras, na academia se aprende e se naturaliza essa impessoalidade por meio da formatação do discurso na terceira pessoa do plural em nome da cientificidade. Agora, a mesma academia espera que, ao nível de doutorado, esse paradigma seja superado em nome do ineditismo e da autonomia do

pesquisador, o que desde o início se mostrou desafiador para mim. Mas, o que era a dificuldade de escrita autoral em face às cinco seleções malogradas de ingresso no doutorado? Nada. Então, precisei aceitar o desafio de trazer minha trajetória escolar, acadêmica e profissional para o estabelecimento do diálogo com os discursos dos sujeitos analisados nesta tese. Para tanto, a pesquisa narrativa se mostrou a mais adequada na tarefa de aventurar-me pelos labirintos da memória de professores de Língua Inglesa em formação inicial.

Nesta tese, focalizei o processo de construção da identidade profissional do professor sob a perspectiva de um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, de agora em diante identificados como pibidianos. Para evidenciar as trajetórias escolares e acadêmicas deste grupo, fez-se necessário a adoção de uma proposta de análise de dados de cunho interpretativista. Dessa forma, ao longo da imersão nos fragmentos de vida, expectativas, frustrações e anseios dos pibidianos, eu, na condição de pesquisadora, pude interpretar um conjunto de sentidos construídos por eles sobre si e sobre a profissão. A tarefa da interpretação possibilitou recuperar os valores, as crenças e o contexto de formação dos pibidianos, fatores estes que caracterizaram as práticas sociais destes sujeitos. Fazendo isso, tive condições de interpretar o processo de construção de suas identidades sociais e profissionais, a ponto de delinear algumas percepções sobre a formação do professor de Língua Inglesa que pudessem ser relevantes para compreendermos os percursos pelos quais aqueles sujeitos passaram.

A geração de dados contou com os discursos de dezoito pibidianos, mas tornou-se necessário um corte neste número a fim de favorecer uma análise de abordagem qualitativa, passando então ao número de dez pibidianos a terem seus dados interpretados. Os sujeitos são ou foram acadêmicos de três universidades estaduais no Paraná, identificadas na pesquisa como Universidade Alfa, Beta e Gama.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar, nos discursos dos pibidianos de Inglês, os sentidos construídos sobre a profissão professor a partir das seguintes perguntas de pesquisa; - Qual é o perfil dos pibidianos de Língua Inglesa de universidades públicas do estado do Paraná? - Que sentidos sobre a identidade profissional as narrativas autobiográficas dos pibidianos revelam? - Qual é a influência do Pibid na (des)construção ou manutenção de sentidos sobre a profissão professor de Língua Inglesa? - Quais sentidos da identidade profissional do professor estão presentes nos discursos de coordenadoras e de supervisoras do programa?

A escolha por esse grupo de sujeitos ocorreu em razão de o referido programa despontar como uma das políticas públicas para a formação do professor em ampla expansão

no cenário nacional. Além disso, por ser um programa que ainda carece de pesquisas na área de Letras, propus-me a traçar algumas interpretações sobre o estado da identidade profissional de um grupo de pibidianos, futuros professores de Língua Inglesa. O Pibid tem como um dos objetivos “[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério” (BRASIL, 2010)¹. Por essa razão, tal iniciativa, mais do que uma política pública, pode representar uma alternativa para se repensar a formação inicial de professores e problematizar os rumos da profissão professor.

A opção pela pesquisa narrativa se alinhou aos propósitos de empreender um olhar problematizador sobre os sentidos atribuídos pelos pibidianos à profissão professor, isso porque, à medida que (re)memoraram suas experiências como estudantes de Língua Inglesa, seus interesses pela disciplina e sua relação com os professores, estiveram também problematizando a (re)construção de sua identidade profissional. Adotei, nesta tese, o pressuposto de que o discurso, seja na modalidade oral seja na escrita, congrega formas particulares de pensar que, legitimadas pelas práticas sociais em que se inscreveram as vivências dos sujeitos enunciadorees, possibilitaram-me traçar um perfil possível dos futuros professores de Língua Inglesa.

A pesquisa narrativa possibilitou a mediação necessária para minha imersão nos fragmentos de trajetórias de vida a partir da interpretação dos reflexos das experiências dos pibidianos na escola pública (com suas mazelas e possibilidades) em sua maior ou menor identificação com a profissão. Para o cumprimento dessa tarefa, elegi o referencial dos Novos Estudos do Letramentos e dos estudos sobre a identidade no propósito de construir um conjunto de percepções que contribuíssem com o cenário científico, mas sobretudo, que fossem relevantes para todos os sujeitos envolvidos na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa.

No que se refere aos instrumentos para a geração de dados de uma pesquisa narrativa, são comuns o uso de autobiografias, memórias, fotografias, histórias de vida, biografias, entrevistas e demais formas discursivas em que a voz do pesquisado tenha visibilidade e possa ilustrar aspectos históricos e culturais subjacentes às suas trajetórias. Sendo assim, optei pelo uso de entrevista oral, questionário semiestruturado, narrativa autobiográfica escrita, observação participante e anotações de campo durante as visitas às reuniões dos Pibids.

Segundo pesquisas de Connely e Clandinin (1990), de Telles (1999, 2002a, 2002b), de Souza (2004 e 2008), de Clandinin e Connely (2011), Passegi, Vicentini e Souza (2013) e de

¹ Decreto n. 7219 de 24 de Junho de 2010. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 4.

Bragança (2012) e Cunha (2014), a pesquisa narrativa representa uma alternativa para conhecer a si mesmo e para compreender sua própria trajetória de vida e/ou profissional, campo profícuo e bastante promissor para a realização de pesquisas no campo da Linguística Aplicada (doravante LA).

Dessa forma, narrar nossa história tem uma função relevante no reconhecimento das circunstâncias em que se construíram nossos caminhos como sujeitos sociais e profissionais (BRAGANÇA, 2012). A narração pode ainda auxiliar o locutor a reconstruir explicações para os eventos de sua vida, tornando-os, em muitos casos, mais esclarecedores, pois há o distanciamento temporal entre o tempo narrado e o tempo vivido, possibilitando, assim, maiores ressignificações e tomada de consciência sobre a profissão.

Embora advinda de pesquisas antropológicas, a pesquisa narrativa tem evidenciado sua contribuição também na educação, em específico na área de formação de professores. Isso acontece porque a proposição de conceder aos professores, tanto aos que estão em formação inicial quanto aos já incluídos em serviço, a oportunidade de reverem suas trajetórias de vida, favorece a tomada de decisão sobre os rumos profissionais (TELLES, 1999).

Os estudos de Hall (2009), de Dubar (2005), de Woodward (2009), de Silva (2009), de Norton e Early (2011), de Pimenta e Lima (2011) e Passos (2011) caracterizam a identidade no campo do devir, ou seja, como uma produção movente, resultante de conflitos, de ajustes, de rupturas e de hibridizações constantes, sobretudo em face do cenário da Pós-Modernidade. Tem-se então, a temática da identidade transitando em diferentes áreas do conhecimento, que, de acordo com as epistemologias adotadas, podem assumir interpretações distintas. Essa variação de interpretação no que concerne à temática ocorre à medida que os sentidos são sempre situados no tempo e no espaço, resultantes das relações de poder presentes no interior das relações sociais (NORTON e EARLY, 2011).

Na formação inicial do professor, a pesquisa narrativa pode favorecer para que os professores compreendam suas visões de educação e sua própria condição identitária (TELLES, 2002a; NÓVOA, 2009b). Adotei, na pesquisa, a concepção de identidade como uma produção que se efetiva nas interações sociais e que, portanto, se apresenta incompleta e em constante movimento. No que se refere à identidade profissional, a compreensão que cada futuro professor apresenta sobre a docência pode estar mais ou menos vinculada às influências de suas trajetórias escolares, de vida e acadêmica. Os modelos de professores e as experiências escolares como alunos de Língua Inglesa compõem um conjunto de vivências que atuam como referência para os sentidos que constroem sobre a profissão professor.

Conforme apresentado, a identidade profissional não se constrói no vazio, mas, sim, a partir de matrizes de referência, inclusive discursivas, que se fizeram presentes na vida pregressa ou acadêmica do futuro professor. “A identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão [...]” (VEIGA, 2012, p. 18). Esse dado evidencia que, nas interações sociais (re)construímos permanentemente nossa forma de compreender o mundo sendo, portanto, a identidade reposicionada conforme as circunstâncias de vida e as práticas sociais em que participam os sujeitos (NORTON e KELLEEN, 2011).

Segundo Pimenta e Lima (2011), a identidade do professor é construída ao longo da trajetória docente, dessa forma, se por um lado os espaços formativos representam o espaço onde as opções sobre a profissão ganham maior ênfase, por outro, é no discurso sobre a profissão que se afirma ou se rejeita a identidade profissional, isso porque, segundo as pesquisadoras:

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 66).

A atividade de reflexão e problematização sobre nossas vivências, escolhas e práticas favorece a compreensão das concepções que eu, professora, tenho utilizado como fundamentos para minhas práticas pedagógicas e minhas visões de educação. Dito de outro modo, minha concepção do que é ensinar e aprender vem sendo (re)construída a partir das experiências nos papéis de aluna e também de professora que já ocupei.

Nesse sentido, o ato de narrar e de cotejar minhas trajetórias de vida e escolar influenciou na forma como interpretei os discursos dos pibidianos, isso porque, toda interpretação resultou de uma leitura particular embasada em valores, crenças e expectativas criadas em certas circunstâncias. Por isso, elenquei como metáfora ilustrativa deste processo de reflexão - o espelho, com suas formas côncava e convexa, em que ambas, permitiram-me exemplificar o movimento dialético, de olhar para os sentidos que os sujeitos da pesquisa produziram sobre a profissão professor e também para os meus próprios sentidos construídos em minha trajetória formativa.

A pesquisa narrativa com foco na identidade do professor permitiu essa intersecção de percepções, a de refletir sobre minha trajetória a partir dos sentidos atribuídos pelo outro. A

metáfora do espelho se fez presente nesta tese, na medida em que os dados foram interpretados considerando a situacionalidade, ou seja, o tempo e o espaço de produção dos discursos. O resultado da análise dos dados, inevitavelmente, teve um impacto sobre minhas percepções, já que, na lógica da dialética, os sentidos interpretados nos discursos dos pibidianos fizeram com que problematizasse a minha própria trajetória formativa e ressignificasse minha identidade profissional.

Ao cotejar minhas memórias com os discursos dos pibidianos estive concomitantemente ressignificando fatos e eventos vivenciadas desde a educação básica, do meu primeiro contato com a Língua Inglesa, das primeiras professoras que tive, suas práticas pedagógicas, suas concepções de ensino de línguas, até chegar à graduação, espaço formal de iniciação à minha profissionalização. Por essa razão, o ato de narrar acabou trazendo maiores indícios da concepção de educação a que fui exposta e, assim, à medida que ressignificava as condicionantes históricas, culturais e sociais que favoreceram certas vivências e não outras, construí maiores compreensões sobre as trajetórias dos pibidianos também. A esse respeito, Clandinin e Connely (2011) argumentam que nossa própria narrativa de vida acaba sendo um elemento-chave para o interesse quanto às narrativas de outrem:

Nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma ao nosso enredo de investigação narrativa. Para nós, foi a nossa experiência de ensino e nosso forte interesse pela narrativa de outros professores e alunos que nos levou a estudar o conhecimento do professor e eventualmente nossa estrutura sobre os estudos relacionados ao conhecimento do professor em termos de conhecimento narrativo. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 165).

O enredo das histórias de vida, das experiências escolares, acadêmicas e das expectativas com a profissão apresentam-se como aspectos fundantes para a construção da identidade profissional de professores, já que, antes de um profissional, o professor precisa ser compreendido como um sujeito, uma pessoa (PIMENTA, 1998; NÓVOA, 1999; MOITA LOPES, 1996, 2003; PASSOS, 2011, ZOLNIER, 2011; VEIGA, 2012; FERREIRA, 2014). Para Cunha (2012), “[...] o conhecimento do professor é construído no seu próprio cotidiano, mas ele não é só fruto da vida na escola. Ele provém, também de outros âmbitos e, muitas vezes, exclui de sua prática elementos que pertencem ao domínio escolar” (CUNHA, 2012, p. 34).

Por essa razão, a opção pelo referencial dos Novos Estudos do Letramento se apresentou a mais coerente com os rumos que esta pesquisa pretendeu tomar, pois o ponto nevrálgico de tal referencial é justamente a visão culturalmente mais sensível sobre as formas particulares com que os diferentes grupos sociais constroem suas identidades e como

ressignificam o mundo e a si próprios (STREET, 2014). Destaco que por “culturalmente mais sensível” entendo que se refira à conscientização de que os grupos sociais, no caso, o grupo de pibidianos sujeitos desta tese, evidenciaram indícios, em seus discursos, de situações escolares, de discursos e de crenças propagados sobre o que é ser professor, a partir do acesso que tiveram e da qualidade deste acesso ao âmbito escolar e acadêmico. Afirmando isso, quero dizer que, cada história de vida foi construída sob certas condições materiais, culturais e discursivas que ao final, caracterizaram de certas formas as percepções dos pibidianos sobre a profissão professor.

Cada um dos pibidianos mobilizou um conjunto de vivências e de concepções de educação e do que entendiam sobre o que é ser professor de Língua Inglesa, vivências e concepções que podem ser compreendidas como resultados das trajetórias escolares e acadêmicas. Para Moita Lopes (2003), compreender as identidades sociais demanda considerar a mobilidade e até a contradição subjacente ao processo de construção identitária. Em outras palavras, com base nos pressupostos dos Novos Estudos do Letramento e nos estudos sobre identidade, os discursos dos pibidianos foram analisados considerando a transitoriedade, a hibridização de valores, crenças e atitudes e das práticas sociais em que se originaram, tendo como pressuposto o inacabamento e o *continuum* das identidades.

A partir de minhas perguntas de pesquisa e da fundamentação teórica selecionada mergulhei nos fragmentos de vida e nas reflexões compartilhadas pelas lentes que me foram disponibilizadas, ou seja, as lentes do referencial teórico, de minha própria trajetória como estudante e professora de Língua Inglesa, de minha carreira como pesquisadora iniciante, de minha atuação como formadora de professores.

A concepção de identidade adotada nesta pesquisa considerou os estudos de Hall (2003, 2006, 2009), Dubar (2005), Silva (2009), Woodward (2009), Passos (2011) que pressupõe sua natureza histórica, sendo assim híbrida, propensa a reformulações permanentes e à incorporação de juízos de valor: “A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais” (WOODWARD, 2009, p. 14).

Conforme detalhamento a seguir nesta tese, a opção pela análise dos discursos de professores em formação inicial, bolsistas do Pibid, ocorreu mediante a publicação da Portaria Normativa nº 72, de 9 de abril de 2010, que instituiu o programa no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - Capes. Desde a sua criação conforme moldes

atuais, o Pibid vem ganhando destaque em eventos científicos, razão pela qual selecionei os pibidianos (bolsistas do programa) para comporem o quadro de sujeitos da pesquisa.

Em consulta às publicações recentes sobre o Pibid, encontrei nove capítulos publicados que destacaram os resultados de Pibid-Letras de diferentes universidades.

Quadro 01 – Pesquisas sobre o Pibid

PIBID	IES	TERMOS-CHAVE	ESTUDO
Letras (2010-2012)	UNIPAMP A	gêneros do discurso, transposição didática, formação teórica, objeto de ensino, documentos oficiais	Uma experiência do Pibid/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática IRALA, V.B. GIOVANI, F. ALVAREZ, I.M.(2014)
Letras (2012)	UEMS	formação do leitor, incentivo à leitura, leitura literária, identidade profissional, ressignificação da prática pedagógica,	O Pibid em Letras e a mediação de leitura: um relato de experiência com o gênero conto no ensino fundamental ARAÚJO, S.D. DIAS, Z.G. (2014)
Letras (2012-2013)	UEPB	identidade profissional, relação teoria e prática, formação crítico-reflexiva, sequência didática, inserção na escola	O Pibid e suas contribuições para a formação dos futuros professores de língua inglesa FERREIRA, T. S. F. (2013)
Letras-Inglês (2010-2012)	UFPR	língua internacional, teorias do letramento, trabalho colaborativo, realidade escolar, material didático	Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do Pibid-Inglês da UFPR JORDÃO, C. M. (2013a)
Letras-Inglês (2011)	UEL	identidade profissional, relação universidade-escola, trabalho colaborativo, ressignificação da prática pedagógica, realidade escolar	Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do Pibid CHIMENTÃO, L.K. FIORI-SOUZA, Adriana G. (2013)
Letras (2012-2013)	UNESPAR	sequência didática, gêneros do discurso, trabalho colaborativo, formação teórica, material didático	O Pibid como contribuição para a formação inicial e continuada: alguns resultados ALVES, E.F. MIQUELANTE, M.A. (2013)
Letras-Português (2011-2013)	UNIOESTE	formação científica, trabalho interdisciplinar, relação universidade-escola autoformação, apoio financeiro,	O deslocamento como constituinte da formação docente do Pibid Letras-Língua Portuguesa BOTTEGA, R.M.D. (2013).

Projeto Institucional (2012)	UEPG	trabalho interdisciplinar, identidade profissional, formação científica, realidade escolar, inserção na escola	Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no contexto Pibid/UEPG BRANDT, C.F. BACCON, A. L.P. TENREIRO, M.O.V. (2014)
Projeto Institucional (2011)	UNIOESTE	realidade escolar, identificação com a profissão, formação científica, aprendizagem da profissão, ressignificação da prática pedagógica	O projeto institucional do Pibid na Unioeste: ações e impactos. CASTELA, G.S. MARTELLI, A.C. (2013)
Projeto Letras-Espanhol	UNIOESTE	realidade escolar, formação continuada, formação inicial, formação teórica, material didático	Experiências bem sucedidas do Pibid na formação inicial de professores de Língua Espanhola CASTELA, G.S (2014)

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Os dados dos capítulos consultados foram sistematizados tendo como referência os objetivos e os resultados alcançados pelos subprojetos ou projetos institucionais. Este quadro ilustrou a convergência de linhas de trabalho dos diferentes Pibids, com destaque para a questão da identificação com a profissão, identidade profissional e aprendizagem da profissão no contexto das ações do programa. Em específico, sobre a atuação do professor supervisor e a relação universidade-escola, destacaram-se a proposição do trabalho colaborativo e da ressignificação da prática pedagógica como um diferencial trazido pelo Pibid. A inserção do professor em formação inicial na realidade da escola, bem como a preocupação com o desenvolvimento da formação científica dos pibidianos também se fez presente como resultados alcançados nos estudos constantes no referido quadro. Todavia, vale destacar que este quadro não esgota as publicações sobre o Pibid, isso porque, durante a conclusão da tese outras pesquisas em andamento foram identificadas, mas que por não estarem nos bancos de dissertações e teses não puderam ser aqui incluídas.

Em consulta ao banco de teses da Capes do período compreendido de 2010 a 2014, com o termo Pibid na área de Estudos da Linguagem foi encontrada a dissertação de Gaffuri (2012) da Universidade Estadual de Londrina. Outras pesquisas foram posteriormente encontradas em repositórios digitais de pesquisas de Pós-Graduação a partir dos termos “iniciação à docência”, “formação inicial do professor”, “Língua Inglesa”. Embora, haja um volume considerável de publicações sobre o Pibid em periódicos, anais de eventos e no próprio portal de teses da Capes, o recorte adotado nesta pesquisa priorizou dissertações e

teses sobre a formação do professor de Língua Inglesa, portanto, optei por não considerar na tese as publicações de outras áreas do conhecimento.

Em razão de haver no momento da realização desta pesquisa poucos exemplos de pesquisas com foco na formação do professor no contexto do Pibid-Ingês e também diante de algumas inquietudes particulares como professora de Língua Inglesa na rede pública que um dia fui, a realização de uma pesquisa narrativa mostrou-se promissora para conhecer o processo de (re)construção da identidade profissional de professores.

As análises desta pesquisa podem ser entendidas como recortes, seleções ou compreensões particulares, feitas por mim a cada entrevista realizada, a cada proposição de narrativa autobiográfica, a cada anotação de campo ou questionário aplicado. Isso significa dizer que a interpretação feita resultou de certas condições objetivas que eu, professora e pesquisadora, tive a oportunidade de empreender a partir do referencial teórico adotado, dos objetivos da pesquisa e das pesquisas consultadas sobre o tema. Sendo assim, em um movimento dialético de compreensão do outro por meio de minha interpretação, encontrei em cada etapa da pesquisa maiores subsídios para compreender o processo não linear e irregular de (re)construção das identidades. O termo irregular foi adotado como representativo da não homogeneidade e da não linearidade de nossas trajetórias, dito isso, enfatizo que nossas identidades sofrem com as rupturas, os conflitos, as hibridizações, os estranhamentos e as ressignificações de forma constante.

Esse movimento dialético do processo de geração de dados ocorreu, então, sob a anuência da não neutralidade do discurso e, por conseguinte, da ciência, já que a opção por determinado referencial teórico, a sistematização dos procedimentos metodológicos e minha própria atuação como pesquisadora indicaram um posicionamento, uma tomada de decisão. Disso decorre, portanto, que os sentidos não estavam prontos nos discursos dos pibidianos, eles precisaram ser interpretados a partir de uma opção metodológica e conceitual. Em outras palavras, na medida em que realizava a imersão nas memórias de cada pibidiano/a, na condição de professora, (re)memorei muitos eventos de minha trajetória escolar e acadêmica, por isso, a interpretação aconteceu de forma dialética. Assim, a cada episódio, sonho, frustração e expectativa revelados a mim, como que um fenômeno *déjà-vu*, os discursos dos pibidianos atuaram como desencadeadores de lembranças e de recortes de minha própria vida escolar e acadêmica. Essa circunstância de reflexão é abordada por Bortoni-Ricardo como condição para o desenvolvimento do professor pesquisador, isso porque segundo a pesquisadora “[...] o pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na

construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-9).

Embora esse não seja o propósito fundante da pesquisa, tornou-se igualmente relevante compreender os impactos do Pibid em si no processo de formação inicial de professores, visto que esta pesquisa compilou dados significativos que podem permitir problematizações futuras sobre as contribuições do Pibid na formação do professor.

Conforme já apresentada, a justificativa para a escolha dos pibidianos como sujeitos da pesquisa ocorreu em razão da constatação da existência tímida de publicações sobre a identidade profissional de pibidianos de Língua Inglesa e porque, em meu processo formativo como pesquisadora, ainda não havia tido a oportunidade de pesquisar professores na formação inicial. Por apresentar-se como uma política pública recente de investimento na formação de professores e na integração (universidade e escola), na concessão de bolsas a coordenadores dos subprojetos (professores do ensino superior), pibidianos (acadêmicos de licenciatura) e professores supervisores (professores da educação básica), o Pibid se apresentou como uma fonte profícua de pesquisa.

Feita esta breve introdução, apresento agora a organização da tese. A tese foi organizada em seis capítulos, sendo o primeiro referente a contextualização da pesquisa no cenário da Linguística Aplicada em que discuti as contribuições dos estudos de identidade e dos Novos Estudos do Letramentos para a área de formação do professor. No segundo capítulo apresentei a base legal de criação do Pibid e problematizei o programa a partir dos discursos contrastivos com o estágio curricular supervisionado. No terceiro capítulo apresentei o percurso metodológico da pesquisa narrativa, os instrumentos utilizados na geração de dados, bem como os aspectos éticos adotados na pesquisa. No quarto capítulo contextualizei os sujeitos da pesquisa, apresentei e analisei os discursos de pibidianos e coordenadoras. No quinto capítulo discuti a metáfora do espelho como pressuposto para o processo de interpretação dos dados e analisei os discursos dos pibidianos a partir das categorias de análise criadas, as chamadas facetas do discurso de identidade. No sexto e último capítulo retomei o espelho, desta vez em sua face convexa para ilustrar a atividade de problematização das trajetórias de vida na (re)construção da identidade profissional dos pibidianos. E, por fim, nas considerações finais, esbocei algumas problematizações acerca da formação inicial do professor de Língua Inglesa e aventei algumas possibilidades de continuidade na pesquisa sobre os sentidos de identidades em discursos de pibidianos de Língua Inglesa.

1 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA AS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo elenco as bases conceituais das pesquisas em Linguística Aplicada. Então, o primeiro passo foi compreender o que significava fazer pesquisa em Linguística Aplicada? Delinear uma resposta adequada à questão pareceu ser um razoável ponto de partida para a contextualização da tese. Assim, organizei este capítulo em quatro seções. Na primeira cotejei o conceito de LA com a área da educação, na segunda integrei as referências dos estudos sobre identidade às discussões sobre a formação do professor de Língua Inglesa, na terceira, apresentei os Novos Estudos do Letramento como referencial para a análise dos dados e na quarta problematizei a temática das identidades, sobretudo, a identidade profissional na formação de professores.

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA E A EDUCAÇÃO

Os esforços empreendidos para interpretar os sentidos latentes nos discursos dos pibidianos se pautaram em resultados de pesquisas sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa, que, no escopo da LA, legitimam a preocupação com o ensino crítico e socialmente relevante de língua estrangeira. Dessa forma, a realização da pesquisa sobre a identidade profissional de futuros professores de Língua Inglesa pode contribuir no mapeamento dos discursos socialmente veiculados sobre o que é ser professor. Por discursos socialmente veiculados refiro-me ao que se propaga na escola, na academia, na mídia e mesmo o que se mostra nas políticas públicas sobre a profissão professor e sobre a pessoa do professor. De início, cabe informar ser a LA, uma área interdisciplinar de pesquisa que se tem expandido de tal maneira a ser considerada uma área em constante reinvenção (PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2006).

O compromisso das pesquisas em LA tem se operado no campo das mudanças socioculturais, globalização, Pós-Modernidade e, como tal, tem permitido hibridizar-se com outras áreas do conhecimento como condição para problematizar as relações de poder e as práticas discursivas que compõem a construção de identidades nesse cenário (MOITA LOPES, 2003). Assim, mais do que reduzir-se a um quadro epistemológico heterogêneo com foco na aquisição da linguagem, ensino e aprendizagem, as pesquisas em LA têm incluído, em

sua agenda, questões de poder e de desigualdade, identidades sociais e profissionais, ampliando, então, as compreensões sobre o que ocorre na escola quanto aos impactos dos fenômenos de seu entorno. Por isso, tem incluído a preocupação com temáticas como:

[...] bilingüismo, aprendizagem de segunda língua, socioconstrução da aprendizagem, comunicação intercultural, análise do discurso pedagógico, compreensão e leitura (de línguas instrumentais e língua materna), estudos de letramento, estudos sobre produção textual, conscientização linguística crítica, elaboração de material didático, estudos sobre avaliação e metodologia de ensino de LE. (KLEIMAN, 1998, p. 55-56).

Devido ao fato de ter se consolidado como uma área interdisciplinar ou indisciplinar, a LA vem, ao longo dos anos, abarcando temáticas várias que, ainda que por enfoques epistemológicos variados, buscam compreensões sobre linguagem e sociedade, escopo em que se destacam os estudos sobre identidade e identidade profissional. Alguns pesquisadores propõem termos como Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003), Linguística Mestiça (MOITA LOPES, 2006) ou Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), numa tentativa de caracterizar a área diante do cenário pós-moderno. Segundo as percepções dos pesquisadores, a LA contemporânea está cada vez mais tornando-se um ponto de encontro para os pesquisadores cujo objeto comum sejam as relações de poder, as práticas socioculturais e as questões identitárias, sendo todos assuntos que servem como cenário para os estudos da linguagem e sua relação com a sociedade.

Ao enfatizar a inteligibilidade dos fenômenos sociais, educacionais e identitários em pesquisas aplicadas, longe de objetivar descobrir soluções para os fenômenos descritos, esta área de pesquisa, em franca expansão, subsidia a compreensão da pluralidade sociocultural, sobretudo no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse contexto, inclusive, tem sido apontado como um dos desafios contemporâneos da LA que, de um lado, abarca a pluralidade e o movimento transeunte das identidades e, por outro, depara-se com uma trajetória histórica no ensino de Inglês com base na perspectiva estruturalista. Isso distanciava, quando não escamoteava, as questões políticas e ideológicas subjacentes ao processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (MOITA LOPES, 1996; MASTRELLA, 2007). Por essa razão, as pesquisas recentes procuram decompor esse cenário polarizado em que língua e cultura estrangeira se encontram distantes da língua e da cultura materna (MOITA LOPES, 1996; 2003; PENNYCOOK, 2006; CANAGARAJAH, 2009).

Ainda conforme pesquisas de Pennycook (2006) e Moita Lopes (2006), insistir no contexto sociocultural moderno na defesa de um sujeito completo, homogêneo e de identidade única e pré-definida parece, no mínimo, um contrassenso no escopo das pesquisas em LA.

Para Pennycook (2006), a dimensão transitória da LA é influenciada, dentre outros fatores, pelos discursos. Isso ocorre pelo processo exponencial de globalização das economias e pela hibridização das culturas, fatores esses suficientes para desencadear novas formas de compreender a construção das identidades sociais ou profissionais.

O interesse em identidade, fluidez, e fixidez em relação à música popular é também uma questão de nossos tempos, um interesse informado por mudanças particulares na compreensão da globalização, identidade e cultura popular. Tais interesses atravessam as disciplinas, de modo que posso ter mais em comum esses geógrafos do que eles possam ter com outros membros da comunidade de minha comunidade de LA. (PENNYCOOK, 2006, p. 73).

Nessa relação que se estabelece entre o processo de globalização e a crise identitária, conforme discute Woodward (2009), decorrem também implicações para as formas como cada sujeito e/ou grupo social se concebe identitariamente. Isso significa dizer que minha interpretação do outro está balizada pelo conjunto de significações produzidas sócio-historicamente em minhas práticas sociais (BORTONI-RICARDO, 2008). Segundo Woodward (2009), “[...] as identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2009, p. 33).

Essa interpretação não resulta apenas de uma visualização, mas de um olhar refletido, mediado pela lógica da identidade e da diferença e do conjunto de representações simbólicas mantidos, refutados e ressignificados constantemente na interação com o outro (MOITA LOPES, 1998; SILVA, 2009; WOODWARD, 2009). Para Moita Lopes (2006), essa evolução epistemológica “[...] indica que o conhecimento tem de ser novo não simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações na vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 91).

A LA tem se consolidado como um campo transdisciplinar por excelência, campo que contempla objetos e áreas de conhecimentos distintos, não somente numa dimensão somatória em que há uma justaposição das diversas áreas do conhecimento com as quais entra em interlocução, mas, sobretudo, na perspectiva do atravessamento em que diferentes olhares sobre o mesmo objeto se hibridizam, formando novas percepções (KLEIMAN, 1998; PENNYCOOK, 1998; MASTRELLA, 2007).

Conforme Rajagopalan (2003), a linguística, na condição de campo de pesquisa, tem carecido de constante revisão conceitual com vistas a compreender os fenômenos sociais como substrato para a própria consistência científica desse campo. Essa renovação na

linguística se faz necessária em face do cenário de desterritorialização das culturas identitárias, já que “[...] nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 59).

As consequências da Pós-Modernidade têm impactado os processos de construção identitária (HALL, 2009, JORDÃO, 2013a), razão pela qual as pesquisas recentes visam a integridade de fenômenos sociais que interferem inclusive, nos processos de ensinar e aprender línguas (KLEIMAN, 1998; MASTRELLA, 2007; SIQUEIRA e ANJOS, 2012). Segundo Moita Lopes (2003) e Esteban (2010), os efeitos do processo de globalização nas práticas sociais têm evidenciado um cenário difícil para o estabelecimento de proposições estanques e universais, já que a Pós-Modernidade tem sido sinônimo de hibridismo, de movimento, de pluralidade, de bricolagem e de incertezas.

Conforme Woodward (2009), a compreensão da complexidade que envolve a produção de identidades em contextos específicos requer a consideração de aspectos socioculturais refletidos nas ideologias de todo grupo social. Dessa forma, “[...] a identidade é vista como contingente; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2009, p. 38).

Para Rajagopalan (2003), Hall (2009) e Woodward (2009), a dimensão plural e dinâmica das práticas sociais acaba sendo latente no momento histórico em que há o conflito entre culturas locais e globais, incidindo, por consequência, na própria noção de identidade. Se a globalização tem um papel central na constituição da dinâmica social hoje observada, constituindo-se como um devir constante e um sentido além-fronteiras, quer sejam econômicas, políticas ou geográficas, é no campo social e da cultura que se sedimentam os discursos (MOITA LOPES, 1996; PASSOS, 2011; JENKLINK, 2014). Nessa perspectiva, entende-se que os discursos cumprem papel decisivo na (re)construção, na refutação, na afirmação e na manutenção de identidades, uma vez que “[...] os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 1998, p. 304). Segundo Hall, em se tratando do discurso como gerador e mantenedor de identidades,

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2009, p. 109).

Interpretar os sentidos construídos sobre a profissão professor revelados no discurso de um grupo de pibidianos de Inglês contribuiu para vislumbrar outras inteligibilidades sobre a formação do professor e suas identidades profissionais. Destaco que a pesquisa narrativa de abordagem qualitativa representou uma das possibilidades interpretativas para a temática, não sendo, portanto, a única e nem absoluta, podendo os resultados da mesma servirem para novas pesquisas. Para Creswell (2009), na abordagem interpretativista, os pesquisadores:

[...] fazem uma interpretação do que eles vêem, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas experiências, história, contextos e conhecimentos prévios. Depois de emitido um relatório de pesquisa, os leitores fazem uma interpretação, assim como os participantes, oferecendo também outras interpretações para o estudo. Com leitores, participantes e pesquisadores fazendo toda interpretação é evidente que surgem novas visões sobre o problema. (CRESWELL, 2009, p. 176).²

As compreensões sobre as identidades sociais ou profissionais estão diretamente relacionadas à área de formação do professor, isso porque os seus valores, as crenças e os sentidos produzidos sobre sua condição social, profissional e formativa, dado que incide diretamente nas perspectivas de educação e de língua dos pesquisados (MOITA LOPES, 1998; JORDÃO, 2013b; KLEIMAN, 1998; BALADELI, 2014).

Para pesquisadores como Moita Lopes, 1996, 2003; Mastrella, 2007; Ferreira, 2014, devido ao fato de cumprirmos papéis sociais distintos, delineamos nossas identidades a partir das interpelações que se dão no âmbito social. Nessa perspectiva, construímos identidades múltiplas ao longo de nossa existência, uma vez que, por exemplo, ao assumirmos o papel social de professora, não deixamos de ser mulheres, de pertencer a determinada etnia, de ter determinada condição social. Para Moita Lopes (1998), “[...] a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a estas práticas” (MOITA LOPES, 1998, p. 310).

Uma das maneiras pelas quais as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. [...] Pois 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. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

² Tradução minha do texto: “[...] researchers make an interpretation of what they see, hear, and understand. Their interpretations cannot be separated from their own backgrounds, history, contexts, and prior understandings. After a research report is issued, the readers make any interpretations of the study. With the readers, the participants, and the researchers all making interpretations, it is apparent how multiple views of the problem can emerge” (CRESWELL, 2009, p. 176).

Conforme Moita Lopes (1998; 2006) e Kleiman (1998), os problemas de pesquisa em LA estão diretamente relacionados aos fenômenos sociais e, portanto, seus reflexos ecoam também na área de formação do professor. Por essa razão, há que se destacar a complexidade de dados envolvidos na tentativa de compreensão dos sujeitos sociais em sua dimensão histórica e cultural à luz da influência dos discursos sobre o que é ser professor. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um espaço em que valores, crenças e sentidos são aventados, afirmados, negados, constituindo, portanto, os processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira como essencialmente ideológico:

Os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social, se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade. (MOITA LOPES, 1998, p. 326).

Além da questão de que as identidades socioculturais se formam em sala de aula, vale incluir também a problemática do tratamento dado às identidades sociais de gênero, classe e raça nos materiais de ensino de Língua Inglesa, que conforme Ferreira (2014) acabam evidenciando “[...] um perfil hegemônico de sociedade, perfil que faz pensar que somente pode ser ‘bem-sucedido’, estar representado nos LD e fazer parte da sociedade brasileira quem for branco, heterossexual e de classe média alta” (FERREIRA, 2014, p. 113).

Essas entre outras pesquisas ilustram que a questão das identidades sociais pode se fazer presente na prática do professor de Língua Inglesa ou de outra língua estrangeira, uma vez que, em sala de aula há um embate constante entre os valores da cultura estrangeira e os valores advindos das práticas sociais de alunos e professores. Por essa razão, discutir o processo de construção de identidade profissional do professor e, por conseguinte, os discursos que contribuem ou não para sua identificação com a profissão professor podem contribuir para o delineamento de novas perspectivas no cenário da formação inicial.

1.1.2 Estudos sobre identidades aplicados à profissão professor de Língua Inglesa

Nesta etapa apresentei alguns resultados de pesquisas que também se detiveram sobre a problemática das identidades e das representações sobre a profissão professor. No banco de Teses da Capes destaquei algumas pesquisas alinhadas ao referencial e ao objeto desta tese, sendo a primeira delas a pesquisa de doutorado de Silva (2011), realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários da USP e que trouxe resultados

interessantes sobre as crenças de professores de Inglês a partir da visão de três grupos: (i) 20 professores efetivos de Inglês da cidade do Rio de Janeiro; (ii) 13 professores de Inglês cursistas de especialização em Língua inglesa; (iii) 17 acadêmicos de Letras Português-Inglês do 5º período do curso. O volume de dados levantados por Silva (2011) foi significativo na elaboração de um panorama das crenças que esses professores de Inglês, em diferentes momentos formativos, mantinham sobre a profissão e sobre sua prática pedagógica. O referencial utilizado por Silva (2011) foi o dos multiletramentos críticos e a metodologia utilizada para a geração de dados incluiu a aplicação de questionários para os professores de escolas públicas. A geração de dados contou com a observação participante e gravação em áudio e vídeo das aulas da disciplina ministrada pela pesquisadora no curso de especialização em Língua Inglesa.

Dentre os resultados da pesquisa de Silva (2011) estão: (i) a visão cristalizada dos diferentes sujeitos sobre a aprendizagem de Língua Inglesa e as demandas do mercado globalizado de trabalho; (ii) a concepção estruturalista de língua; (iii) a dissociação de ensino dos conteúdos curriculares e a abordagem crítica conforme os pressupostos dos multiletramentos críticos e da OCEM-LE; (iv) a falta de autonomia dos professores que atuam em instituições privadas de ensino de línguas; (v) a crença na atuação do professor de Inglês como um instrutor; e (vi) a prevalência de práticas autônomas de ensino, inclusive no contexto de formação dos professores.

A pesquisa de Bühner (2012) realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR teve como foco o estudo sobre as identidades profissionais que se (re)constrói no tempo da formação inicial de professores. O conceito de identidade de Hall (2003), do hibridismo identitário e cultural foi adotado na pesquisa que objetivou verificar as dificuldades enfrentadas por dois grupos de professores em formação inicial de Letras-Inglês durante o estágio curricular supervisionado. A pesquisadora analisou os posicionamentos assumidos ou os que alunos-professores (AP), acadêmicos de Letras-Inglês de 3º e 4º anos, foram levados a assumir durante o estágio curricular supervisionado e também interpretou a condição de AP vivenciada no estágio. A metodologia contou com a aplicação de questionários, com realização de observação participante durante as orientações de estágio e de regência, com a realização de história de vida e com gravações em áudio. Os resultados obtidos por Bühner (2012) evidenciaram: (i) frustração dos acadêmicos no que se refere à proficiência no idioma; (ii) crença na universidade como espaço para aprendizagem da teoria e da escola como espaço em que a prática se realiza; (iii) reivindicação da oferta de estágio

desde o 1º ano do curso e (iv) oscilação entre papéis sociais, prevalecendo a atuação como acadêmico ou como professor.

Em linhas gerais, a pesquisa de Bühner (2012) evidenciou que, no tempo e espaço do estágio curricular supervisionado no curso de Letras-Inglês, as identidades assumidas pelos acadêmicos refletiram as dificuldades enfrentadas pelo grupo ao longo do curso de graduação. Dessa forma, conforme os papéis assumidos oscilavam durante o planejamento e a regência, os acadêmicos acionavam certas concepções de aula, de língua, de bom professor e de bom aluno. Os resultados trazidos indicaram que as dificuldades na elaboração das aulas, bem como na realização das regências, estavam diretamente relacionadas ao nível de proficiência no idioma dos acadêmicos, inclusive sendo esse empecilho também destacado pelos próprios acadêmicos. Desse modo, os grupos que já tinham alguma experiência docente ou que apresentavam maior familiaridade com o uso da Língua Inglesa tiveram menos dificuldades durante as regências e a elaboração das aulas indicando, portanto, que os alunos que buscam fora da graduação sua formação no idioma acabaram tendo menos dificuldades no curso.

Borges (2012), em sua dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, discutiu a presença de crenças de professores de línguas na (re)construção identitária no contexto dos estudos nas disciplinas *Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e Texto*. O referencial adotado pela pesquisadora foi o de crenças e atitudes do professor tendo como sujeitos dezessete acadêmicos do 1º ano (sendo sete homens e oito mulheres) dos cursos de Letras Português-Espanhol, de Letras Português-Inglês e de Letras Português-Francês. A metodologia incluiu a realização de observação participante, uso de diário de campo, entrevistas e análise documental, sendo os documentos coletados ao longo da realização das disciplinas escolhidas. Dentre os resultados de Borges (2012) destaquei: que apenas 13% dos acadêmicos se imaginavam professores naquele contexto; 13% responderam que o papel do professor era o de repassar conhecimento e, em contrapartida, 46% afirmaram que o bom professor era aquele que favorecia o diálogo em sala de aula. Por fim, a pesquisadora concluiu que o acesso ao ensino superior influencia na manutenção de certas crenças sobre a profissão, sendo algumas delas já em construção desde a trajetória escolar. Como consequência, concomitantemente às reflexões no interior das disciplinas de *Introdução aos Estudos Linguísticos e Língua e Texto*, as concepções de língua e de ensino-aprendizagem dos acadêmicos foram sendo modificadas conforme avançam nos estudos ilustrando o *continuum* no processo de construção de identidades profissionais.

De Grande (2010), em sua dissertação em Linguística Aplicada, objetivou compreender a identidade de um grupo de sessenta e sete professores alfabetizadores

participantes de um curso de formação continuada no estado de São Paulo. O referencial adotado foi os Novos Estudos do Letramento e dentre os resultados foi possível constatar que a maioria dos professores apresentava uma imagem nem sempre positiva sobre si e, por vezes, na lógica da identidade e da diferença, se posicionavam distantes discursivamente da imagem de professor defendida pela academia.

Tavares (2010) em sua tese em Linguística Aplicada realizada com professores de Língua Inglesa da educação básica, participantes de curso de formação continuada, identificou alguns sentidos sobre ser professor que perpassam o estereótipo do professor como um sedutor, este que por meio de aulas diferenciadas, divertidas e dinâmicas poderiam cativar os alunos. Além disso, os sete professores sujeitos da pesquisa evidenciaram acreditar num ideário de professor que além de *dominador do conteúdo* poderia praticar uma relação simétrica e, portanto, de companheirismo e parceria com os alunos. O conceito de *bom professor* também se fez presente e evidenciou a preocupação do professor com a aceitabilidade do aluno. Sendo assim, mesmo a partir do reconhecimento de sentidos negativos sobre a profissão, os professores evidenciaram que ser *bom* dependeria dentre outras circunstâncias de um investimento na formação continuada e de uma revisão procedimental que incluiria práticas pedagógicas diferenciadas, animadas e lúdicas.

Ramos (2010), em sua dissertação em Letras, realizada com quatro professores de Língua Inglesa de contextos distintos, evidenciou que as imagens construídas sobre si oscilaram conforme os campos de atuação profissional dos professores. Evidenciou também, que alguns sentidos negativos foram reproduzidos sobre o professor da escola pública ilustrando uma visão depreciativa ainda vigente sobre o professor da educação básica. Em linhas gerais, os resultados indicaram que os professores reconheciam a influência dos currículos de seus cursos na construção de sua prática pedagógica e que a soma dos espaços formativos com os discursos veiculados sobre a qualidade e a especificidade do trabalho do professor de Língua Inglesa interferiam na construção de suas identidades profissionais.

Zolnier (2011), em sua tese em Linguística Aplicada, realizada com oito professoras de Língua Inglesa de escolas públicas em contexto de formação continuada, evidenciou que a identidade profissional se reconfigurava permanentemente a partir da qualidade das interações e das experiências afetivas e significativas das professoras.

Em relação ao contexto de formação instaurado pelo Pibid, destaquei a pesquisa de Gaffuri (2012), que em sua dissertação em Estudos da Linguagem, identificou a contribuição do programa na formação de um grupo de professores de Língua Inglesa a partir da proposta colaborativa do programa.

No que se refere à representação que um grupo de professores de Língua Espanhola tem sobre si, a dissertação de Dominguez (2013) evidenciou que alguns sentidos depreciativos sobre a função do professor ainda se fazem presentes no imaginário dos professores e isso se opõe ao próprio sentido atribuído pelo grupo em estudo sobre a função social da profissão. Dessa forma, ainda que alegassem compreender positivamente o papel social do professor na sociedade, os sujeitos da pesquisa socializaram em alguns momentos que a representação que tenham do professor de Língua Espanhola era atravessada por aspectos negativos oriundos de discursos de diferentes ordens.

A dissertação de Silva (2013) sobre a identidade do futuro professor bolsista do Pibid de diferentes licenciaturas do Paraná ilustrou a representação da docência vinculada fortemente à dimensão afetiva, para isso, o discurso pelo gosto por ensinar e o apelo social da profissão se fizeram presentes. Grosso modo, Silva (2013) constatou que o Pibid representou uma oportunidade de profissionalização dos professores sujeitos destacando-se, portanto, como um espaço alternativo para a (re)construção da identidade profissional. Conforme os exemplos anteriormente apresentados, a identidade profissional do professor vem sendo construída numa lógica não linear, entre idas e vindas, incorporando discursos socialmente construídos e reproduzidos sobre o que é ser professor, indicando a formação de facetas do discurso de identidades similares ou até conflitantes entre si. O espaço da formação inicial cumpriu a função de proporcionar a criação de novas percepções sobre si e sobre a profissão professor, o que pode acontecer por meio da negociação das diferentes identidades assumidas pelos professores ao longo de sua formação (CUNHA, 2012; VEIGA, 2012; VELASQUES, 2013).

A seguir, sistematizo o desenho de quatorze pesquisas entre dissertações e teses consultadas no banco de teses da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – da Universidade Federal de São Carlos e também na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília. As referidas pesquisas foram estudadas integralmente uma vez que busquei em todas elas observar as contribuições para área em estudo, suas intersecções com esta tese e suas contribuições. No quadro destaquei em negrito os aspectos que se referiam a intersecções das pesquisas com esta tese.

Quadro 02 – Demonstrativo de pesquisas sobre identidade do professor de língua estrangeira

TESES E DISSERTAÇÕES			
AUTORIA/ PROGRAMA/ TÍTULO	REFERENCIAL/ OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
. DE GRANDE, P. B. Dissertação em Linguística Aplicada. Unicamp Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada (2010).	Novos estudos do letramento; estudos sobre identidade Investigar o processo de construção de identidades profissionais de professores em um curso de formação continuada	Pesquisa aplicada de abordagem interpretativista. Dados gerados a partir de diários de campo, entrevistas, questionários, gravações e transcrições das aulas do curso.	As imagens sobre si dos professores em formação continuada tomam como fundamentos o processo de construção de saberes a partir da prática; as vozes das professoras formam um coletivo que as diferencia de identidade construída na academia ; ilustrou ainda a influência do discurso depreciativo sobre a profissão sob a imagem sobre si que as professoras buscavam superar.
.TAVARES, C. N. V. Tese em Linguística Aplicada. Unicamp Identidade itine(r)ante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira (2010).	Psicanálise e Estudos do discurso. Discutir os possíveis deslocamentos na constituição identitária do professor de língua estrangeira.	Pesquisa aplicada de abordagem qualitativa. Dados gerados a partir de observação em curso de formação contínua, entrevistas semiestruturadas, autobiografias, questionários, anotações de campo.	Imaginário coletivo da existência de um professor ideal , imagem da carreira docente como profissão desvalorizada em oposição ao estereótipo de professor de verdade e professor sedutor. Ensino de Língua Inglesa e constituição identitária a partir dos discursos da academia.
.RAMOS, T. V. Dissertação em Letras. Universidade Presbiteriana Mackenzie O exercício da docência em Língua Inglesa: a construção da identidade do	Professor reflexivo; estudos sobre identidade. Apontar as lacunas existentes na formação do professor de LI as quais interferem na prática pedagógica e	Método autobiográfico. Dados gerados de autobiografia de 4 professoras de LI.	Influência das experiências da infância na escolha da profissão professor. Os discursos das professoras ilustraram uma preocupação com a responsabilidade de seu fazer pedagógico, entendido como parte constituinte de uma ação

<p>professor numa perspectiva autobiográfica (2010).</p>	<p>na constituição de sua identidade profissional.</p>		<p>transformadora. Além disso, as autobiografias apontaram para uma visão ainda dicotômica entre teoria e prática; entre discurso e a prática realizada e, por fim, a influência dos currículos dos cursos de Letras na formação do professor.</p>
<p>.ZOLNIER, M. C. A. P. Tese em Linguística Aplicada. UFMG. Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de Inglês em um projeto de educação continuada (2011).</p>	<p>Formação reflexiva. Documentar e descrever a natureza das experiências vivenciadas pelas participantes no projeto.</p>	<p>Estudo de caso de abordagem quali-quantitativa. Dados gerados a partir de gravações em vídeo, entrevista, observação participante.</p>	<p>As experiências recorrentes de interação acolhedora desencadeiam aprendizagem significativa e destaca a relevância da criação de espaços de relacionamento e interação na formação de professores e na construção de suas identidades.</p>
<p>.BOHNEN, N.T. Dissertação em Letras e Linguística. UFG. A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor (2011).</p>	<p>Dialogismo e sociointeracismo; estudos de identidade. Investigar por meio de narrativas autobiográficas a construção da identidade profissional.</p>	<p>Pesquisa narrativa com abordagem qualitativa. Dados gerados com autobiografia escrita e questionário fechado aplicados a cinco acadêmicos de Letras Português e Espanhol na modalidade EAD.</p>	<p>Inter-relação das identidades profissionais com demais identidades. Visão idealista da profissão professor e alusão ao herói como representação do professor. Relação entre saber uma língua estrangeira e status social.</p>

<p>. SOUZA, L. F. A.</p> <p>Dissertação em Linguística Aplicada. Unicamp.</p> <p>Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s): (re)construindo identidades (2012).</p>	<p>Análise do discurso; Psicanálise.</p> <p>Contribuir para a discussão na LA, em torno da formação do professor de línguas estrangeiras, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.</p>	<p>Pesquisa aplicada de abordagem interpretativista.</p> <p>Dados gerados a partir de questionários, entrevistas.</p>	<p>Indicou que a identidade profissional do professor de línguas estrangeiras se (re)constrói a partir da alteridade e das experiências vividas e das representações sobre ensinar e aprender; ilustrou a concepção de professor como o responsável pela aprendizagem e pelo despertar do interesse do aluno.</p>
<p>.GAFFURI, P.</p> <p>Dissertação em Estudos da Linguagem. UEL.</p> <p>Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid-Inglês/UEL (2012).</p>	<p>Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural.</p> <p>Investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de Inglês.</p>	<p>Pesquisa aplicada de abordagem qualitativa.</p> <p>Dados gerados a partir de gravações em áudio dos grupos de estudos; edital do Pibid e <i>e-mail</i>.</p>	<p>A formação do professor de Língua Inglesa pode ser beneficiada pelas contribuições dos grupos de estudo realizados no Pibid. A aproximação universidade-escola gerada pelo subprojeto promoveu um sistema colaborativo de atividades, mostrou-se mais democrático e motivador de produção de conhecimento.</p>
<p>. BARBOSA, N. F. M.</p> <p>Dissertação em Educação. UFOP.</p> <p>O estágio na formação inicial de professores no ensino de Língua Inglesa (2013).</p>	<p>Professor reflexivo e modelo contra-hegemônico de formação do professor.</p> <p>Investigar de que maneira as relações que envolvem os estágios supervisionados da licenciatura em LI do curso de Letras da UFOP podem contribuir para a formação e inserção na profissão docente.</p>	<p>Análise documental, observação participante e análise de conteúdo.</p> <p>Dados gerados a partir de grupo focal, entrevistas e observação participante em oficinas de estágio.</p>	<p>O estágio tem ainda contribuído pouco para a conscientização dos professores sobre a necessidade de uma prática investigativa e crítica. A concepção predominante de estágio é a da racionalidade técnica. O tempo e espaço do estágio supervisionado acaba sendo reduzido a uma formalidade e não a uma oportunidade de profissionalização do professor.</p>

<p>DOMINGUEZ, M. A.C.</p> <p>Dissertação em Linguística Aplicada. UCPel.</p> <p>As representações identitárias de um grupo de professores de Língua Espanhola: a sua formação e trabalho profissional (2013).</p>	<p>Dialogismo e Estudos de identidade.</p> <p>Compreender as identidades profissionais de um grupo de professores de Língua Espanhola.</p>	<p>Pesquisa exploratória.</p> <p>Aplicação de um instrumento composto por uma questão dissertativa.</p>	<p>As definições do que é significa ser professor de Língua Espanhola para o grupo de colaboradores indicou; docência resulta de uma atividade profissional; compõe a docência a formação do cidadão e o preparo para a vida; desvalorização da profissão e da LE diante da expansão da Língua Inglesa.</p>
<p>.SILVA, G. P. C.</p> <p>Dissertação em Educação. PUCPR.</p> <p>Identities docentes em construção: representações sociais dos bolsistas Pibid sobre o programa de formação e 'ser professor' (2013).</p>	<p>Teoria das representações sociais.</p> <p>Analisar a relação das representações sociais dos bolsistas do Pibid com uma constituição identitária profissional docente na formação inicial.</p>	<p>Pesquisa exploratória, análise de conteúdo, uso de <i>software</i> EVOC.</p> <p>Aplicação de questionários em uma universidade pública e uma comunitária.</p>	<p>Os termos evocados pelos pibidianos a partir de palavras indutoras de representações como Ser professor e Pibid, o programa desencadeou identificação do futuro professor com a profissão, sobretudo na Educação Básica. Embora os dados apontem vinculação entre exercício da docência e amor, em linhas gerais a pesquisa indicou que os pibidianos vêm o Pibid como via de profissionalização.</p>
<p>.VELASQUES, M.T.</p> <p>Dissertação em Letras. UFPel.</p> <p>Why is the book on the table? Um estudo sobre a constituição identitária de professores de língua inglesa (2013).</p>	<p>Estudos culturais.</p> <p>Identificar nas narrativas de cinco professoras em formação que discursos e representação tinham sobre o ser professor de inglês.</p>	<p>Pesquisa narrativa.</p> <p>Aplicação de narrativas orais e entrevista semiestruturada.</p>	<p>O discurso das professoras em formação inicial apontaram uma concepção idealizada de bom professor de Inglês, a crença na impossibilidade de aprender o idioma na escola pública e a caracterização dos atributos do professor com base nas relações interpessoais.</p>
<p>. WOLF, F.</p>	<p>Teoria dialógica;</p>	<p>Análise dialógica do</p>	<p>O discurso da publicidade analisada indicou</p>

<p>Tese em Linguística Aplicada. PUCSP.</p> <p>A língua inglesa na mídia publicitária de um instituto de idiomas e suas relações dialógicas com o discurso, a identidade e a ideologia na contemporaneidade (2014).</p>	<p>estudos de identidade.</p> <p>Discutir como se estrutura a Língua Inglesa na mídia publicitária de um instituto de idioma e suas relações dialógicas com o discurso, a identidade e a ideologia na contemporaneidade.</p>	<p>discurso.</p> <p>Levantamento de publicidade de instituto de idiomas na web.</p>	<p>perspectivas ofensivas e preconceituosas em relação ao uso da Língua Inglesa fora do contexto institucional. Além disso, o confronto colonizado-colonizador e a concepção de ‘certo e errado’ no uso da Língua Inglesa fundamentaram a publicidade analisada.</p>
<p>. CUNHA, R.C.</p> <p>Doutorado em Educação. UFSCar.</p> <p>Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês (2014).</p>	<p>Narrativas de formação.</p> <p>Conhecer e analisar as narrativas autobiográficas dos professores do curso de Letras-Ingês da UESPI</p>	<p>Pesquisa narrativa; abordagem qualitativa.</p> <p>Elaboração de memorial de formação, cartas narrativas e encontros interativos com três professores iniciantes.</p>	<p>Os resultados indicaram que a família e as imagens positivas de professores na educação básica influenciam nas concepções de educação dos professores. A opção pelo curso de Letras ocorreu por ser menos concorrido ou pelo interesse dos acadêmicos em aprender LI. Modelos de professores na lógica da identidade e diferença foram identificados nos sujeitos da pesquisa.</p>
<p>. DEIMLING, N. N. M.</p> <p>Doutorado em Educação. UFSCar.</p> <p>Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente (2014).</p>	<p>Saberes docentes.</p> <p>Identificar e analisar as contribuições e os limites do Pibid da UTFPR para a formação dos bolsistas e para a formação e atuação docentes dos supervisores da educação básica.</p>	<p>Pesquisa aplicada, abordagem qualitativa.</p> <p>Realização de entrevistas com coordenadores institucionais e de área e bolsistas de quatro licenciaturas.</p>	<p>O Pibid tem contribuído para a aproximação da universidade-escola; o desenvolvimento de uma postura mais comprometida dos pibidianos no curso de forma geral, mas também ilustrou que ao conhecerem de perto a realidade da profissão na educação básica, parte dos pibidianos não esboça intenção de atuar na educação básica depois de graduado.</p>

Fonte: Sistematização da pesquisadora em fevereiro de 2015

Além dessas pesquisas apresentadas no quadro, cotejei ao longo da tese demais resultados de publicações referentes à formação do professor de Língua Inglesa, identidade do professor de Língua Inglesa e Pibid na formação do professor. O levantamento das publicações sobre essas temáticas foram fundamentais para a análise dos dados e para a categorização dos resultados. Na sequência delineio o aporte teórico que balizou a análise e interpretações dos discursos dos pibidianos.

1.1.3 Novos Estudos do Letramento e os sentidos de ser professor: a convergência dos estudos antropológicos e identitários

As pesquisas que apresentaram como objeto a preocupação com a forma como os diferentes grupos sociais produzem cultura e, portanto, como ressignificam o mundo à sua volta encontram nas ciências sociais um campo fértil para exploração na área da educação. No caso da LA, sua intersecção com diferentes áreas do conhecimento possibilitou que os fenômenos linguísticos e discursivos também fossem revisitados por perspectivas culturalmente engajadas.

Dessa forma, os estudos do letramento tornaram-se o referencial mais adequados para subsidiar as análises nesta tese, uma vez que considerou a pluralidade como fator que distinguiu os significados e as formas particulares com que os grupos sociais ressignificavam o mundo. Os estudos do letramento também se coadunaram à perspectiva crítica de formação de professores, visto que não dissociavam as dimensões políticas e ideológicas dos usos do discurso (JORDÃO, 2013b). Por essa razão, as pesquisas de Kleiman (1998) se tornaram fundamentais na compreensão do impacto do contexto de produção dos discursos de identificação ou não do professor com a profissão. Para a pesquisadora, o espaço da sala de aula precisa ser compreendido como um espaço heterogêneo que carece de práticas que respeitem à diversidade cultural.

O volume de pesquisas em LA e a ascensão da dimensão social do letramento, dimensão desencadeada pelo Grupo de Nova Londres – NEL, ou Novos Estudos do Letramento, têm contribuído com pesquisas que consideram a natureza sociocultural da linguagem, esta que se constitui como uma matriz ideológica e identitária particular. Segundo Moita Lopes (1996) e Rajagopalan (1998), o discurso cumpre papel central nos processos de identificação ou não dos sujeitos com algum grupo social.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não é uma identidade fixa anterior e fora da língua.

Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso, por sua vez, significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41-42).

Além disso, o pesquisador afirma a impossibilidade de dissociar o discurso em relação à produção social da identidade. É que ambos, discurso e identidade, são construtos gerados a partir das relações sociais: “[...] todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na sua vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores” (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Os estudos do letramento tem trazido à tona que o maior ou menor acesso a certas práticas sociais mediadas por eventos de letramento influenciam na forma como as identidades são (re)construídas. Para Street (2014), o termo mais apropriado tem sido “letramentos” no plural, visto que contempla a mobilidade das práticas sociais de leitura e de escrita, mobilidade que, somada à sua própria particularidade nos diferentes contextos sociais nos quais se propaga, evidencia que os discursos não são homogêneos, mas, resultam de um enfrentamento constante no interior dos grupos sociais. Dessa forma, o discurso, em sua modalidade verbal e não verbal, se materializa também por sua dimensão ideológica, sendo um importante elemento a ser utilizado para compreender o que certos grupos pensam e para avultar por que pensam da forma como pensam (STREET, 1995, 2014; CANAGARAJAH, 1999).

Nesse ponto, cabe uma contextualização acerca da interface dos Novos Estudos do Letramento com os estudos identitários. Devido ao fato de os discursos serem mais do que meros artefatos para a comunicação e a interação entre os sujeitos, os estudos sobre as identidades tomam cada vez mais a materialidade discursiva como um dos caminhos para o (re)conhecimento e para a legitimação dos sentidos construídos socialmente (JENKLINK, 2014; WOLF, 2014). Na perspectiva de que os grupos sociais, independentemente de sua condição material, praticam diferentes letramentos em diferentes níveis e, por meio deles, mobilizam valores, crenças e formas particulares de pensar, o discurso consolida-se como uma via que nos conduz aos muitos *eus* (BALADELI, 2014; JENKLINK, 2014).

Conforme Kleiman (1995) e Street (2014), as práticas de letramentos, os textos orais ou escritos provenientes de certas agências de letramento e não de outras precisam ser compreendidos de forma diferentes. Isso significa dizer que no contexto desta pesquisa, os discursos sobre ensinar e aprender a Língua Inglesa foram acessados pelos pibidianos

considerando os discursos ouvidos ou reproduzidos desde sua trajetória escolar. Imersos nesses discursos (re)interpretados, os pibidianos puderam observar que sua formação profissional como futuros professores de Língua Inglesa tem sido marcada por práticas e pelos discursos dos professores que tiveram.

A contribuição dos estudos do letramento para a educação tem sido na direção de ilustrar que os sentidos, os valores e as crenças oscilam conforme as condições de acesso a certas práticas sociais, conforme o tempo e o espaço em que são produzidos (STREET, 2014). Recentemente, estudos identificados como pertencentes à perspectiva dos multiletramentos vêm se destacando com pesquisas envolvendo a dimensão da multimodalidade da linguagem e da diversidade cultural. A proposta dos multiletramentos é relativamente recente, já que foi a partir de um evento científico realizado na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, em 1994, que um grupo transdisciplinar de pesquisadores reivindicou a criação de uma pedagogia para os multiletramentos.

Embora fosse caracterizado como um grupo de pesquisadores eclético epistemologicamente, alguns pontos comuns no grupo foram: (i) a preocupação com os processos de ensino-aprendizagem em contextos multilíngues; (ii) diversidade e currículo; (iii) língua e significação social; (iv) cidadania e educação; (v) letramento crítico e letramento visual; (vi) cultura e linguagem; e (vii) cognição e letramentos, entre outros subtemas. Estava então iniciada a trajetória histórica dos Novos Estudos do Letramento, que amplamente contemplam pesquisadores com interesses na forma como os diferentes grupos sociais se apropriam da escrita e da leitura e a ressignificam em seu contexto sociocultural (STREET, 1995).

O evento foi considerado o início da história das pesquisas sobre os multiletramentos, visto que levantou a problemática da diversidade no âmbito sociocultural e discursivo, de tal forma que o grupo que participou ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (CADZEN et al., 1996). As proposições divulgadas pelo grupo, bem como as pesquisas que se seguiram sobre os multiletramentos e os letramentos múltiplos, consideraram a relação entre discurso, cultura e poder, além da preocupação com a hibridização dos diferentes modos de linguagem.

Atualmente, tem havido um movimento para a distinção conceitual entre os multiletramentos e dos letramentos múltiplos, sobretudo nas publicações de Street (2012, 2014), para quem os multiletramentos se referem aos diferentes modos de representação da linguagem (verbal, visual, verbo-visual), tendo os letramentos múltiplos suas raízes nos estudos etnográficos. As pesquisas com foco na segunda proposta estão alinhadas a uma visão culturalmente mais sensível e propõem a compreensão das práticas e dos eventos de

letramento a partir dos valores produzidos historicamente pelos diferentes grupos sociais (STREET, 2014).

As contribuições das pesquisas etnográficas de Street (2012, 2014) no contexto de ensino e aprendizagem de línguas se deveu à consideração da diversidade de acesso aos bens sociais, culturais e tecnológicos, aspectos esses que influenciam a forma como os diferentes sujeitos significam a si e o mundo. Para Street (1995, 2003, 2012), os letramentos podem ser considerados a partir da lógica da neutralidade, característica do modelo autônomo de letramento, ou da prática social como pressupõe o modelo ideológico. A respeito desse último, Street (2014) assevera que “[...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento *em si mesmo*” (STREET, 2014, p. 45).

As práticas de letramento cotidianas podem revelar em que valores e crenças determinado grupo social fundamentou suas percepções. Os sentidos construídos, então, não poderiam ser replicados em outro contexto, tendo em vista que resultam da interpretação singular de cada grupo. No contexto das pesquisas etnográficas de Street (1995, 2012), o letramento se apresenta de forma diferente diante de dadas condições culturais, sociais, políticas e ideológicas, resultando, desse modo em dois modelos delineados pelo antropólogo: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo representa a tecnologia da escrita como autossuficiente e dissociada de aspectos ideológicos. O modelo ideológico, por sua vez, refere-se aos usos da linguagem e sua interface com os valores socioculturais.

A sistematização de Kleiman (1995) para o modelo autônomo envolve os seguintes aspectos: (i) caracteriza-o como uma compreensão de escrita completa em si mesma, que possui características intrínsecas, (ii) o texto apresenta um funcionamento lógico, e (iii) há uma relação entre aquisição da escrita e ascensão social. Vale destacar que o modelo autônomo não exclui as relações de poder, visto que, ao tratar dos usos da linguagem no cotidiano de forma homogênea e neutra, contempla, em sua constituição, uma escolha política, portanto, dentro de uma ideologia.

O modelo ideológico, então: (i) convencionou as práticas de letramento às relações estruturais de cultura e poder, (ii) aceita a variação dos letramentos conforme os contextos socioculturais e (iii) relativiza os discursos hegemônicos e universais e os põe em debate frente à pluralidade existente na sociedade. Além disso, o modelo ideológico apresentado por Street (1995, 2014) pressupõe que o letramento é uma prática que depende das inter-relações e das trocas realizadas por sujeitos e/ou por grupos sociais em diferentes espaços sociais:

O modelo ideológico, por outro lado, não tenta negar a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas, sim, entendê-los como encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014, p. 172).

Em linhas gerais, por favorecer a compreensão dos valores construídos pelos sujeitos a partir de sua condição sociocultural e, por contribuir com as discussões acerca da formação de professores, os estudos do letramento são utilizados nesta pesquisa como pano de fundo para as problematizações acerca da identidade profissional do professor.

1.1.4 A Identidade profissional na agenda contemporânea – como se constrói a profissão professor de Língua Inglesa

A tarefa de interpretar os sentidos presentes no discurso pós-moderno sobre a profissão professor e as formas como este podem influenciar a prática pedagógica do professor exige uma retomada do percurso histórico pelo qual a área vem passando. A esse respeito, durante o levantamento da literatura sobre a construção social da profissão professor encontrei referências ao momento histórico apontado por Nóvoa (1995) que se referiu ao final do século XVIII. Embora o pesquisador tenha se referido ao contexto português, seus estudos foram relevantes no sentido de compreender as nuances que compuseram a profissão professor ao longo da história. A profissão docente ou profissão professor não era inicialmente a ocupação principal dos sujeitos que nela se encontravam, pois era praticada paralelamente a outras. A educação era praticada geralmente por pessoas vinculadas às instituições religiosas, espaços formais de instruções que tempos depois, não tiveram dificuldades em serem transformados em congregações especializadas na formação de professores.

A ascensão da docência como atividade principal só ocorreu no início do século XVIII, ocasião das ações de sucessivas reformas na educação portuguesa sendo uma delas a criação de testes para a concessão da licença para lecionar. Para Nóvoa (1995), a história da profissão professor foi construída com base no forte apelo social, mas nem por isso, a prática do professor podia ser dissociada de uma postura política, caso contrário, a escola podia vir a legitimar-se como espaço privilegiado de certos grupos sociais e não de outros. “Os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes

culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos” (NÓVOA, 1995, p.17).

No cenário brasileiro, a pesquisa de Vicentini e Lugli (2009) e Passos (2011) indicou o aspecto do sacerdócio, da visão missionária e altruísta do sujeito professor nas práticas e nos discursos das primeiras organizações escolares. A pesquisa de Passos (2011) sobre a história do magistério em Minas Gerais revelou a influência do modelo de governo na formação de uma nova concepção de educação, que no caso da iminência da República, clamava por uma educação que favorecesse o processo de civilização da população, na formação de certos valores para uma nova sociedade que se almejada construir. Nesse ínterim, a figura do professor que se pregava era a de um funcionário a serviço do estado, mas não qualquer funcionário, já que o trabalho desempenhado pelo professor era considerado na ordem da missão e não da profissão. As reflexões propostas por Passos (2011) auxiliaram-me na compreensão da instauração de um modelo de educação que mesmo laico, reproduzia o discurso de docência e da imagem do professor como simulacro, o que indubitavelmente influenciou e continua influenciando na associação entre ser professor e exercer uma profissão da ordem do divino. Nesse cenário, “[...] a missão salvadora, atribuída aos mestres, constituía um dever e ofício. Essa representação formava e inspirava os mestres, justificando suas ações e legitimando seu lugar social. Assim, competia aos mestres uma boa formação para transmiti-la aos alunos” (PASSOS, 2011, p. 95). Esse aspecto também se fez presente na pesquisa de Vicentini e Lugli (2009) que identificou o caráter missionário e sacerdotal dos professores brasileiros no século XX, a caracterização da profissão como um serviço social nobre que reivindicava o reconhecimento simbólico, ou seja, a valorização social. As pesquisadoras ainda apontaram na análise documental e nas publicações da mídia brasileira nas décadas de 50 até 70 do século XX, que os discursos sobre profissão professor foram sedimentados na visão saudosista de uma profissão nobre e também no discurso de uma semiprofissão:

[...] com uma remuneração insuficiente que goza de pouco prestígio na sociedade e cuja legitimidade está sob constante ameaça. Em razão da intensa carga de trabalho, adoece facilmente, mas pode faltar às aulas com grande frequência sem prejuízo financeiro para os seus parcos rendimentos. (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 156).

Todavia, as pesquisadoras destacaram que houve, na história da profissão docente, um momento áureo, de relativo prestígio, em que se exaltava a imagem da mulher – gênero predominante na profissão como um sujeito idealizado – prestígio atribuído, sobretudo, às chamadas normalistas que representaram a figura materna ideal para a educação das novas

gerações. O magistério³, até a década de 1960, era entendido como uma profissão essencialmente de mulheres e tinha estreita relação com a formação da mulher nos moldes cristãos, esta que deveria ser prezada, dedicada, abnegada e preparada para o ofício de esposa e mãe. Nessa época ainda proliferava a analogia da profissão professor com o sacerdócio, identificando a profissão com o sacrifício e a doação nos moldes cristãos que imperavam na época.

Nesse período também cresce a vinculação entre ser professor e ter dom, logo, esta visão vocacional que compreendia o sujeito professor na dimensão determinista, inatista que atribuía o ofício de ser professor a alguns poucos que se encaixavam no perfil, o requisito mais evidente da época era ser do gênero feminino (VICENTINI e LUGLI, 2009; PASSOS, 2011). Conforme Nóvoa (1995), Vicentini e Lugli (2009) e Passos (2011), o século XIX pode ser considerado o marco na formação das instituições escolares tal qual conhecemos, mas deriva de antes deste período a vinculação do exercício do magistério com o papel social da mulher. O excerto da pesquisa de Passos (2011) mostrou indícios de uma configuração da profissão professor estreitamente ligada a um modelo de sociedade, que previa a modernização e o progresso do novo modelo de governo – a República, via educação. Para tanto, cabia ao sujeito professor assumir determinadas posturas já construídas na base discursiva da época.

A identidade do professor era muito mais uma construção a ser assimilada, se essa afirmação for possível. Procurava-se construir uma imagem serena e acolhedora do magistério. Modelava-se um significado de identidade distante das confluências históricas. Durante um longo período, o conceito de profissão docente não esteve associado a sua prática social, mas à representação que deveria ser cumprida por quem ocupava esse papel (PASSOS, 2011, p. 98).

No Brasil, até meados da década de 60 do século XX, “[...] a Escola Normal era praticamente a única opção de continuidade dos estudos para as moças das camadas médias. Além de o magistério primário ser considerado o curso normal também era tido como uma preparação adequada para o futuro casamento [...]” (VICENTINI e LUGLI, 2009, p. 161).

O aspecto da vocação e da identificação com a profissão representou o trabalho realizado pelo professor como um trabalho nobre se comparado a outros, destacou-o em razão

³ O objetivo desta seção é discutir a construção histórica do profissional da educação, o professor. Por essa razão, não foi feita distinção entre os termos docente ou professor, magistério ou docência, esta opção foi sustentada pelas contribuições que os estudos sobre a profissão professor no âmbito das diferentes áreas do conhecimento poderiam trazer a esta pesquisa.

de seu valor social, o que acabou se consolidando ao longo do tempo como pressupostos vinculados à qualidade da educação. Dessa forma, se por um lado naturalizou-se o discurso do sacrifício e da doação por parte do professor, este que se equiparava a um missionário responsável por transmitir o conhecimento às novas gerações, por outro, vinculou a caracterização do *bom professor* à dimensão vocacional. Segundo Vicentini e Lugli (2009) e Passos (2011), a falta de reconhecimento social da profissão professor no contexto das políticas públicas e das condições objetivas para o exercício da mesma também acabou sendo escamoteada pelo fato de a nobreza do trabalho do professor ser valorizada em detrimento da reivindicação pela recompensa financeira. Dito de outro modo, uma vez criado o discurso do sacrifício, a reivindicação por melhores condições de trabalho e, mesmo, a ascensão do trabalho do professor à categoria de profissão tornou-se mais difícil. Assim, quanto mais se reproduzia o discurso do sacrifício e da vocação, mais se distanciava da dimensão política e histórica da profissão professor.

Outra contribuição no cenário nacional refere-se às pesquisas de Pimenta (1998), cujos resultados ilustraram a complexidade do processo de construção da identidade do professor, em que figura “[...] a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 1998, p. 165).

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir de significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1998, p. 165).

Para Pimenta (1998); Silva (2013) e Cunha (2014), a atividade de socialização de percepções sobre a profissão professor pode revelar um conjunto de facetas do discurso de identidade que se valem das influências das imagens construídas sobre o que é ser professor. A própria caracterização da profissão professor depende, sobremaneira, dessas vivências, já que serão elas que, em grande parte, irão balizar o que cada sujeito entende sobre o que é ser professor. Dessa forma, a identidade profissional se apresenta no *continuum* da história, das perspectivas e das motivações profissionais, sendo influenciadas pelas interações sociais e pelos dos espaços formativos que se retroalimentam dos discursos veiculados socialmente, inclusive na esfera acadêmica.

Partindo da premissa de que os discursos propagam e sedimentam representações que funcionam como matrizes para a reconstrução das identidades sociais, os sentidos de ser professor de Língua Inglesa na educação básica oscilam entre os estereótipos do fracasso, visão romantizada da profissão, crença na perspectiva inatista da profissão, ou ainda, se manifestam na reiterada síndrome da vitimização do professor (JORDÃO, 2013b). Longe de defender a visão determinista de identidade, assumi nesta pesquisa a historicidade como pano de fundo para interpretar os sentidos de identidade de um grupo de futuros professores.

Conforme destacaram Pimenta (1998), Nóvoa (2009a) e Cunha (2012), a identidade profissional vem sendo construída historicamente. Dessa forma, qualquer profissão, longe de ser naturalizada, representa a fusão de discursos, de práticas culturais e ideológicas atreladas a ela. Em outras palavras, a profissão professor não se encontra acabada e definitivamente constituída. Ao contrário, a mobilidade de suas representações resulta dos conflitos, das rupturas e das hibridizações de sentidos vigentes em cada momento histórico.

Na esteira da globalização, marco significativo para a evolução das concepções de identidade com as quais me deparo atualmente, noto formas alternativas para compreender o processo de construção identitária, formas que surgem como reflexo do avanço das pesquisas, do compartilhamento da informação e da sociabilidade engendrada na Pós-Modernidade. Para Moita Lopes (2003) e para Woodward (2009), o processo de construção identitária, além de desestabilizado, apresenta-se conflitante e em trânsito constante, visto que passa a ser compreendido como um estado das coisas, um *devir contínuo*.

Por essa razão, tem sido comum a presença de termos como fluidez, efemeridade, inconstância, mobilidade, transitoriedade, pluralidade, entre outros, quando o assunto é identidades sociais em tempos de Pós-Modernidade (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2006; WOODWARD, 2009). Segundo Woodward (2009), diante do cenário de trânsito cultural, cabe compreendermos a complexidade que envolve a produção de identidades que ocorre em contextos particulares, pois cada identidade está sempre em transformação, refletindo as visões de mundo e os significados de um determinado grupo. Dessa forma, “[...] a identidade é vista como contingente; isto é, como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2009, p. 38).

Os sentidos que hoje vigoram como representativos da profissão professor e do professor em si, resultam de um conjunto de fatores de ordem política, cultural e histórica que caracterizam a educação e a profissão conforme as agendas do modelo de sociedade vigente (PASSOS, 2011). Há que se destacar, ainda, alguns resquícios da figura do professor como o

responsável pela transformação social, resquícios oriundos de uma ideologia salvacionista que tem se cristalizado no imaginário coletivo e, assim, escamoteando as condicionantes políticas que interferem na caracterização da profissão professor ao longo dos tempos, inclusive sendo considerado um herói conforme pesquisa de Bohnen (2011).

A pesquisa realizada por Louzano *et al* (2010) e demais pesquisadores revelou dados interessantes sobre a atratividade da profissão professor, o que indica que, dentre o total de estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em 2005, apenas 10% deles manifestaram interesse em seguirem carreira como professores e, destes, 1/3 apresentaram os piores desempenhos no exame. Outro dado destacado referiu-se aos acadêmicos do curso de Pedagogia e do curso de Engenharia e ilustrou a distinção do reconhecimento social dos respectivos cursos e também no que concerne às condições materiais, culturais e históricas dos acadêmicos que escolheram esses cursos. Louzano *et al* (2010) observaram que, dentre os acadêmicos que prestaram o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, também no ano de 2005, 80% dos estudantes de Pedagogia estudaram a Educação Básica em escolas da rede pública, ao passo que, quanto aos estudantes de Engenharia, o número foi de 45%. Ainda quanto ao ENADE, sobre a escolaridade materna, dentre os estudantes de Pedagogia apenas 9% das mães cursaram faculdade, ao passo que o índice para os estudantes de Engenharia foi de 30%. No que se referiu à renda familiar, 1,5% dos estudantes de Pedagogia vem de famílias com mais de 20 salários mínimos, ao passo que, quanto aos estudantes de Engenharia, o valor é de 11%. Enfim, sobre o *status* de trabalho, 37% dos estudantes de Pedagogia trabalham e auxiliam financeiramente em casa, ao passo que, quanto aos estudantes de Engenharia, somente 20% auxiliam.

Assim, nesse cenário tão desigual, em que a profissão professor acaba sendo a única opção para uma parcela significativa da população em termos de curso superior, vale compreender como esses sujeitos sociais, profissionais da educação, se projetam na profissão professor e se se identificam ou não com essa mesma profissão. Nesse propósito, o espaço formativo criado pelo programa Pibid pode representar uma oportunidade interessante para o delineamento tanto de uma visão mais ampla sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa, como na compreensão dos sentidos atribuídos pelos pibidianos à profissão professor.

2 A BASE LEGAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes e atualmente integra as diversas licenciaturas do país por meio da concessão de bolsas a acadêmicos das licenciaturas, coordenadores dos subprojetos e professores supervisores das escolas.

O Pibid foi criado com foco na formação profissional de professores a partir de sua inserção sistemática na cultura escolar por meio da participação em subprojetos submetidos pelas instituições de ensino superior participantes do programa. O Pibid atua tanto na formação inicial do futuro professor quanto na formação continuada dos professores em serviço, denominados de supervisores que, por meio de ações integradas de colaboração entre universidade e escola, atuam como co-formadores dos pibidianos. O Pibid “[...] concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino” (CAPES, on-line)⁴.

O primeiro edital lançado para seleção de propostas de subprojetos data de 2007. Na ocasião de uma parceria entre Ministério da Educação - MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, o edital publicado em 12 de dezembro de 2007 estava voltado para atender preferencialmente a demanda por professores das áreas de física, química, matemática e biologia. Por essa razão, os projetos submetidos àquela seleção deveriam ser de instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura nestas áreas. Um dos critérios para a seleção dos projetos era o de que a proposta incluísse a seleção de bolsistas, ou seja, pibidianos que fossem oriundos da rede pública básica ou que tivesse renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa na família.

⁴ Disponível em: : < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

2.1 OBJETIVOS DO PIBID

A estrutura do programa conforme o edital de 2007 era semelhante a dos editais atuais, em que se prevê a concessão de bolsas a coordenadores de subprojetos, pibidianos e supervisores, com exceção de coordenadores de área, grupo não mencionado no referido edital. Recentemente, a Portaria nº 096⁵, de 18 de julho de 2013, regulamentou o programa nos seguintes termos.

Art. 4º São objetivos do Pibid:

I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – 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;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013).

Os projetos submetidos precisam favorecer a imersão do pibidiano na escola por meio de práticas pedagógicas alinhadas aos preceitos dos Temas Transversais, documentos norteadores da educação básica no âmbito nacional.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

III – atividades de socialização dos impactos e resultados;

⁵ Disponível em: <

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em 18 fev. 2015.

- IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;
- V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Conforme a Portaria nº 096, os requisitos para atuar como professor coordenador do projeto são:

Art. 34. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;
- II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;
- III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
- V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção na área.
- VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Os requisitos para atuar como professor supervisor no programa são assim apresentados:

Art. 35. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;
- II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;
- IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

No que se refere aos requisitos para atuar como pibidiano, o documento assim descreve as atribuições do bolsista.

Art. 36. Para concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;

III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;

IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES.

§1º O estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que:

I – não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;

II – possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

§2º A instituição participante do Pibid não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º. Art. 37. A critério da IES, poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

Parágrafo único. Os participantes definidos no caput não poderão ser beneficiários de qualquer auxílio financeiro concedido pela Capes/Pibid.

Segundo dados divulgados no *site* do MEC⁶, no período vigente de 2007 a 2012 foram concedidas 52.332 bolsas distribuídas em 202 universidades, computando o volume de 42.319 bolsas aos pibidianos, 3.261 aos coordenadores e 6.752 aos professores supervisores, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 03 – Indicativo de Bolsas até 2012

Ano	Alunos de licenciatura		Coordenador		Supervisor		Total	
	Instituições de Ensino Superior*	Bolsa(s)	Instituições de Ensino Superior*	Bolsa(s)	Instituições de Ensino Superior*	Bolsa(s)	Instituições de Ensino Superior*	Bolsa(s)
2007	43	2.326	43	259	43	503	43	3.088
2009	89	8.882	89	557	89	1.167	89	10.606
2010	30	2.441	30	165	30	414	30	3.020
2011	105	10.526	105	1.039	105	1.727	105	13.292
2012	186	18.144	186	1.241	185	2.941	186	22.326
Total Geral	202	42.319	202	3.261	202	6.752	202	52.332

* No cálculo dos totais foram considerada(o)s apenas Instituições de Ensino Superior distinta(o)s.

FONTE: Coordenação-Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica (CGDOC)/CAPES

Fonte: *Site* da Capes Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/editalselecoes>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

Em consulta ao Relatório Geral de Pagamento de Bolsas⁷ disponibilizado no site da Capes foi possível observar o aumento exponencial de concessão de bolsas, estas que

⁶ Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=108>>. Acesso em: 8 mar. 2013.

⁷ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/362014-Relatorio-final-05-2014.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

ultrapassaram o valor de 72 mil bolsas no ano de 2014. Outro dado significativo do relatório foi o de que na data da consulta estavam registrados 123 (cento e vinte e três) subprojetos de Pibid na área de Língua Inglesa. A seguir, disponibilizo o quadro com a distinção referente às modalidades de bolsas concedidas pelo programa em 2014 disponibilizado no site da Capes.

Quadro 04 – Bolsas Pibid 2014*

▼ Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014			
Tipo de Bolsa	Pibid ¹	Pibid Diversidade ²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Site da Capes consultado em 21/07/14*.

Conforme o Quadro 04 ilustrou, excetuando os dados referentes à concessão de bolsas ao Pibid Diversidade observamos o valor de 70.192 bolsas, um aumento de 65% em comparação ao valor de 42.319 concedidas até 2012. No que se refere às bolsas concedidas ao professor supervisor, estas partem de 6.752 até 2012 para o valor de 11.354 até 2014, indicando um aumento de 68% de investimento no programa. Esses dados ilustraram a ampliação do programa dentro das universidades e também o aumento de bolsistas em cada subprojeto, uma vez que, a partir de 2013, os subprojetos poderiam ter o número ampliado de professores supervisores, bolsistas e coordenadores. O programa criado em 2007 vem sendo constantemente revisado, sobretudo, no que se refere ao número de subprojetos aceitos (em função da inclusão de diferentes áreas do conhecimento) e, conseqüentemente, de bolsas concedidas.

A edição do Pibid, publicada no edital para 2013/2014, ampliou o número de vagas e abriu o precedente para que os subprojetos contemplados na referida edição pudessem (se de interesse da instituição) ser prorrogados por igual período. Dessa forma, o pibidiano do 1º ano do curso de Letras poderia permanecer no programa até a conclusão de seu curso, dado que pode ser considerado um diferencial na formação entre os acadêmicos que participaram do Pibid em relação aos demais.

Um estudo avaliativo do Pibid foi realizado por um grupo de pesquisadores coordenados por Bernadete Gatti e Marli André et. al (2014) a pedido da Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério – CGV da Capes. Após o levantamento de dados a partir de questionários enviados pelo Google Drive a 38.000 bolsistas (coordenadores, pibidianos e supervisores) dos subprojetos em vigência em 2013, as pesquisadoras chegaram aos seguintes resultados: na percepção dos bolsistas o programa tem favorecido um maior contato com a escola já nos primeiros anos do curso; tem permitido que a teoria e a prática sejam aproximadas; tem favorecido a realização de trabalhos criativos e adequados a soluções de problemas da realidade escolar; tem contribuído para a valorização da profissão professor e tem favorecido na formação profissional mais qualificada dos pibidianos.

Outro estudo sobre o Pibid foi realizado por Clímaco, Neves e Lima (2012), em os resultados positivos alcançados pelas edições anteriores do Pibid, favoreceram que a partir de 2009 outras universidades (municipais, estaduais, comunitárias) fossem incluídas no programa. Com novos projetos, as demais licenciaturas puderam compor o quadro dos cursos a efetivarem a proposta do Pibid. Sendo assim, novos subprojetos de variados cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas começaram a ser submetidos. Por conta da ampliação do programa, a partir de 2010, o Pibid tornou-se uma política de formação de professores, ancorada, então, pela publicação do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Ainda conforme Clímaco, Neves e Lima (2012), os resultados já observados do impacto do programa na educação básica tornaram-se evidentes a partir das seguintes constatações:

- a) formação de professores mais seguros e preparados para o exercício da docência;
- b) motivação e formação continuada para coordenadores e supervisores que registram mudanças na suas práticas docentes;
- c) aumento da autoestima dos docentes das IES formadoras de professores e das próprias licenciaturas, com o reconhecimento do trabalho desenvolvido;
- d) escolas que incorporam bolsistas em seus processos didático-pedagógicos e no planejamento escolar e que podem contratar professores participantes do projeto;
- e) escolas ainda fora do programa se esforçam para serem incluídas; e
- f) ex-bolsistas que permanecem como colaboradores, mesmo depois de graduados (CLÍMACO, NEVES e LIMA, 2012, p. 193).

Comparado, por vezes, pelos próprios pibidianos, ao estágio supervisionado, o Pibid tem representado uma alternativa para que professores em formação inicial (sem experiência prévia de sala de aula) tenham contato mais intenso com a realidade escolar e possam concomitantemente desenvolver uma postura investigativa, capacitando-os como professores pesquisadores:

A identidade é também uma construção pessoal, singular e complexa, o que não nega todas as suas implicações sociais. Ela é ao mesmo tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva; multirreferencializada, pois resultante de múltiplas interfaces; contextualizada e situada pois enraizada em espaços/tempos determinados e determinantes. (D'AVILA, 2007, p. 225).

Souza (2014), em sua pesquisa sobre a formação inicial do professor no curso de Pedagogia, apresentou alguns dados significativos para a compreensão da influência do Pibid na formação do futuro professor. Além da discussão sobre a racionalidade técnica ainda presente nos currículos das licenciaturas no Brasil, Souza (2014) destacou as contribuições na formação de um grupo de pibidianos do curso de Pedagogia após dois anos de participação no programa. Dentre essas contribuições, caber citar o contato mais intenso com a escola, o trabalho coletivo junto aos professores da educação básica que atuam como supervisores, e maior engajamento dos pibidianos com o preparo de materiais de ensino. Todavia, os relatos e as entrevistas semiestruturadas realizadas com 20 pibidianos de Pedagogia de uma universidade pública de São Paulo ilustraram também que, na percepção dos futuros professores, o Pibid se efetiva tão ou mais profícuo do que a atividade de estágio curricular supervisionado.

Embora o programa oportunize sensível contribuição na formação inicial dos professores, tanto no que se refere ao engajamento dos pibidianos com o curso, quanto no conhecimento produzido *in loco* sobre a realidade escolar, a pesquisa também revelou a manutenção de alguns aspectos equivocados sobre a formação do professor. Para a pesquisadora, indubitavelmente, a proposta oportuniza a realização de trabalhos coletivos e de formação mútua, já que os professores supervisores, ao mesmo tempo em que atuam na formação dos futuros professores, também avançam em sua formação continuada, todavia, ainda que positivo, o programa como uma política paralela pode caracterizar-se como medida compensatória e não estendida à totalidade dos acadêmicos.

Em linhas gerais, as críticas de Souza (2014) perpassaram a observação da distância entre a universidade e a escola, ou seja, entre a formação que se pratica na academia e a realidade escolar. Outro aspecto também apontado diz respeito à artificialidade das atividades de estágio supervisionado, atividades que, em razão do tempo e de seu formato, se caracterizam pouco efetivas tanto para os alunos da escola quanto para os futuros professores, dado que acaba inflamando as discussões acerca da validade do estágio em face à existência do Pibid (MOURA, 2013). Essa problemática entre Pibid e estágio supervisionado, segundo Souza (2014), pode ter um efeito positivo ao servir para “[...] reconfigurar o significado e a

estrutura da formação prática e para influenciar uma possível mudança do modelo vigente de estágio supervisionado através de ações que provoquem a mobilização das universidades e que convoquem as escolas e seus docentes para um trabalho de parceria profícua” (SOUZA, 2014, p. 41).

Diante disso, cabe então, trazer os demais discursos sobre a especificidade tanto do Pibid quanto do estágio curricular supervisionado que, embora distintos e com objetivos próprios, acabam servindo de base para a discussão sobre a construção da identidade profissional do professor, o que será feito na próxima seção.

2.1.2 O Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado: aproximações e diferenças

O lugar comum atribuído ao estágio curricular supervisionado como componente curricular resultante de um tempo e espaço para a integração da teoria e prática, encontra respaldo em diferentes discursos na esfera acadêmica. O cenário nem sempre animador das atividades de estágio supervisionado nas licenciaturas por vezes colabora para a cristalização do binômio teoria e prática, aspecto reiteradamente marcado pela divisão nos colegiados entre os componentes curriculares ditos de conteúdos dos componentes relacionados à didática e ao estágio propriamente dito (GAFFURI, 2012; BÜHRER, 2012; VALSECHI e KLEIMAN, 2014; COSTA, 2014; VELASQUES, 2013; MOURA, 2013). Essa realidade, visível tanto na organização curricular como na própria descaracterização de algumas disciplinas que se isolam na matriz do curso e pouco se relacionam com a formação do professor de línguas contribui para que os discursos sobre a pouca contribuição do estágio sejam reproduzidos.

Ao trazer à tona questões sócio-históricas da construção da profissão professor e do ofício do professor de Inglês, problematizei as condicionantes históricas e também os impactos que os modelos de professores que passaram por suas trajetórias exerceram na concepção de educação, de língua e da profissão professor. Conforme destaca Pimenta (1998),

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que formaram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. (PIMENTA, 1998, p. 165).

A identidade profissional está presente em diferentes pesquisas sobre a formação docente, visto que interfere sobremaneira na forma como esse sujeito social se identifica ou não com a profissão e no modo como encaminha sua prática pedagógica. As identidades

sociais e profissionais se materializam pelo discurso, dado que imprime à pesquisa narrativa com professores em formação inicial o desafio de trazer à tona os sentidos que construíram sobre si e sobre os outros (PIMENTA, 1998; NÓVOA, 2009a; JENKLIN, 2014).

As identidades e as concepções de educação e de língua refletirão, ainda que de forma velada em sala de aula de cada um desses sujeitos na condição de professores. Dessa forma, as experiências de alunos e de pibidianos merecem ser desveladas, não com o propósito de valoração, mas como aspecto nevrálgico para a compreensão das categorias decorrentes de agrupamentos conceituais, mote de toda pesquisa narrativa. Paulatinamente à minha imersão nas trajetórias formativas e expectativas profissionais de cada um dos pibidianos colaboradores da pesquisa, estive imergindo em minha própria história, como aluna e como professora de Inglês de instituições públicas que fui.

A busca pela compreensão das identidades do futuro professor de Inglês mobilizou reflexões como: - Qual é o perfil do professor de inglês? – Quais são suas perspectivas para a profissão? Essas temáticas decorrentes do objetivo geral da tese incidiram em minha postura como pesquisadora, fazendo com que, desde o processo de elaboração do projeto inicial, percebesse a mobilidade entre os papéis sociais por mim ocupados como pesquisadora, como professora de Inglês da educação básica e como formadora de professores. E assim, nesse movimento dialético, de rupturas e de (re)construções intermitentes, conforme as leituras avançavam, novas perspectivas identitárias foram sendo tecidas.

A pesquisa desenvolvida por Gamero e Cristóvão (2013) ilustrou essa mobilidade e essa transitoriedade de papéis sociais na formação inicial do professor, dado que refletiu diretamente no processo de construção da identidade profissional. As pesquisadoras analisaram diários resultantes de regência de estágio de três alunas-professoras acadêmicas de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná no contexto de um projeto de parceria Universidade/Escola. O *corpus* ilustrou que a cultura escolar por meio do próprio currículo desencadeou situações conflituosas na construção de identidades, visto que congregou representações sociais de diferentes ordens:

[...] a escola e o sistema educacional são mediadores entre as significações, quer na estrutura, quer na estrutura das relações interpessoais, quer na estrutura das tarefas. Então, a cultura escolar é vista como uma prática de significação, ou seja, o modo de entender e produzir sentido no mundo está diretamente relacionado à formação da identidade dos grupos que a compõem. (GAMERO e CRISTÓVÃO, 2013, p. 84).

Ao narrarem suas percepções sobre as aulas do estágio de Inglês, as três alunas-professoras evidenciaram alguns aspectos-chave que para elas, naquele tempo e espaço,

influenciaram sua forma de significar o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Gamero e Cristóvão (2013) primeiro verificaram que as temáticas nos diários produzidos pelas alunas-professoras eram tradicionalmente recorrentes, como problemas com a participação dos alunos, dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo, falta de planejamento e gerenciamento das aulas, ausência de atividades de motivação, excesso de influência externa e de autoridades, todos sendo traços de significados oriundos de espaços tradicionais de formação. Depois, no entanto, também perceberam a existência, em linhas gerais, de sinais indicativos de um processo reflexivo por parte das estagiárias e a viabilidade de criação de espaços não tradicionais para o desenvolvimento profissional de professores.

No que concerne às contribuições do Pibid para a formação do professor de Inglês, o estudo realizado por Ferreira (2013) a partir do depoimento de 3 pibidianas de uma universidade pública da Paraíba indicou alguns aspectos que contribuem para a compreensão da construção identitária de futuros professores, tais como: (i) maior aprofundamento e integração da teoria e prática; (ii) contribuição do trabalho colaborativo entre pibidianos e supervisores; (iii) maior conscientização sobre o uso de tecnologias da informação na formação do professor de Inglês; e (iv) desenvolvimento de postura investigativa e aprofundamento de conhecimentos epistemológicos. Ferreira (2013) ainda apontou que, na condição de coordenadora do subprojeto em análise, observou maior conscientização dos bolsistas sobre a profissão professor na dimensão reflexivo-crítica e atestou que a iniciativa do Pibid tem colaborado “[...] na busca por possíveis caminhos que conduzam a uma formação docente de qualidade” (FERREIRA, 2013, p. 101). É digno ainda de nota que o estudo realizado por Ferreira (2013) também apontou para a problemática do estágio supervisionado que, segundo o depoimento das bolsistas, ainda parece representar um espaço pouco produtivo para a imersão na profissão professor.

Tanto a pesquisa de Souza (2014) realizada no Pibid de Pedagogia de uma universidade de São Paulo, quanto os dados de Ferreira (2013) gerados na investigação do Pibid de Inglês da Paraíba, apontaram o Pibid como uma alternativa de combate ao insucesso do estágio supervisionado no que concerne à preparação do futuro professor para a realidade escolar.

O tempo e espaço do estágio supervisionado na formação inicial do professor conforme asseveram Barreiro e Gerbran (2006), Pimenta e Lima (2011), Calderano (2012), Barbosa (2013) tem papel central na construção da percepção do futuro professor sobre o trabalho do professor e sobre a profissão em si. Mesmo para aqueles que já atuam como

professores, o estágio supervisionado pode oportunizar novos desafios de pesquisa e de problematizações sobre sua própria prática pedagógica.

Segundo Barreiro e Gerbran (2006), nas décadas de 50 e 60 do século XX houve no Brasil uma discussão no cenário científico justamente sobre a então observada distância entre a formação teórica e prática do professor. Isso significava que a formação praticada no âmbito das licenciaturas estava fragmentada. Na década subsequente, a proposta tecnicista de educação acabou evidenciando maior desarticulação da teoria e prática. Na década de 80 as reivindicações das associações dos professores e dos movimentos sociais em favor de uma mudança estrutural nos cursos de formação de professores fizeram com que a formação do professor e a docência assumissem a centralidade nas discussões nos cursos de licenciatura.

O excesso de atribuições de ordem burocrática, a concomitância de demais componentes curriculares e a existência de trabalhos de conclusão de curso acabaram sendo apontados nas pesquisas sobre estágio supervisionado como entraves para uma realização eficaz das atividades do estágio (PERINI, 2006; MELO, 2011; MOURA, 2013). A pesquisa realizada por Calderano (2012) ilustrou o descompasso entre as percepções construídas pelo estagiário e pelos professores supervisores da escola, sobretudo, no que concerne o papel do supervisor na formação do estagiário e a concepção subjacente de estágio supervisionado de cada um dos grupos.

O papel do professor da escola básica como participante do processo de formação docente nem sempre é reconhecido pelos próprios professores da escola e demais profissionais que aí atuam e, principalmente pelos professores das IES, que, em grande parte, negligenciam e/ou criticam duramente suas ações e suas práticas, ainda que de modo disfarçado. Neutralizam ou desconsideram, por exemplo, as iniciativas práticas de parceria interinstitucional, como se a preparação acadêmico-profissional do aluno estagiário fosse efetivada exclusivamente pela universidade (CALDERANO, 2012, p. 155).

Outra questão que merece ser incluída nessa discussão se refere aos campos de estágio e à concepção de estágio das escolas e seus respectivos professores. A atividade de observação, por exemplo, que resulta de uma carga horária em que o professor em formação inicial realiza os primeiros contatos formais com a escola, ainda parece ser o x da questão no sentido de romper a mera observação da prática do professor ou a atitude de crítica gratuita.

Em diferentes contextos, a presença de um estagiário, como é popularmente denominado o professor em formação inicial, costuma causar alguns constrangimentos aos professores supervisores, o que segundo Pimenta e Lima (2011) acontece em razão da concepção equivocada de estágio, como um momento de apontar limites e falhas das práticas

pedagógicas da escola ou como mero conjunto de ações burocráticas. Guardadas as devidas especificidades, cumpre-se destacar que o Pibid não substitui o estágio curricular supervisionado, mas destaco que esta política pública pode contribuir para que os modelos de formação de professores no interior das licenciaturas sejam revisados. O estágio caracteriza-se como uma parte constituinte da licenciatura e, por isso, acaba assumindo uma configuração diferente para os professores em formação inicial, isso porque, os prazos com projetos, regências e relatórios precisam ser cumpridos em pouco tempo. O Pibid, por sua vez, se caracteriza como uma proposta de intervenção a médio e longo prazo, o que demanda maior aproximação da universidade com a escola e, sobretudo, que exige um trabalho colaborativo entre professores em formação inicial e professores em serviço (supervisores) o que nem sempre se efetiva em situação de estágio curricular supervisionado.

Conforme os resultados obtidos por Moura (2013) em sua dissertação em Educação sobre três subprojetos do Pibid em uma universidade no estado de Minas Gerais, nos discursos de 58 pibidianos o programa acabou cumprindo o papel que era pra ser atribuição do estágio curricular supervisionado. Diante das contribuições do Pibid arroladas por três coordenadores de subprojetos e por grande parte dos pibidianos, Moura (2013) problematizou a possibilidade de integração das ações do programa ao curso. Fazendo isso, em vez de oferecer as benesses do Pibid apenas para um pequeno grupo de professores em formação inicial, ao diluir as contribuições do programa no curso, os demais acadêmicos poderiam usufruir desta formação que se assume mais integradora da teoria e prática e mais profícua à profissionalização do professor. Segundo a pesquisa realizada por Moura (2013), Pibid e estágio ainda que contemplem etapas semelhantes como: planejamento, elaboração de projeto, observação, regência e relato de experiência da regência, as condições em que os sujeitos sociais se encontram nos espaços acaba sendo diferente. Isso ocorre porque, o laço social de pertencer a um programa nacional na condição de bolsista torna-se mais forte do que o laço que se tenta criar entre os professores e os estagiários no tempo-espaço do estágio, este que por ser compulsório na matriz curricular da licenciatura nem sempre goza das mesmas condições de realização que o Pibid.

Acrescentaria ainda o fato de que o Pibid apresenta-se como uma proposta de integração universidade-escola a médio e longo prazo, isso significa que as ações do Pibid podem ser planejadas para o ano letivo e não para ser aplicadas em algumas semanas como ocorre com o estágio. O tempo e o espaço do estágio curricular supervisionado tem influência na forma como os futuros professores irão posicionar-se na condição de professores regentes. Dessa forma, recuperar as memórias do estágio e considerá-las a partir de suas singularidades

podem contribuir para ampliar a discussão sobre a formação teórico-prática do professor (PERINI, 2006; MOURA, 2013). Sendo assim, na sequência socializo algumas memórias do tempo do estágio curricular supervisionado e o papel deste na construção de minhas percepções sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da escola pública.

Cascavel, 31 de março de 2014.

Ah... o temido estágio supervisionado... aplicação da teoria? Projeto, observações, planos de aula, relatórios, regência, socialização... será mera burocracia? Como não tinha experiência alguma como professora e nem mesmo havia cursado magistério no ensino médio, a oportunidade de entrar em sala de aula pela primeira vez na condição de professora aconteceu no estágio curricular supervisionado.

Na época do 1º estágio eu trabalhava como estagiária na biblioteca municipal da cidade. Pra mim, foi uma novidade daquelas poder voltar à escola, ouvir aquele barulho todo na hora do recreio, conversar com a equipe pedagógica e com os professores, agora na condição de futura professora. Tudo era novo e, portanto, assustador. O estágio curricular supervisionado de Língua Inglesa ocorreu em forma de oficinas ofertadas aos sábados, pois, das 4 acadêmicas que compunham o meu grupo, eu e mais 2 trabalhávamos durante a semana, então, realizar o estágio aos sábados foi a princípio a melhor saída.

Desde a observação até a realização das oficinas passamos por alguns contratemplos. Para a seleção da escola levamos em consideração a localização e os dias de realização das regências. Por isso acordamos que seria interessante escolhermos uma escola próxima à universidade, já que diante do volume de documentos e assinaturas necessários, em faltando qualquer um destes, estaríamos perto da escola. A escola estava localizada na periferia, era de pequeno porte, poucas turmas, porém numerosas. Nossa orientadora de estágio já tinha atuado como professora naquela escola, o que acabou facilitando de certa forma as negociações para a realização de nossa regência.

O estágio no âmbito da pesquisa e do planejamento ocorreu de forma tranquila, não tivemos problemas entre nós e nem com a professora orientadora. Entretanto, as oficinas em si, foram complicadas, para não dizer frustrantes. Conforme mencionado, a escola estava localizada na periferia e por ser de porte pequeno, representava um ponto de encontro aos finais de semana para os jovens da região. Logo, a presença de cinco pessoas estranhas (4 estagiárias e 1 professora orientadora) na porta da escola em pleno sábado chamou a atenção da vizinhança da escola. O acordo feito com a coordenação da escola foi o de que teríamos

pelo menos um funcionário da supervisão à nossa disposição durante as oficinas para poder controlar a entrada e saída de alunos e também para permitir nosso acesso a certas partes da escola como a cozinha, por exemplo. Como sempre, no papel tudo funcionou, mas no dia... A professora regente da turma não apareceu em nenhuma de nossas 4 oficinas, dado que nos deixou mais apreensivas e dependentes do suporte de nossa orientadora de estágio que, na ocasião, assistia dois grupos de estágio em duas escolas diferentes. Por essa razão, ela permanecia conosco até o recreio e depois se deslocava para outra escola onde havia outro grupo de estagiárias realizando regência de inglês.

Para as oficinas de inglês, convidamos alunos de três turmas de 6º ano. Nossa previsão era a de que tivéssemos no máximo 15 alunos em sala, já que na ocasião do convite nas turmas, muitos alunos alegaram ter compromisso no sábado à tarde, como catequese, curso de informática ou outros, por conta disso, o público esperado não passava de 15 a 20 alunos.

No primeiro sábado chegamos cedo ao portão da escola que estava fechada. Perto das 13h:30 horário de início de nossa regência, além de nossa presença e da orientadora, começou a aglomeração de alunos e não alunos, alguns vindos para nossas oficinas, outros para as aulas de *Hip Hop* ofertada pela escola.

Esperamos no portão da escola até que alguém nos atendesse. Segurávamos sacolas, cartolinas, caixa de giz, litros de refrigerante, aparelho de som e nós quatro começamos a ficar apreensivas. Depois de muito chamar no portão, alguém veio nos atender. Era uma funcionária dos serviços gerais que logo nos perguntou se iríamos usar a cozinha ou se ela poderia ir embora. Por se tratar de uma oficina ao sábado à tarde, havíamos providenciado refrigerantes, bolo caseiro, bolachas e, diante disso, solicitamos a permanência da funcionária, sem a qual não teríamos acesso à cozinha. O que aconteceu foi que com as aulas de *Hip Hop* muita gente entrou na escola, não tínhamos condições de identificar quem era aluno e quem não era, o pátio começou a ficar abarrotado de alunos.

Nos dirigimos até a sala de aula onde realizaríamos nossa oficina e começamos a encaminhar os alunos de 6º anos que encontramos no pátio. Para isso íamos perguntando um por um se estavam ali para o *Hip Hop* ou para as oficinas de Língua Inglesa, alguns por sorte, lembraram-se de nós, pois havíamos feito o convite a todas as turmas de 6º ano e, assim, dirigiram para nossa oficina por conta própria. Quando demos conta, estávamos com mais de 30 alunos, a sala de aula era do tamanho convencional, porém não tinha ventilação e era escura porque estávamos tão preocupadas em por os alunos do 6º anos pra dentro da sala que esquecemos que precisávamos ligar a luz no painel de energia que ficava no corredor da sala da direção.

A quantidade de alunos fez com que adaptássemos nossas atividades e somado ao fator barulho que vinha da aula de *Hip Hop* e dos curiosos que transitavam no pátio da escola, algumas atividades de áudio precisaram ser descartadas. As atividades elaboradas para as oficinas partiram da temática *Animais em Extinção*. Para isso, elaboramos cartazes em inglês, jogo da memória, cruzadinha, música e dinâmicas para serem feitas em pequenos grupos. Devido ao atraso no início da oficina e da confusão inicial mediante o volume de alunos circulando no pátio da escola, a turma que entrou em nossa oficina estava agitada e visivelmente não esperava vir à escola no sábado à tarde para escrever ou ler, já que grande parte não portava nenhum material escolar. Adaptamos as atividades da forma como foi possível, emprestamos nossos próprios materiais a fim de que os alunos pudessem realizar as atividades.

Em meu grupo 2 estagiárias já tinham experiência como professora, mas 1 delas só conhecia a realidade de instituto de idioma, então, nós 3 apoiávamo-nos na 4ª estagiária e também na orientadora que, mesmo se dividindo entre duas escolas procurou auxiliar no que pode durante a regência. A insegurança era grande, mas maior ainda era a preocupação em fazer a oficina funcionar conforme o planejado, havia uma preocupação em por em prática tudo que havíamos planejado e as adaptações feitas no plano de aula foram, naquele momento, interpretadas por nós como algo negativo, o que mais tarde compreendi que faz parte da realidade da profissão.

A realização da oficina foi tumultuada. Depois de 2 horas em sala os alunos começaram a ficar mais agitados e ansiosos para sair e por isso, adiantamos o horário do recreio. Entretanto, o *coffee-break* que parecia no momento do planejamento uma ideia genial, na prática se mostrou contraproducente já que não tínhamos noção que os portões da escola permaneceriam abertos nos dias das oficinas, o que fez com que fossem se acumulando jovens no pátio, curiosos, que não eram nem alunos do 6º ano, nem alunos da oficina de *Hip Hop*. Naquele momento, estávamos por nossa conta, a funcionária dos serviços gerais estava na cozinha, o professor de dança, em sua sala com alguns alunos, nós com uma turma de alunos que acreditávamos ser realmente do 6º ano, mas não tínhamos como ter certeza, e no pátio, uma pequena multidão transitando pra lá e cá, abrindo a porta de nossa sala a cada minuto, batendo na parede, espiando pela janela, isso quando não iam entrando e perguntando o que estava acontecendo.

A professora orientadora de estágio retornou para nossa regência já no final da tarde, depois de acompanhar o 2º grupo de estagiárias em outra escola no bairro vizinho. Quando ela chegou, tínhamos menos da metade dos alunos em sala, resultado do recreio conturbado e da

visita inesperada de jovens não alunos em nossa sala. Conversamos com ela sobre o ocorrido, parecíamos crianças correndo para encontrar a mãe para relatar os acontecimentos do dia. Relatamos nosso desespero e a falta de experiência para lidar com a situação. A professora, com bastante tranquilidade como lhe é peculiar, acalmou-nos alegando que por se tratar do primeiro dia era natural a ocorrência de alguns contratempos durante a regência. De fato a professora mostrou-se uma exímia usuária do eufemismo já que, no retorno pra casa, nossa percepção daquela regência era a de que havíamos fracassado de alguma forma e que o estágio supervisionado era tudo aquilo de negativo que ouvíamos nos corredores da universidade. Todavia, aquela situação nos ensinou uma lição: o cenário de uma escola aberta ao sábado à tarde não pareceu se coadunar com atividades de estágio de inglês e o momento do recreio acabou coroando uma série de decisões equivocadas, por essa razão, resolvemos abolir a ideia do lanche nas oficinas subsequentes.

Hoje, depois de já ter atuado como professora orientadora de estágio acredito que o sucesso deste tempo e espaço formativo dependa sobremaneira, do engajamento de todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, para o estágio funcionar, faz-se necessário que estagiários, professores regentes e orientadores estejam cientes do que vem a ser este momento na vida profissional do futuro professor. No estágio, toda e qualquer possibilidade de contratempo acaba sendo potencializada por fatores como: a presença de estranhos em sala de aula, prazos para as regências que colidem com a agenda escolar, aceite de estagiários a contragosto por parte de professores regentes, relação de distanciamento entre universidade e escola fazendo que esta última seja, em muitos casos, procurada apenas para esta circunstância, pelos prazos apertados e o excesso de burocracia para o estagiário realizar a carga horária na escola e a lista continuaria se eu não preferisse relatar mais minha experiência com o estágio.

Retomando minhas memórias do estágio de Inglês, no ano seguinte, no estágio supervisionado do 4º ano de Letras, vale destacar que na minha época o estágio era realizado apenas no 3º e 4º anos do curso, pude realizar sozinha a regência e esta aconteceu em turmas do ensino médio noturno em uma escola na área central. Esta experiência foi proveitosa, pois lecionei os conteúdos selecionados pelos dois professores regentes das turmas que atendi, estes que representaram verdadeiros apoios durante minhas aulas, pois permaneceram em sala durante toda a minha regência, em compensação minha orientadora de estágio deste ano não assistiu nenhuma de minhas aulas. Em linhas gerais, o estágio foi significativo para o meu processo formativo, pois por meio dele pude conhecer melhor o meu futuro campo de trabalho e foi também o responsável pelo reconhecimento da docência como uma oportunidade viável

de trabalho. Vale lembrar que ingressei na licenciatura por falta de opção, então a construção de minha identidade profissional se valeu da experiência do estágio como um elemento incentivador para o meu ingresso na profissão. Antes disso, embora fosse uma acadêmica interessada, que gostava de literatura, gostava das disciplinas do curso de maneira geral, confesso que minha projeção como professora era remota.

Acredito que o estágio supervisionado na formação do professor pode representar o tempo/espaço de maior interlocução com a educação escolar. Mesmo em situações de projeto de extensão, grupos de estudo, entre outros, que também contribuem para formação do professor, a meu ver é com o estágio supervisionado que o professor começa a inteirar-se das atribuições da profissão. Dessa forma, ao participar da rotina escolar, acompanhar reuniões, interagir com equipe pedagógica, e, sobretudo, ao preparar suas aulas e ministrá-las, vivencia, ainda que de uma forma abreviada e até simulada, a experiência de ser professor por alguns dias. É no período do estágio ainda que, aqueles professores em formação inicial que não têm experiência como professor têm a oportunidade de construir novos sentidos sobre a profissão e, ressignificar suas próprias compreensões sobre o que é ser professor. Segundo Pimenta e Lima (2011) é justamente para aqueles que ainda não exercem o magistério que o estágio pode ter maior impacto no processo de construção de sua identidade profissional.

Como relatado anteriormente em minha narrativa autobiográfica, o estágio supervisionado para mim representou efetivamente o primeiro contato com a escola na condição de futura professora. Por essa razão, acredito que as experiências negativas e positivas ocorridas naquele momento foram relevantes para a minha aprendizagem da realidade escolar e também para minha maior ou menor identificação em este campo de atuação profissional. Entretanto, como nem tudo são flores, ainda observo nas pesquisas e agora, no discurso de futuros professores, que o estágio supervisionado se resume a atividades realizadas por mera formalidade e que pouco contribuem para a aprendizagem da profissão, entre outras crenças que discutirei a seguir.

2.1.3 Ainda a problemática da teoria *versus* prática

A formação do professor perpassa historicamente por algumas problemáticas que, infelizmente, parecem manter-se ainda presentes nos cursos de licenciatura. Até 2001, segundo discute D'Avila (2007), os cursos de licenciatura enfrentavam os resquícios da visão de universidade na lógica positivista, evidenciando, no interior dos currículos, a priorização da formação conteudística de forma fragmentada às disciplinas metodológicas. Essa

fragmentação nos cursos de formação de professores ocorre mediante a concepção de que a atividade de estágio supervisionado resulta da aplicação de técnicas. Segundo Pimenta e Lima (2011), “[...] a prática pela prática e o emprego de técnica sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 37).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica dos cursos de licenciatura, a carga horária destinada ao estágio supervisionado passou a ser de, no mínimo, 400 horas. Ainda segundo esse documento, o estágio é caracterizado como “[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período” (BRASIL, 2001, p. 11).

A legislação então preconiza que essa carga horária mínima seja suficiente para a integração do futuro professor com a escola, mas pesquisadoras como Pimenta e Lima (2011); Barreiro e Gerbran (2006); D’Ávila (2007) e Costa (2014) asseveram que as preocupações atinentes à formação do professor, não poderiam ser compreendidas como atribuições exclusivas dos competentes curriculares de estágio. Nesse sentido, para D’Ávila (2007), Vicentini e Lugli (2009), Cunha (2012), o modelo dos cursos de licenciatura com base no então 3+1 (três anos de disciplinas de conteúdo ou específicas somadas a um ano de estágio) acentuou a dicotomia e até o desprestígio das atividades teórico-práticas, como é o caso do estágio supervisionado.

Mesmo com as configurações na legislação nacional para o adiantamento das atividades de estágio supervisionado a fim de evitar a dicotomização entre as disciplinas de conteúdo e/ou fundamentais do momento de estágio, ainda assim, permanece a dissociação dessa etapa da formação inicial do professor, sobretudo quando os resultados de pesquisa ilustram o seu caráter demasiado aplicacionista (D’ÁVILA, 2007; FERREIRA, 2013; SOUZA, 2014).

Segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio resulta no tempo e espaço para a problematização dos processos de ensino-aprendizagem e “[...] envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares” (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 55).

Em publicação anterior, Pimenta (1998), enfatizou que a educação resulta em um processo de humanização, processo em que os sujeitos sociais, dadas as circunstâncias históricas e materiais, se apropriam e transformam sua prática social a partir do conhecimento sistematizado e acumulado ao longo da história da civilização humana. No que se refere à educação escolar, sua peculiaridade repousa no fato de exigir intencionalidade, planejamento e posicionamento político, uma vez que a neutralidade não se coaduna com o trabalho pedagógico. Ainda conforme a pesquisadora, a educação ofertada pela escola pressupõe “[...] preparar as crianças e os jovens para que se elevem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuar. Isso requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA, 1998, p. 168).

A pesquisa de Barbosa (2013) ilustrou que o estágio supervisionado apresenta-se em linhas gerais aquém do esperado na formação inicial do professor. Isso decorre dentre outros fatores pelo tempo necessário à preparação da documentação para o início do estágio nas escolas, a concomitância do volume de leituras e trabalhos de outros componentes curriculares, o tempo hábil para a elaboração do projeto de estágio, a sistematização dos conteúdos, elaboração de planos de aula, relatórios, reuniões com a escola dentre outros. Outra questão que merece ser incluída nessa discussão se refere aos campos de estágio e à concepção de estágio das escolas e de seus respectivos professores (CALDERANO, 2012; MOURA, 2013).

Dessa forma, entre a curiosidade de conhecer mais de perto a realidade da sala de aula e o desejo de fazer a diferença na educação cria-se uma linha tênue que, por vezes, acaba sendo transposta de forma equivocada pelo professor em formação inicial. Nesse sentido, não são raros os casos relatados de estagiários perplexos com as práticas pedagógicas observadas na escola e, por outro lado, o constrangimento dos professores regentes que recebem os estagiários, mas que nem sempre compreendem seu papel como co-formador do estagiário, vendo este inclusive como um estorvo bisbilhoteiro em sua sala de aula.

Outro exemplo de pesquisa sobre o estágio curricular e seu impacto no desenvolvimento profissional do professor foi realizada por Costa (2014). A dissertação em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo discutir de que modo as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re) significação de crenças e as possíveis (re)construções da identidade profissional. A metodologia contou com o uso de narrativa oral, narrativa visual e gravada, questionários, entrevista, gravação de aulas, observação e notas de campo. Em forma de estudo, os dados da dissertação de Costa (2014) evidenciaram que na percepção de

nove acadêmicas do 3º ano do curso de Letras de uma universidade de Goiás: o estágio supervisionado é responsável pela (não) identificação do futuro professor com a profissão; o professor de Língua Inglesa, bem como a disciplina em si são desvalorizados na escola pública; os alunos tem pouco interesse pela aprendizagem de Língua Inglesa; a afetividade e o bom relacionamento com os alunos contribuem para a superação dos desafios vivenciados na profissão professor; o curso de Letras deixa a desejar no quesito preparação linguística do professor de Língua Inglesa e, por fim, ser professor é gratificante e requer dedicação e amor.

Esse cenário tem complicado a relação universidade-escola, visto que os professores regentes das turmas nem sempre se sentem confortáveis em receber um estagiário em sua sala, em outras palavras, sentem-se em muitos casos usados para a regência e descartados depois dela. Eu mesma, quando atuava como substituta de Inglês em escola pública, presenciei uma situação que sempre socializo com os alunos na graduação. Ao saber da presença de um grupo de estagiárias de Letras na escola, uma professora de Língua Portuguesa comentou em voz alta na sala dos professores que na sala dela as estagiárias não entrariam porque ela não permitia estagiários. Lembro que fiquei espantada com a cena, virei para o lado e perguntei a uma colega se isso era possível. A resposta foi que sim, os professores não eram obrigados a receber estagiários em suas aulas. Essa cena ficou gravada em minha passagem pela escola pública, dentre todas as contendas com as quais temos de lidar, atitudes assim fizeram-se compreender que formar professores tem se tornado cada vez mais complexo, primeiro pelas concepções de estágio que parecem ainda ser balizadas em visões negativas tanto no interior da academia quanto na escola, e segundo, que formar professores parece ainda atribuição apenas de alguns docentes como os de didática, prática de ensino e estágio supervisionado, enfatizando a cizânia dentro do próprio curso de licenciatura.

Diante deste panorama e da co-existência das ações do Pibid e do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas, tornou-se relevante discutir as contribuições de ambos para a formação inicial do professor, sobretudo, no que concerne a superação da dicotomia teoria e prática. Segundo Castela e Martelli (2013), o Pibid surge na tentativa de contribuir para a formação profissional do professor rumo ao desenvolvimento de uma postura crítica em que os pibidianos tenham condições de vislumbrar intervenções pedagógicas para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

[...] a formação inicial nas licenciaturas assume papel fundamental, uma vez que progressivamente não se trata de apenas preparar o graduando para a atuação no magistério em sua área de formação, mas de instrumentalizá-lo para atuar em contextos escolares diferentes de décadas anteriores, não

somente porque os valores da sociedade moderna se modificam paulatinamente, mas porque chegam à escola alunos provenientes de constes e situações diferenciadas (CASTELA e MARTELLI, 2013, p. 14).

O que as pesquisadoras abordam é justamente a mobilidade das circunstâncias em que se pratica a educação, em outras palavras, a formação a que fizemos parte durante a licenciatura nos permite contemplar as problemáticas de um dado tempo da educação. Sendo assim, a formação continuada acaba revelando de forma mais acentuada os percursos da transformação de nossas concepções e crenças sobre nós mesmos e sobre a educação, dado que pode ser ilustrado em uma pesquisa narrativa, tema que abordo na sequência.

Cascavel, 10 de março de 2014.

A proposição de uma pesquisa narrativa me soou abstrata a princípio, mas, conforme o pré-projeto de tese foi sendo construído, a abstração logo deu lugar à insegurança. Gerar um volume grande dados em espaços diferentes daqueles em que estava até então habituada a transitar, isso, no mínimo, causou-me uma ansiedade. Pra ser sincera, fazer pesquisa aplicada é sempre complexo, mas uma pesquisa narrativa? O que isso efetivamente significava? Conforme as orientações foram acontecendo, passei do estágio de desconfiada para assustada, e fui paulatinamente ficando assustada mais ainda diante do volume de dados gerados e da complexidade que se mostrou lidar com fragmentos de histórias de vida de professores em formação inicial. Depois da primeira visita e da realização da primeira entrevista, comecei a perceber a natureza delicada, flexível, sensível culturalmente, mas nem por isso menos densa, que pressupõe a imersão do pesquisador na história de vida de seus sujeitos.

Embora a pesquisa narrativa seja mais democrática e conceda aos pesquisados relativo poder, se comparada a outros tipos de pesquisa (TELLES, 1999; CONNELLY e CLANDININ, 2011), ainda assim, apresenta sempre um relativo grau de invasão na subjetividade do pesquisado, o que torna a relação pesquisador e pesquisado ainda mais delicada. E se não quisessem contar suas histórias? E se as memórias reveladas não fossem suficientes para criar um panorama identitário do futuro professor de Inglês? Como fazer a pergunta certa? Essas entre outras problematizações, acompanharam-me do início ao fim da pesquisa e foram justamente essas indagações que me possibilitaram compreender que uma pesquisa sobre o itinerário identitário do professor de Língua Inglesa pode contribuir para a problematização da formação do professor.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A narrativa autobiográfica apresentada anteriormente indicou o desafio, por mim vivenciado, de realizar uma pesquisa narrativa sobre a construção da identidade profissional de futuros professores de Língua Inglesa. O primeiro momento, sem dúvida, foi o mais delicado, já que a proposta da pesquisa se mostrava nova em minha formação e também porque, a princípio, a própria escolha dos sujeitos da pesquisa acabou se mostrando tão delicada quanto a novidade da proposta. Após o levantamento de pesquisas sobre a formação do professor de Língua Inglesa e da constatação de uma política pública ainda a ser explorada pelos referenciais dos Novos Estudos do Letramento e estudos sobre identidade, chegamos, minha orientadora e eu, à conclusão de que poderia ser interessante trazer os discursos de um grupo de bolsistas do Pibid para uma pesquisa sobre a construção da identidade profissional. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi identificar, nos discursos de um grupo de pibidianos de Inglês, os sentidos construídos sobre a profissão professor. Como perguntas de pesquisa ficaram definidas as seguintes:

- Qual é o perfil dos pibidianos de Língua Inglesa de universidades públicas do estado do Paraná?
- Que sentidos sobre a identidade profissional as narrativas autobiográficas dos pibidianos revelam?
- Qual é a influência do Pibid na (des)construção ou manutenção de sentidos sobre a profissão professor de Língua Inglesa?
- Quais sentidos da identidade profissional do professor estão presentes nos discursos de coordenadoras e de supervisoras do programa?

Definido então o objeto da tese - as identidades do professor de Língua Inglesa, era necessário delimitar o espaço em que ocorreria a geração de dados e, nesse sentido, a proposta do Pibid se apresentou recente, inovadora e ainda pouco explorada em pesquisas publicadas. Assim, para compreender os sentidos atribuídos por um grupo de pibidianos de Língua Inglesa sobre o que é ser professor, o método narrativo pareceu ser o mais apropriado para evidenciar os aspectos sócio-históricos que balizam as identidades de professores em formação inicial. Este capítulo está organizado em três seções: na primeira apresento a contribuição da pesquisa narrativa na discussão da temática identidade docente, na segunda apresento os métodos e técnicas adotados em pesquisas narrativas e na terceira contemplo os aspectos éticos subjacentes no processo de geração de dados desta tese.

3.1 IDENTIDADES DOCENTES EM PESQUISAS NARRATIVAS

A pesquisa narrativa, conforme Telles (2002b), destaca a dinamicidade das práticas sociais e a influência de nossas vivências na construção das identidades, inclusive a profissional: “A metodologia da pesquisa narrativa é apropriada para lidar com questões da trajetória da formação pessoal, acadêmica e pedagógica dos professores, de seu conhecimento pessoal-prático [...]” (TELLES, 2002b, p. 32).

Na percepção de Telles (2002a), a pesquisa narrativa, por sua característica mais flexível, abrangente e democrática, favorece maior participação dos colaboradores, uma vez que lhes concede o poder de se darem a conhecer: “Ao produzirem tais narrativas, os professores tomam a palavra, dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (TELLES, 2002a, p. 108). Ainda conforme o pesquisador, na pesquisa narrativa os dados coletados por meio de diário de campo, de entrevistas, de gravações e de outras formas discursivas permitem reconhecer a realidade profissional e pessoal do pesquisado (TELLES, 2002a).

A pesquisa narrativa vem na esteira de outras já publicadas sobre o objeto - identidade do professor de Língua Inglesa - com a proposta de trazer à tona os sentidos de ser professor, construídos por um grupo de professores de Inglês em formação inicial, bolsistas do Pibid. Cabe aqui uma ressalva a fim de esclarecer que os sentidos não estão prontos a priori e que aguardam serem revelados por alguém, mas que resultam de uma constante transformação. Hoje, o sentido que é atribuído à profissão professor pode não ser o mesmo daqui dez anos, visto que as experiências profissionais, os (des)encantos com a profissão e a própria mudança de perspectiva podem fazer com que novos sentidos sejam construídos. Dado que também aparece nos resultados de pesquisa de Velasques (2013) na qual investigou as representações do bom professor na percepção de cinco professoras de Língua Inglesa em formação inicial.

O ‘bom’ professor de um aluno não é o mesmo de outro aluno, e a representação deste professor hoje já não é a mesma amanhã. Cabe ao professor em formação problematizar constantemente a própria identidade profissional durante sua prática docente, a fim de movê-la em direção não a um alvo, mas em direção de uma constante reinvenção (VELASQUES, 2013, p. 144).

Nesta etapa da leitura, o interlocutor poderá questionar-me sobre o objeto – a identidade do professor e a possibilidade de compreendê-la em sua completude. Retomo,

então, a opção metodológica da pesquisa narrativa como resposta e justificativa para tal indagação uma vez que a narração possibilitou compreender os eventos vivenciados na escola e na vida profissional de cada pibidiano.

Segundo Bragança (2012), “[...] em si, o aporte (auto)biográfico apresenta uma natureza formadora, produz conhecimento e, potencialmente, pode constituir uma experiência de transformação pessoal e coletiva” (BRAGANÇA, 2012, p. 87). Pela natureza formativa em que se constitui a presente pesquisa, assumi também a compreensão de que uma pesquisa narrativa tem como característica particular favorecer aos professores a possibilidade de terem suas trajetórias conhecidas e reinterpretadas. O caráter formativo da pesquisa narrativa também é apontado por Telles (1999) e por Bragança (2012), que consideram o método autobiográfico o mais adequado para a tomada de consciência dos sujeitos sobre suas próprias histórias de vida e de profissão.

Todavia, entre a veiculação do discurso e a compreensão elaborada pelo pesquisador, inevitavelmente há uma distância. Trata-se de uma distância que resulta dos papéis sociais ocupados por cada um, ou seja, olho na condição de observadora e esse olhar externo é de alguém que não vivencia exatamente aquele tempo e espaço na formação. Minhas reflexões oriundas das análises dos dados são permeadas por minhas concepções de educação, de língua e de formação do professor, ou seja, minha análise se vale das crenças, dos valores e dos sentidos construídos até então sobre a formação do professor.

Gabardo e Hobold (2011), em sua pesquisa sobre a formação inicial do professor, destacaram a implicação para a construção da identidade profissional nos primeiros anos de docência para 23 recém-formados em Pedagogia que atuavam no ensino municipal. O início da carreira, segundo as pesquisadoras, deixa um legado na identidade profissional, haja vista que, ao deparar-se com a realidade da sala de aula, em muitos casos, diferente da realidade vislumbrada na academia, muitos professores ressignificam suas escolhas profissionais e além disso, os sentidos atribuídos à profissão professor ganham novas configurações. A pesquisa ilustrou que o início de carreira tem forte influência sobre a decisão de permanecer ou não na docência e que as histórias de vida acabam se tornando o ponto de partida para o delineamento da identidade profissional do professor.

Clandinin e Connely (2011) argumentam que a pesquisa narrativa favorece a incursão do pesquisador no interior de fenômenos sociais e históricos e também, se comparada a outros modos de pesquisa, possibilita que práticas e sentidos sobre a profissão sejam desvelados e interpretados. Logo, por se caracterizar como menos diretiva e por favorecer maior controle das informações divulgadas pelo narrador ao pesquisador, a pesquisa narrativa possibilita a

imersão em significados e sentidos nem sempre acessíveis se adotados outros procedimentos de pesquisa. Na visão desses autores, o pesquisador narrativo precisa tratar de forma ética e responsável os dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa e também precisa ter consciência de que as histórias de vida, as memórias e as autobiografias contadas oralmente ou por escrito sofrem adaptações conforme o cenário, as personagens, a situação de produção, a relação do pesquisado com o pesquisador e também as relações de poder imbricadas na pesquisa. Na definição de Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa permite uma forma particular de acessar e compreender a experiência dos outros, além disso, uma “[...] narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência [...]” (p. 48).

Segundo Larrosa (2004), a pesquisa narrativa vem se tornando um campo fértil e interdisciplinar de pesquisa visto que oportuniza a recordação de fatos da vida dos sujeitos. Para o pesquisador, recuperar as memórias demanda oportunidade e habilidade para compor a imagem de quem somos, quem fomos e a projeção de quem seremos. Essa composição se torna possível por meio da narração de histórias significadas e ressignificadas no momento da interpretação:

O que somos não é outra coisa que o modo como nos compreendemos; o modo como nos compreendemos é similar ao modo como construímos textos sobre nós mesmos: e como são esses textos depende de sua relação com outros textos e dos arranjos sociais em que se realizam a produção e a interpretação de identidade. (LARROSA, 2004, p. 14).⁸

Conforme Telles (1999), Souza (2008) e Cunha (2014), a pesquisa narrativa cumpre também a função de problematizar a formação do professor por meio da imersão em suas subjetividades e em suas experiências formativas e profissionais. A pesquisa narrativa ainda contribui para a formação de professores na medida em que “[...] abre espaços aos seus participantes para a construção de um auto-conhecimento, o conhecimento de sua subjetividade em relação direta com o conhecimento de sua própria prática profissional” (TELLES, 2002b, p. 23).

Os referenciais sobre pesquisa narrativa subsidiaram-me na assertiva de que fazer pesquisa desta natureza requer mais que um olhar observador e cuidadoso para a geração dos

⁸ Tradução minha do texto: “Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos: y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad” (LARROSA, 2004, p. 14).

dados, pois há que se destacar a necessidade de compreender, naquele pequeno recorte de vida, a influência da censura por parte do sujeito pesquisador, ou seja, a preocupação com a forma como o pesquisador, no caso eu, iria conhecer um pouco da trajetória formativa de cada um. Segundo Larrosa (2004), Souza (2008) e Bragança (2012), a pesquisa narrativa representa um canal entre o observável e a subjetividade humana e, como tal, desempenham papel relevante no processo de formação crítica e reflexiva dos sujeitos envolvidos.

[...] a abordagem biográfico-narrativa das histórias, memórias institucionais e formadoras de sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história. A pesquisa, como toda prática social, deve assumir ideologicamente seus valores, crenças e seus vínculos de toda ordem: classe, gênero, raça, religião, etc. (SOUZA, 2008, p. 192).

O cenário atual de crise de identidade (DUBAR, 2005) ressalta o movimento, o devir identitário em detrimento de uma concepção de identidade fixa, essencial e consolidada. Assim, também o é com a identidade profissional, que vem se (re)construindo à medida que os futuros professores avançam em sua formação e conhecem mais a realidade da profissão (GABARDO e HOBOLD, 2011; VELASQUES, 2013). Tal cenário, hibridizado de identidades transeuntes e moventes, fez com que a pesquisa narrativa se consolidasse como a opção mais adequada para conhecer (ainda que por uma ínfima parcela do espelho) os sentidos atribuídos à profissão por esses futuros professores de Língua Inglesa.

Na pesquisa de D'Avila (2007), sobre a caracterização da identidade profissional, a pesquisadora enfatiza que a identidade se constrói permanentemente, mas ao mesmo tempo se caracteriza única para cada sujeito, já que

É pessoal porque singular, intransferível, própria a cada indivíduo com sua trajetória original, construindo-se no diálogo do sujeito consigo mesmo, e com seu entorno. É também social, pois construída coletivamente e nas relações do sujeito com outrem. Neste sentido, é contextual, constrói-se de modo situado num tempo/espaço histórico determinado. (D'AVILA, 2007, p. 224).

Em consulta ao banco de teses da CAPES a partir do termo *identidade professor* encontrei a pesquisa realizada por Fernandes (2006) com professores de Inglês e suas representações sobre a profissão. A pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada foi realizada em uma escola de idiomas e teve como sujeitos 4 (quatro) professores da escola. Os instrumentos de geração de dados utilizados foram a entrevista semiestruturada e a gravação em áudio da entrevista. Fernandes (2006) concluiu que os sujeitos da pesquisa formavam dois grupos de professores com base nas representações que eles têm de sua identidade de

professor de Língua Inglesa. O primeiro grupo foi formado por professores que vinculam a condição de falante do idioma como pressuposto para a inserção no mundo globalizado. Já o segundo grupo de professores ilustrou, em suas representações, o destaque para a relação língua e cultura estrangeiras. Fernandes (2006) concluiu também que os sujeitos da pesquisa se sentem desprestigiados em relação ao falante da língua inglesa (nativo) e que as representações que balizam suas identidades costumam enfatizar o aspecto negativo da profissão, como é o caso da falta de proficiência no idioma.

A questão da idealização do professor proficiente no idioma e a comparação do nível de conhecimento que deveria ter em relação a um falante nativo, segundo Bernat (2008), amplia o sentimento de falta dos professores de Inglês não nativos. Assim, a reprodução de discursos da falta e da incompetência de professores do idioma influencia na forma concebem a si e como se projetam na profissão.

Outra pesquisa sobre a construção da identidade do professor foi realizada por Gamero (2011) em sua dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem na UEL. Por meio de um estudo de caso, Gamero (2011) identificou o perfil identitário do professor-pesquisador de Inglês. O *corpus* analisado foi composto por textos escritos pelos quatro sujeitos da pesquisa e utilizou também relatos autobiográficos produzidos em situação de participação em disciplina do 4º ano do curso de Letras direcionada à atuação de professores. Conforme os resultados da pesquisa de Fernandes (2006), Gamero (2011) evidenciam, as representações ilustradas sobre a figura do professor indicam o desprestígio da profissão professor e a manutenção de visões estereotipadas do que seja ser professor, sobretudo no que se refere à proficiência no idioma.

Em sua tese de doutorado em Letras da UFSM, Ticks (2008) investigou o grau de interferência de uma prática colaborativa na (re)construção de identidades docentes de professores de Inglês pré-serviço e de professores já em serviço. Além do perfil do acadêmico de Letras, suas concepções de linguagem e de ensino-aprendizagem, Ticks (2008) analisou, por meio de questionários e narrativas, a vida de calouros, estagiários e formandos em Letras. O referencial adotado pela pesquisa para analisar as narrativas foi a Análise Crítica do Discurso e os sujeitos da pesquisa foram professores em pré-serviço (calouros), estagiárias e professora em serviço. Os dados levantados por Ticks (2008) mostram que, embora apresentem uma relação afetiva com a Língua Inglesa, parte dos sujeitos não se identifica com a profissão professor e que cursar a Licenciatura em Letras não fora a primeira opção dos sujeitos. Mostram também que há relativo descrédito pela atuação e competência do professor de Inglês da escola básica se comparado ao profissional que atua em institutos de idiomas. A

identificação com o curso e com a docência da Língua Inglesa está diretamente relacionada às experiências de estágio ou de atividades no laboratório.

A pesquisa realizada por Felício, Gomes e Allain (2014) acerca das contribuições do Pibid na formação do futuro professor evidenciou alguns dados relevantes para as reflexões que ora proponho. A partir de registros de 88 bolsistas do programa de diferentes licenciaturas, inclusive de Letras-Português, de uma universidade pública de Minas Gerais, as autoras observaram, por meio de questionários, que o programa favorece a identificação do bolsista com a profissão e com a escola, sendo esta a primeira positividade identificada na pesquisa. Além disso, a relação de colaboração entre pibidiano e supervisor na dimensão da formação mútua e a formação científica dos pibidianos, despontam como aspectos que contribuem para a formação de professor. Todavia, Felício, Gomes e Allain (2014) também elencam alguns limites do programa já que em razão de ser um programa apartado do currículo das licenciaturas, acaba sendo privilégio para um pequeno grupo de acadêmicos. Assim, o programa poderia acabar por caracterizar-se como um apêndice na formação, ficando dissociado de um projeto de formação de professores. Outro aspecto apontado como um limite é o caráter compensatório da política pública, que pode se consolidar como uma alternativa a mais na formação inicial do professor e, justamente pela inserção prematura do futuro professor na escola, pode desencadear um sentimento de desmotivação com a profissão, objetivo avesso aos propósitos do programa. Em linhas gerais, as autoras consideram a iniciativa do Pibid válida no sentido de atuar nas três frentes (acadêmicos, supervisores e coordenadores), efetivando a integração entre a universidade e a escola, mas consideram que ainda é prematuro estabelecer um parâmetro de resultados positivos ao programa.

Esses exemplos, entre outros resultados de pesquisa apresentados ao longo desta tese, subsidiam-me na assertiva de que as identidades do profissional de línguas destaca-se como um tema ainda a ser desvelado por diferentes perspectivas teóricas que possibilitem refletir sobre os paradigmas de formação do professor que estão sendo praticados nas licenciaturas. Além disso, discutir as implicações das representações de ser professor no processo de construção identitária em cenário educacional também pode se mostrar relevante para a formação de professores.

Nesse cenário, os resultados de pesquisas quantitativas contribuem para a compreensão global dos impactos da formação inicial do professor, mas são dos dados de pesquisas qualitativas que podemos tirar maior proveito para estabelecer um olhar problematizador sobre a formação do professor.

3.1.2 Métodos e Técnicas da Pesquisa Qualitativa

A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação ganha propulsão no final da década de 1980, época em que os modelos positivistas advindos das ciências naturais começaram a ser considerados inapropriados para as pesquisas realizadas no contexto das ciências sociais (TRIVINÕS, 1987; MOREIRA e CALEFFE, 2006; RICHARDSON, 2008). Além da inadequação do método positivista para as pesquisas de cunho interpretativista, a lógica de causa-efeito herdada das pesquisas em ciências naturais não possibilitava a interpretação e explicação dos fenômenos pesquisados, tendo em vista que só incluía a descrição por meio de dados quantitativamente apresentados (MOREIRA e CALEFFE, 2006):

A diferença qualitativa entre o mundo social e o natural é plataforma central da posição antipositivista e dos que trabalham com a tradição interpretativa. Estes pesquisadores argumentam que a visão da pesquisa como rígida, freqüentemente mecanicista e calculista, não pode ser harmonizada com o fato de que os seres humanos são capazes de exercitar a escolha e expressar suas próprias individualidades de maneiras diferentes. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 42-43).

A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2009), é essencialmente interpretativista, já que o pesquisador coleta, descreve, analisa os dados e cria categorias a partir de uma dada visão de mundo, sendo, portanto, difícil dissociá-la de sua interpretação pessoal. Creswell (2007) ainda destaca que a pesquisa qualitativa pratica a coleta de dados em atas de reuniões e em anotações similares, em documentos oficiais ou particulares, em registros pessoais, entre outros: “O processo de análise de dados consiste de extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises em diferentes materiais, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados” (CRESWELL, 2007, p. 195).

Nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma possibilidade na compreensão dos fenômenos sociais a partir da realidade vivenciada. Essa modalidade de pesquisa não apresenta uma diretriz preestabelecida para a interpretação dos dados coletados, tendo em vista que considera a natureza social dos fenômenos (MOREIRA e CALEFFE, 2006; RICHARDSON, 2008):

Os pesquisadores interpretativistas rejeitam a visão dos positivistas de que o mundo social pode ser entendido em termos de relações causais expressas em generalizações universais. Para eles, as ações humanas são baseadas nos significados sociais, tais como crenças e intenções. As pessoas que vivem juntas interpretam os significados entre elas e esses significados

transformam-se por meio da interação social. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 61).

Conforme Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar os fenômenos e, para isso, os dados precisam ser interpretados de forma flexível e, ao mesmo tempo, abrangente: “A finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (LAKATOS e MARCONI, 2007, p. 272).

Na pesquisa narrativa, os dados carecem da interpretação, da percepção e da investigação do pesquisador e não são apenas apresentados a fim de contextualizar os eventos e os fatos narrados como reflexo da seleção, reflexão e interpretação dos sentidos evidenciados pelos próprios autores. Para Creswell (2007, 2009) e Abrahão (2007), a proposição da pesquisa narrativa difere da de outros formatos porque permite que os sujeitos pesquisados atuem de forma ativa durante a geração de dados. Telles (2002b) e Bragança (2012) também asseveram que, ao contrário de outras pesquisas sobre a formação do professor, o ato de ressignificar sua trajetória enquanto a narra concede maior autonomia aos sujeitos, visto que podem escolher o que e como compartilhar memórias, experiências e histórias e trajetórias.

Tomando como referência a proposição de Clandinin e Connelly (2011), para quem “[...] a experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência” (p. 120), ousou afirmar que o processo de imersão nas trajetórias de pibidianos também significou a imersão em minhas próprias memórias, como aluna de escola pública, acadêmica do curso de Letras e formadora de professores. Em outras palavras, o meu olhar sobre as narrativas dos pibidianos desencadeou diferentes percepções sobre os sentidos que veiculam em seus discursos sobre si, sobre o ensino de Língua Inglesa e sobre a profissão professor.

Tendo em vista o que Flick (2004) assevera sobre a abordagem qualitativa, cabe destacar que pesquisas dessa natureza não tomam um único paradigma como teoria e metodologia. Isso satisfaz a necessidade de compreensão do objeto e do fenômeno sob diferentes abordagens teóricas e realidades socioculturais e permite ainda conhecer diferentes abordagens teóricas e diferentes versões da realidade a fim de delinear o método mais adequado às questões a serem respondidas pela pesquisa.

Minha opção foi considerar nesta pesquisa narrativa a interface dos Novos Estudos do Letramento e os estudos sobre identidade, até porque, dada a natureza do objeto, foi

necessário considerar o movimento próprio das práticas sociais em que os discursos se consolidam como fatores preponderantes na sedimentação de alguns sentidos e não de outros construídos pelos pibidianos sobre a profissão professor no tempo e espaço da geração de dados. Cumpre enfatizar este último aspecto porque, na égide da efemeridade pós-moderna, os sentidos podem ser ressignificados constantemente, o que também se aplica às identidades reveladas.

Segundo destacam Angrosino (2009) e Esteban (2010), as premissas do Pós-Modernismo incluem a transitoriedade, rupturas com verdades absolutas, visto que estas, no cenário multifacetado, passam a ser relativizadas como constructos históricos em reação à razão universal:

Os fatos, significados e teorias são constructos que refletem o poder provisório de classes sociais, de grupos étnicos e de gêneros em um processo contínuo de luta por definir a realidade e o conhecimento; esses fatos, significados e teorias precisam ser não só explicados, interpretados ou criticados, mas desconstruídos, isto é, devem expor suas bases culturais, históricas e de poder. (ESTEBAN, 2010, p. 73).

Nesse sentido, a profissão professor também se caracteriza no campo do devir e do inacabamento, pois, à medida que os sujeitos sociais se integram nas situações do trabalho docente e da reflexão sobre o trabalho, emanam novas interpretações e novas significações sobre o que é ser professor.

3.1.3 Instrumentos de geração de dados

A seguir sistematizo os instrumentos utilizados na pesquisa narrativa e identifico aqueles que efetivamente se mostraram pertinentes para o alcance dos objetivos estabelecidos e para a resposta das questões de pesquisa. A seleção dos instrumentos a serem analisados na tese considerou dois critérios; primeiro que o instrumento tivesse disso respondido pela maioria dos sujeitos e, segundo que o teor dos discursos e das temáticas subjacentes nos instrumentos estivesse relacionado ao que fora perguntado.

Quadro n. 05 – Instrumentos da pesquisa

Instrumentos propostos na geração	Instrumentos analisados na tese
Narrativas autobiográficas (escrito) n.01, 02, 03, 04 e 05	Narrativas autobiográficas n.01 e n.02

Entrevistas (áudio) n.01, 02, 03, 04 e 05	Entrevistas n.01, 02 e 05
Questionários n.01, 02 e 03	Questionário n.01 e n.02
Entrevista (áudio) coordenação n.01	Entrevista (áudio) coordenação n.01
Questionários coordenação n.01 e 02	Questionários coordenação n.01 e 02

Fonte: Sistematização da pesquisadora

A proposição da pesquisa era resultar em uma tese sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa com foco na (re)construção de sua identidade profissional. Para isso, a metodologia narrativa se mostrou a mais apropriada para gerar dados sobre as experiências vividas na escola e na universidade por um grupo de pibidianos.

Gerar dados, todavia, na área de LA, requer uma atitude mais compreensiva por parte do pesquisador, isso porque, ao adentrar o campo da pesquisa, precisei considerar a relação de estranhamento entre pesquisador e pesquisados e também atentar para a árdua tarefa de selecionar os instrumentos adequados que me garantissem conhecer mais o grupo em estudo e, ao mesmo tempo, que trouxessem dados de interesse sobre a identidade profissional do professor de Língua Inglesa. Segundo Kleiman (1998, p. 67), “[...] a LA tem compromissos com a utilidade social de pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social [...]”. Diante disso, por compreender que o paradigma das pesquisas em LA considera a não neutralidade do discurso, tanto os recortes socializados pelos pibidianos – sujeitos da pesquisa, quanto as reflexões oriundas de minha análise, ambos resultam sempre de um olhar mediado por nossas compreensões do fenômeno.

3.1.3.1 Observação participante

A pesquisa incluiu: (i) a realização de observação participante e anotações de campo realizadas durante as visitas; (ii) a aplicação de questionários aos pibidianos e respectivos coordenadores e supervisores; (iii) proposição de narrativas autobiográficas aos pibidianos; (iv) realização de entrevista oral gravadas em áudio a partir de roteiros semiestruturados tanto com pibidianos quanto com os coordenadores. O primeiro instrumento que utilizei foi a observação participante que, segundo Triviños (1987), Moreira e Caleffe (2006) e Richardson (2008), possibilita ao pesquisador ingressar de certa forma na realidade observada, conhecendo de um modo mais próximo como é ser membro daquele grupo social.

Além disso, diferentes técnicas para geração de dados podem ser utilizadas na pesquisa narrativa sendo, pois, a observação, um dos principais instrumentos disponíveis ao

pesquisador, isso porque por meio dela, o pesquisador tem condições de aproximar-se da realidade em estudo e coletar informações (via reações, fatos e fenômenos) nem sempre explícitas em questionários ou em entrevistas. Segundo Marconi (1990), no contexto da investigação social, a observação favorece a imersão do pesquisador na realidade. No caso da observação participante, ela permite a interação do “[...] pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (MARCONI, 1990, p. 82).

A opção pela observação participante está diretamente relacionada à natureza interpretativista da presente pesquisa. Isso significa que, na condição de pesquisadora, busquei maior proximidade com o grupo em estudo a fim de reconhecer os sentidos atribuídos por eles e em que bases socioculturais e ideológicas estão esses sentidos assentados (MARCONI, 1990). Segundo Esteban (2010), devido ao fato de a pesquisa interpretativista ter sua origem no enfrentamento aos métodos próprios das Ciências Naturais para a compreensão de fenômenos sociais, seu “[...] enfoque interpretativo desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e história” (ESTEBAN, 2010, p. 59).

Segundo Marconi (1990) e Lüdke (1986), a observação tem algumas vantagens em relação a outras técnicas de coleta, dentre elas, o acompanhamento das experiências cotidianas pelas quais passam os pesquisados e a flexibilidade no processo de geração, podendo contar com a colaboração dos participantes de forma menos coercitiva. Assim, a observação do pesquisador pode oscilar da imersão total no campo de estudo, sendo aceito pelos pesquisados e incorporando práticas sociais próprias do grupo, até o distanciamento do grupo, mantendo assim o papel de pesquisador bem definido e evidente.

Nesse quadro de opções, quanto maior for o grau de aceitabilidade do pesquisador no campo de estudo, maiores serão as aberturas para que possa explorar a interpretação dos fenômenos observados. Contudo, ainda que em alguns casos possa haver total colaboração e possa perdurar um ambiente amistoso entre pesquisados e pesquisador, este último continuará sendo um sujeito externo ao grupo, fazendo parte daquele apenas por algum período de tempo. Além disso, vale destacar que, embora tenha condições de transitar cordialmente sem resistência entre os sujeitos do grupo, toda intervenção no campo de pesquisa provoca mudança na rotina e na forma como as situações são conduzidas. Isso quer dizer que a desvantagem da observação participante pode ser a alteração no ambiente e nos comportamentos provocadas pela presença de um sujeito intruso naquele contexto (LÜDKE, 1986).

O 'observador como participante' é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá, em geral, que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LÜDKE, 1986, p. 29).

Conforme Moreira e Caleffe (2006), a observação participante exige um grau considerável de interação entre pesquisador e participantes, de modo que ambas as partes são influenciadas mutuamente. Destaca-se ainda que, na pesquisa interpretativista, a ênfase está na perspectiva idiográfica e, portanto, dá vazão aos sentidos plurais emanados do contexto em estudo. No caso desta pesquisa, por não ter relação com a comunidade em estudo, ou seja, por não ter sido acadêmica ou docente das universidades colaboradoras da pesquisa, minha inserção como pesquisadora buscou romper as barreiras do estranhamento entre pesquisador intruso e campo pesquisado. Por essa razão, as anotações oriundas das reuniões foram, em sua maioria, registradas no período pós-reunião, a fim de evitar constrangimento e/ou estranhamento aos sujeitos da pesquisa durante a reunião. Esse estranhamento torna-se compreensível em situações em que o pesquisador não tem de antemão qualquer vínculo ou laço com o grupo pesquisado.

Durante as visitas nas instituições lancei mão de anotações de campo que foram elaboradas a partir de minha observação nas reuniões do Pibid, das conversas com pibidianos e coordenadoras. Optei por não realizar registros por escrito durante as reuniões, dessa forma, procurei acompanhar as discussões e atividades propostas nas reuniões como um membro dela. Após as reuniões e a realização de entrevistas, narrativas e questionários, procurei registrar os aspectos-chave observados na reunião como o que tinha acontecido durante a visita, os temas abordados nas reuniões, a relação coordenador-pibidiano, a interação e o engajamento dos pibidianos ao que fora proposta nas reuniões, as atividades realizadas durante a reunião e a atmosfera durante a realização das entrevistas com os pibidianos.

3.1.3.2 Narrativa autobiográfica

Conforme já apresentado, a pesquisa narrativa possibilita a seleção de diferentes instrumentos para a geração de dados, desde dados orais passando por dados imagéticos e escritos. Dentre a categorização do instrumento autobiografia é possível encontrar algumas variações que vão desde escritos autobiográficos, autobiografias, história de vida, narrativas autobiográficas. Mesmo diante dessas variações, em linhas gerais, trata-se de textos orais ou

escritos em que o sujeito expressa fatos vividos no âmbito familiar ou profissional: “A autobiografia é um gênero fluente como são as perspectivas da vida e em grande evolução, assumindo formas cambiantes, heterogêneas e controvérsias de apresentar experiências vividas” (CHIZZOTI, 2006, p. 104).

Os instrumentos da pesquisa narrativa podem variar conforme a área do estudo e do referencial, nesta pesquisa é adotada a terminologia narrativa autobiográfica, que assim como o texto autobiográfico, comum nos estudos antropológicos e históricos, toma a escrita sobre si como pano de fundo para compreender a trajetória dos sujeitos.

O chamado método biográfico ou metodologia biográfica-narrativa, segundo Bolívar (2002), contribui sobremaneira para orientar propostas futuras de desenvolvimento profissional, visto que permite aos próprios atores em estudo percorrer novos territórios de vida, ressignificando-os conforme os temas rememorados. Dessa forma, a oportunidade de registrar por escrito ou oralmente episódios de sua vida pessoal, suas escolhas, as condições dessas escolhas, elementos que podem favorecer no autoconhecimento e maior compreensão de si, pessoal e profissionalmente.

Desse modo, o processo formativo configura-se como a emergência de conhecimentos apropriados à especificidade das situações em que trabalham os professores. Atender ao sentido da história pessoal e aos efeitos motivadores que esta tenha para novas aprendizagens significa que ele deve ser o ponto de partida, se pretendemos a apropriação dos processos de formação. (BOLÍVAR, 2002, p. 179).

Conforme Bolívar (2002), o encadeamento cronológico dos principais acontecimentos na vida do professor, suas escolhas, suas vivências, suas atividades formativas e sua projeção na carreira podem ser acessados por pesquisas de natureza biográfica. Isso significa que, mesmo em face ao rigor científico nas análises decorrentes do planejamento sistemático para a geração dos dados, pesquisas narrativas tendem a ser menos rígidas e mais participativas.

Telles (1999a) e Bolívar (2002) asseveram que a principal contribuição da pesquisa narrativa na formação de professores é possibilitar aos sujeitos envolvidos a sistematização de sua trajetória de vida privada e profissional em torno do que julgam significativo e relevante para a caracterização de si. Dessa forma, por meio da socialização (oral ou escrita) de suas próprias histórias, estas somadas à atitude problematizadora em torno das circunstâncias de sua consolidação, os referidos autores atribuem à pesquisa narrativa uma fonte para a conscientização e a reflexão formativa e crítica sobre sua própria identidade.

Além de considerar a historicidade dos sujeitos professores e, por consequência, do grupo em que se realiza a pesquisa, oportunizar o reconhecimento de suas subjetividades pode

contribuir para a compreensão de suas identidades como profissional da educação. Então, compreender o processo de construção identitária de professores implica partir de uma concepção de formação contínua que não se finda com a conclusão dos cursos de graduação ou de Pós-Graduação, mas que se vincula à história de vida de cada um. Significa, ainda, buscar indícios em sua trajetória como homem, mulher, de classe social a, b ou c, aluno de escola pública ou privada, seu contexto familiar e suas aspirações para com a profissão como subsídio para compreender o seu perfil identitário e como cada um dos sujeitos professores se projeta e se identifica com a profissão professor. Nesses termos, a entrevista também se apresenta como instrumento profícuo para geração de dados.

As proposições de narrativas autobiográficas foram realizadas durante as reuniões observadas do Pibid. Dessa forma, em cada visita foram entregues questionários semiestruturados e uma ficha contendo algumas perguntas motivadoras a fim de nortear a narrativa autobiográfica. Nesta proposta, não foram estabelecidos limite mínimo ou máximo de linhas, portanto, os pibidianos poderiam escrever o quanto julgassem necessário para responder de forma integrada todas as perguntas anteriormente apresentadas. Em algumas visitas, devido ao tempo investido para a realização das entrevistas orais (instrumento que apresento na sequência), as narrativas autobiográficas puderam ser enviadas por *e-mail* ou mesmo entregues na próxima visita ao grupo. Em linhas gerais, as narrativas autobiográficas se mostraram instrumentos desencadeadores de memórias e fatos da trajetória escolar e acadêmica dos pibidianos bastante relevantes para compreender os percursos formativos de cada um dos sujeitos da pesquisa que, somados aos demais instrumentos, contribuíram para compreender a história e as perspectivas profissionais de cada um dos sujeitos da pesquisa.

3.1.3.3 Entrevista oral

Outro instrumento adequado para conhecer as trajetórias de vida e vivências profissionais de professores em formação é a entrevista semiestruturada. Ao sistematizar um conjunto de perguntas que possibilitam ao sujeito colaborador da pesquisa selecionar, narrar, exemplificar e ressignificar não só fatos que julga relevantes, mas também assumindo uma postura de autor de sua história, a entrevista acaba favorecendo nesse movimento de conhecer a si próprio. Além disso, merece ser destacado é que, por se tratar de uma proposição semiestruturada, o enredo da entrevista pode ser adaptado conforme as informações repassadas pelos sujeitos ou mesmo conforme as escolhas do próprio pesquisador. Isso significa que, ao propor algumas temáticas a serem objeto de narração, o pesquisador precisa

ter clareza de que alguns fatores podem vir a interferir no volume de dados socializados. Segundo destaca Triviños (1987), entrevista semiestruturada é

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se revêem as respostas dos informantes. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Ainda segundo Triviños (1987), na entrevista semiestruturada há maior participação do sujeito entrevistado, podendo este livremente abordar temáticas que julgar necessárias para exemplificar fenômenos sociais, fatos narrados, como também, favorece uma participação mais consciente e ativa na interação com o pesquisador.

Durante as visitas as entrevistas propostas foram realizadas com base em roteiro elaborado previamente. Os roteiros foram organizados por temáticas, desta forma, em toda visita ainda que algumas perguntas fossem apresentadas em outros instrumentos como questionário ou como questão norteadora na narrativa autobiográfica, na entrevista o objetivo foi tematizar as visitas a fim de que fosse possível mapear os discursos dos pibidianos sobre a mesma temática em instrumentos diferentes. Vale destacar que foram elaboradas cinco entrevistas, sendo estas planejadas para serem realizadas em cinco visitas. Todavia, devido a reformulações constantes no cronograma, houve necessidade de realização de duas entrevistas na mesma visitas ou ainda a adaptação de dois roteiros para a mesma entrevista.

3.1.3.4 Questionário

O uso do questionário na realização de pesquisa qualitativa se mostra vantajoso em relação a outros instrumentos, isso porque, segundo Gil (1999) o investimento necessário em comparação ao número de informantes que o instrumento pode alcançar acaba compensando. Além disso, o autor enfatiza a questão da garantia do anonimato na resolução do questionário e a versatilidade que o questionário comporta já que as perguntas podem ser elaboradas de forma obter diferentes tipos de resposta, em perguntas abertas, de múltipla escolha ou fechadas.

Durante o processo de geração de dados, foram adotados os seguintes instrumentos; observação participante, entrevista oral, narrativa autobiográfica, questionário e anotações de campo. Com o propósito de ilustrar a sistematização dos instrumentos adotados para a geração de dados na tese bem como as perguntas de pesquisa que nortearam o processo de análise dos dados, apresento o quadro n.06 com as perguntas e temas da pesquisa. Destaco

que o objetivo de tal sistematização não foi o de padronizar os instrumentos a fim de encaixá-los de forma estanque nas perguntas de pesquisa, até porque em muitos casos as temáticas acabaram se fazendo presentes em todos os instrumentos, portanto, essa dinâmica ocorreu a fim organizar o processo de geração de dados.

Quadro 06 – Perguntas e temas

Perguntas de pesquisa	Instrumentos	Temas
<input type="checkbox"/> Qual é o perfil dos pibidianos de Língua Inglesa de universidades públicas do estado do Paraná?	Questionário Narrativa autobiográfica Entrevista	Trajectoria como estudante de Língua Inglesa
<input type="checkbox"/> Que sentidos sobre a identidade profissional as narrativas autobiográficas dos pibidianos revelam?	Narrativas autobiográficas Entrevista	Relação do Pibid com a projeção de si na profissão professor
<input type="checkbox"/> Qual é a influência do Pibid na (des)construção ou manutenção de sentidos sobre a profissão professor de Língua Inglesa?	Narrativas autobiográficas Entrevistas	Identificação com a profissão professor
<input type="checkbox"/> Quais sentidos da identidade profissional do professor estão presentes nos discursos de coordenadores e de supervisores do programa?	Questionário Entrevista Observação participante	Impacto do Pibid na formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa

Fonte: Sistematização da pesquisadora

O quadro n.06 ilustra a organização que se pretendeu adotar durante a geração de dados, mas vale destacar que os questionários foram reformulados constantemente à medida em que se observava algumas temáticas também interessantes para a pesquisa, subjacentes nos demais instrumentos. Por essa razão, aspectos apresentados nos discursos dos pibidianos serviram como ponto de partida para a elaboração dos questionários subsequentes e até mesmo dos roteiros para as próximas entrevistas.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA QUALITATIVA

No cenário acadêmico, a postura ética do pesquisador e o tratamento adequado dos dados são imprescindíveis para o andamento da pesquisa e também para o alcance do rigor científico. Por se tratar de uma pesquisa em LA, minha preocupação foi a de não interferir

demasiadamente no cotidiano do grupo pesquisado e de evitar qualquer situação durante o processo de geração ou de análise dos dados que pudesse expor, constranger ou mesmo coagir os pesquisados (CRESWELL, 2009). A pesquisa aplicada só se efetiva com a colaboração voluntária dos pesquisados e, para que isso ocorra, todas as informações referentes a riscos e a prejuízos eventuais aos voluntários precisaram ser previamente levantadas e expostas a eles.

Ainda segundo Creswell (2009), além de proteger os participantes, é papel do pesquisador despertar uma relação de confiança baseada na ética e no respeito aos informantes durante e ao término da coleta de dados. Isso porque, para o autor, os dados e a interpretação incidirão diretamente na imagem da instituição e/ou da organização envolvida:

Os pesquisadores precisam respeitar os locais de pesquisa para que estejam intactos após o estudo. Isso exige do pesquisador, especialmente em estudos qualitativos e que se envolva em observações prolongadas ou entrevistas em um local, estar cientes dos impactos e minimizar suas perturbações no ambiente físico. Por exemplo, ele pode visitar de tempos em tempos para então interferir menos no fluxo das atividades dos participantes. (CRESWELL, 2009, p. 90).⁹

Dessa forma, minha atitude em face dos grupos distintos de pesquisados foi a de priorizar o tratamento igualitário a eles, evitando agir de forma distinta com o grupo desta ou daquela universidade colaboradora. É claro que as relações interpessoais não se dão na equidade, visto que em alguns grupos se encontra mais ou menos receptividade e se obtém mais ou menos interação e colaboração. Esses fatores indubitavelmente ocorreram, mas não puderam ser utilizados como parâmetro para a análise de dados e, muito menos, serviram de expediente para a manifestação de juízo de valor de minha parte. Meu desafio, então, passou a ser o de interagir com os grupos das IES participantes, de gerar os dados e de analisá-los de forma a evitar qualquer estigmatização dos grupos ou retaliação às eventuais baixas (desistências), ademais corriqueiras em toda pesquisa de natureza aplicada.

Outro aspecto relacionado à dimensão ética na pesquisa científica, conforme Clandinin e Connely (2011), diz respeito aos cuidados éticos e à sensibilidade necessários ao pesquisador para o tratamento dos dados, visto que, por alinhar-se a uma análise interpretativista, precisa atentar para os condicionamentos históricos, sociais e culturais que balizam as visões de mundo presentes nos discursos dos sujeitos pesquisados. Por essa razão, segundo os autores, na pesquisa narrativa os processos de coleta, de análise e de divulgação

⁹ Tradução minha do texto: Researchers need to respect research sites so that they are left undisturbed after a research study. This requires that inquires, especially in qualitative studies involving prolonged observation or interviewing at a site, be cognizant of their impact and minimize their disruption of the physical setting. For example, they might time visits so that they intrude little on the flow of activities of participants.

dos dados precisam previamente ser apresentados aos sujeitos pesquisados. Para isso, “[...] os pesquisadores precisam ser sensíveis a essas histórias que os participantes contam sobre eles” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 230).

Destaco que, pela natureza narrativa da pesquisa, meu compromisso aumentou com a forma como os dados foram coletados e analisados. Lidar com subjetividades, com visões de mundo, com angústias, com expectativas, com frustrações, com reivindicações e, sobretudo, com identidades, não é uma tarefa que a objetividade do pesquisador consiga alcançar. Por essa razão, diferentes instrumentos de geração de dados foram utilizados a fim de auxiliar-me na recuperação desses sentidos de ser professor, que, para muitos dos pibidianos, ainda não se mostravam evidentes, e minha interpretação resulta apenas em mais uma compreensão possível, não sendo a única e nem a última:

Os pesquisadores interpretativos estão preocupados em qualificar através dos olhos dos participantes ao invés de quantificar através dos olhos do observador. O argumento fundamental é que os dados quantitativos necessitam ser suplementados por detalhes contextuais fornecidos pelas técnicas qualitativas. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 67).

Diante disso, diferentes instrumentos de geração de dados foram utilizados a fim de auxiliar-me na recuperação dos sentidos de ser professor e na identificação do grupo ou não com a profissão, fatores que, inclusive, em alguns momentos da pesquisa, nem se mostravam evidentes para os pibidianos.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao eleger o Pibid como espaço de pesquisa, a primeira ação foi o levantamento das universidades públicas do Estado do Paraná que ofertam o Pibid Inglês. Feito esse levantamento e já iniciada a sistematização do projeto de pesquisa, contatei cada uma das coordenações do programa nas universidades identificadas no ano de 2012.

Este capítulo está organizado em três seções, em que na primeira apresento as primeiras impressões obtidas na observação participante ao longo das visitas a cada uma das IES, na segunda seção, apresento o perfil dos pibidianos sujeitos da pesquisa e, na terceira, o perfil dos coordenadores das universidades Alfa, Beta e Gama.

O contato inicial com as coordenações dos Pibids ocorreu via *e-mail*¹⁰, momento em que apresentei a intenção da pesquisa e realizei o convite dos grupos. Ao receber o aceite das coordenações enviei o TCLE¹¹ com maiores informações. No mês de fevereiro de 2013, foram convidadas a colaborar com a pesquisa oito coordenações de subprojetos de diferentes universidades públicas do estado do Paraná, entre estaduais e tecnológicas federais conforme quadro n.07.

Quadro 07 – Pibid Inglês no Paraná

SIGLA	UNIVERSIDADE
FECILCAM/UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
FAFICOP/UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste (2 campi)
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fonte: Sistematização da pesquisadora no ano de 2013.

Do universo de oito subprojetos de Língua Inglesa identificados em sete universidades do Paraná, após contato via *e-mail*, obtive retorno das coordenações de cinco delas, que

¹⁰ Ver ANEXO 01

¹¹ Ver ANEXO 02

manifestaram interesse e disponibilidade em receber-me como pesquisadora para a geração de dados durante as reuniões do Pibid. Contudo, destas, apenas três IES efetivaram a participação como campo de pesquisa, visto que foram as únicas que providenciaram no prazo estipulado, a documentação de autorização exigida pelo Comitê de Ética da universidade a que esta tese está vinculada. O parecer consubstanciado de aprovação da referida pesquisa se encontra registrado sob o nº. 359.389, de 13 de agosto de 2013, e tem, como espaço da pesquisa, 3 universidades públicas do estado do Paraná, nomeadas de Universidade Alfa, Universidade Beta e Universidade Gama.

Na sequência, sistematizo os principais aspectos de cada uma das visitas aos grupos de pibidianos colaboradores da pesquisa e destaco que, mesmo que o cronograma inicial contasse com a atividade de geração de dados em cada visita, em uma das universidades essa organização não se fez possível. Dessa forma, utilizo o termo *visita* quando se tratar de ida às universidades, *observação* quando da participação em reuniões e/ou contato com os pibidianos e *geração de dados* a atividade que resultou da aplicação dos instrumentos de pesquisa.

4.1 IMPRESSÕES NAS VISITAS

4.1.1 Universidade Alfa – 1ª visita

A seguir, sistematizo abaixo os instrumentos utilizados em cada uma das visitas na Universidade Alfa, lembrando que, nem todas as narrativas ou questionários chegaram a ser entregues no mesmo dia da entrevista. Utilizo o termo questionário de pibidiano, questionário de supervisor, questionário de coordenador para distinguir os instrumentos entregues a cada grupo de colaboradores conforme sistematização no quadro n.08.

Quadro 08 – Instrumentos de geração de dados ALFA

1ª visita	ALFA	TCLE Pibidiano/ supervisora	Narrativa autobiográfica n.01	Questionário pibidiano n.01	Entrevista pibidiano n.01	Questionário coordenadora n.01	Questionário supervisora n.01
2ª visita	ALFA	Narrativa autobiográfica n.02 e n.03	Questionário pibidiano n.02	Entrevista pibidiano n.02	Questionário coordenadora n.02 (<i>e-mail</i>)		
3ª visita	ALFA	Narrativa autobiográfica n.04 e 05 (<i>e-mail</i>)	Entrevista pibidiano n.03 n.04	Questionário pibidiano n.03 (<i>e-mail</i>)	Entrevista coordenadora n.01		

Fonte: Sistematização da pesquisadora

A primeira visita a um dos grupos colaboradores da pesquisa aconteceu em agosto de 2013 e também representou a primeira observação participante em reunião do grupo. Conforme a agenda da coordenadora e minha, desloquei-me até à cidade da universidade Alfa a fim de apresentar, durante a reunião semanal do Pibid, a proposta da pesquisa e convidar o grupo para participar como sujeitos da pesquisa. Estavam presentes naquela reunião dez pibidianos, sendo três pibidianos e sete pibidianas, uma coordenadora e duas professoras supervisoras.

A reunião ocorreu conforme a pauta em que estava previsto o repasse de informações sobre a inscrição dos pibidianos em um evento científico e também encaminhamentos acerca da elaboração do resumo de um pôster para o mesmo. Nesse momento, as professoras supervisoras chegaram à reunião e logo se acomodaram em dois dos grupos de pibidianos que começavam a se formar para o início dos trabalhos. Permaneci sentada no fundo da sala observando a interação dos grupos, optei por não realizar nenhum registro, apenas observei e acompanhei o andamento dos trabalhos. A tarefa daquela tarde consistiu na revisão, por parte dos pibidianos, com o auxílio das supervisoras, das atividades elaboradas para a sequência didática, material este que seria aplicado em algumas semanas nas turmas das supervisoras.

A coordenadora Suzy permaneceu em sua mesa, enquanto utilizava o computador repassava à turma algumas dicas para a revisão da sequência didática. Enquanto os grupos interagiam, pude observar que uma das professoras supervisoras parecia mais inteirada das atividades da sequência didática e também mais enturmada com os pibidianos, a outra por sua vez, sentou-se junto ao seu grupo de pibidianos e, em silêncio, acompanhou o andamento das atividades e as discussões que eram encaminhadas por eles mesmos. De vez em quando, Suzy comentava algo a respeito dos trabalhos que o grupo da universidade Alfa estava desenvolvendo e perguntava se eu estava familiarizada com o referencial da sequência didática. Respondi às questões de Suzy sem me alongar e nesse momento consegui a atenção dos pibidianos. Sem isso, continuavam concentrados em suas tarefas. Conforme o grupo interagiu Suzy repassava algumas questões atinentes a adoção de livros didáticos de Língua Inglesa nas escolas públicas da região. Comentou que nas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação da cidade seriam utilizadas a partir do ano letivo de 2014 duas coleções diferentes de livros didáticos e, que por essa razão, no próximo ano as ações do Pibid precisariam considerar estes materiais didáticos.

O tempo da reunião já se adiantava, Suzy então observando que alguns pibidianos e mesmo as supervisoras ajeitavam seus materiais para irem embora, decidiu interromper a reunião para que pudesse apresentar-me ao grupo e realizar o convite para a pesquisa.

Apresentei-me brevemente, repassei algumas informações básicas acerca da pesquisa que seria realizada, enfatizei o objeto, os objetivos e a metodologia e realizei o convite à medida que distribuía as cópias dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, daqui pra frente, TCLE¹².

Um aspecto importante a ressaltar diz respeito a apresentação dos objetivos e da proposta de pesquisa feita a todas as coordenadoras desde o primeiro contato com elas, que aconteceu mediante o envio por *e-mail* de uma síntese dos aspectos metodológicos da pesquisa e também um modelo do TCLE.

Durante a explanação da pesquisa, Suzy fazia algumas intervenções a fim de despertar o interesse do grupo em colaborar. Para isso, comentou que um dia eles estariam em meu lugar realizando pesquisa aplicada e que toda a oportunidade que tivessem no momento da graduação de participar seria sempre enriquecedora. Assim, quase que em um dueto, Susy e eu, realizamos o convite para o grupo, enfatizando o caráter de anonimato e a possibilidade de desistência da mesma a qualquer momento. Coincidentemente, o grupo de pibidianas que mais havia participado da reunião, tanto com dúvidas e ideias sobre a sequência didática, quanto na socialização das impressões das aulas observadas na escola, foi justamente o grupo que ao final da reunião se efetivou como os sujeitos de minha pesquisa.

Lá na frente da sala, diante do grupo, ao lado da coordenadora, observei que as supervisoras estavam com pressa, uma delas, inclusive, ouviu em pé, ao lado da porta, o convite para participar da pesquisa. Procurei então não me alongar nas explicações e para isso, tomei como referência o roteiro enviado com antecedência por *e-mail* a todas as coordenações, com o objeto, a justificativa, os objetivos e a metodologia da geração de dados. Na sequência, entreguei duas vias do TCLE para os pibidianos e supervisoras e aguardei que tirassem suas dúvidas antes de assinarem, formalizando sua participação como colaborador/a. Do total de dez pibidianos presentes, apenas quatro pibidianas levantaram a mão sinalizando que gostariam de participar, assinaram o documento e já se dispuseram a responder ao questionário n.01¹³.

As supervisoras sinalizaram que tinham interesse, mas pareceu que isso aconteceu mais porque estavam diante da coordenadora, tanto que entregaram o TCLE e responderam

¹² Ver ANEXO 02

¹³ Ver ANEXO 03

rapidamente o questionário n.01¹⁴ de supervisora e foram embora. No corredor, fui atrás delas para agradecer a colaboração e perguntar se teriam ainda alguma dúvida sobre os procedimentos da pesquisa. Responderam que estava tudo bem, me desejaram boa sorte na pesquisa e foram embora. Naquele momento percebi que seria difícil obter dados das supervisoras, já que aquele ‘*boa sorte*’ soou como um “adeus, nos veremos um dia, talvez!” Quando retornei à sala, a coordenadora disse que era de praxe as supervisoras saírem das reuniões antes do término porque davam aulas no período noturno, tinham médico e outros compromissos. No momento em que me informava isso, Suzy pareceu não aprovar a atitude das supervisoras.

Ainda no que se refere ao aceite dos pibidianos, daquela turma de dez, apenas quatro estava respondendo ao questionário, os demais já haviam devolvido o TCLE em branco. Vendo que a maioria da turma não aceitara participar da pesquisa, Suzy fez uma intervenção enfatizando a relevância em se colaborar com pesquisas de qualquer nível, visto que, em outro momento, poderiam ser eles os pesquisadores e que essa dinâmica faz parte da vida de qualquer professor pesquisador e que eles precisariam ser receptivos e colaborativos já que eu estava avaliando o Pibid da Universidade Alfa. Os esforços de Suzy foram em vão, porque acabei mesmo tendo apenas 4 pibidianas, os demais, não justificaram o porquê e pareceram não se importar muito com a ‘cobrança’ de Suzy. Insistindo um pouco mais, a coordenadora, nomeando os pibidianos que não aceitaram participar, tentou mais uma vez convencê-los: *Vamos lá, (nomeando o pibidiano), participe! Vai ser bom para o nosso grupo! –Você (nome da pibidiana) é a única da sua turma no Pibid, vamos lá gente!* Mesmo diante da insistência da coordenadora, o que consegui naquele grupo foram quatro pibidianas. Confesso que fiquei um pouco constrangida em insistir na participação dos pibidianos, isso porque, naquele momento não observei que havia um sentimento de dúvida na negativa dos demais pibidianos, pareceu-me sim, um não decisivo. E como se tratava da primeira universidade visitada, achei o número de quatro pibidianas um número razoável para o início de minha jornada, na verdade já tinha me dado por satisfeita visto que ainda faltavam dois grupos a serem visitados.

Na sequência, como já estava no final da reunião, a coordenadora liberou uma a uma as pibidianas, agora minhas colaboradoras, para dirigirem-se comigo à outra sala onde realizaríamos a entrevista n.01¹⁵. Enquanto isso, a coordenadora recebeu o questionário n.01¹⁶

¹⁴ Ver ANEXO 07

¹⁵ Ver ANEXO 11

de coordenadora e permaneceu em sala com os demais pibidianos que além do questionário n.01 de pibidiano tinham a tarefa de elaborar a narrativa autobiográfica n.01¹⁷.

Na sala para a entrevista, antes de ligar o gravador, expliquei novamente o meu objetivo com as visitas e com os instrumentos, bem como informei quantas questões seriam e sobre o que se tratava. Por ser minha primeira entrevista, acredito que tanto as pibidianas quanto eu tenhamos ficado um pouco ansiosas pelo encaminhamento da atividade. De minha parte, minha preocupação era a de não induzir as respostas e de não julgá-las com expressões faciais ou mesmo intervenções durante a resposta. Sendo assim, optei, nesse primeiro dia, por não interferir, deixando a cargo de cada pibidiana fazer as relações e apresentar os dados que julgasse necessários naquele momento da entrevista. Mesmo em face à minha inexperiência inicial na condução de entrevistas, um dado que ficou evidente na fala do grupo foi a preocupação em apresentar de forma positiva o Pibid da instituição. A princípio, cheguei a pensar que haviam ensaiado a mesma resposta, pois houve muita convergência entre elas, pareceu-me uma espécie de propaganda dos aspectos vantajosos do Pibid da universidade Alfa. Depois, ao longo das demais visitas e conforme as narrativas autobiográficas foram sendo produzidas, descartei essa hipótese e me convenci de que realmente era um discurso próprio delas, ou seja, a visão delas sobre o programa que visivelmente estavam motivadas por integrarem o grupo do Pibid. Ao término das entrevistas com as pibidianas retornei à sala onde havia ocorrido a reunião e recolhi os questionários tanto da coordenadora quanto das pibidianas. Nessa primeira visita a narrativa autobiográfica n.01 foi realizada em sala mesmo.

Já no final da visita, quando estava recolhendo os questionários, agradei novamente a colaboração e a receptividade da coordenadora e das pibidianas, ocasião esta aproveitada pela coordenadora para perguntar em quais outras universidades eu estava realizando a pesquisa, quantidade de pibidianos das outras e como estava sendo a pesquisa por lá. Sem pensar muito, nomeei as instituições e também informei que aquela se tratava de minha primeira visita, portanto, não teria ainda maiores informações.

Na sequência, despedi-me do grupo e solicitei à coordenadora a sugestão de nova data para a continuidade da geração de dados. Acordamos que o cronograma de visitas seria feito conforme a agenda do grupo, que, naquele tempo, estava envolto com o início das aulas dos pibidianos na escola para a aplicação da sequência didática e com a participação em eventos

¹⁶ Ver ANEXO 05

¹⁷ Ver ANEXO 08

específicos do Pibid. Dessa forma, o cronograma de visitas seria construído ao longo do processo e conforme a disponibilidade do grupo e também minha.

No retorno pra casa, dentro do ônibus, ouvindo as gravações das entrevistas, fiquei me perguntando se havia agido corretamente ao identificar as demais universidades participantes da pesquisa, mas depois do ocorrido não haveria como desdizer o que havia dito e o jeito era me preparar melhor para as perguntas que, inevitavelmente viriam das demais coordenadoras.

4.1.2 – Universidade Alfa – 2ª visita

A segunda visita à Universidade Alfa aconteceu apenas em outubro de 2013, resultado de minha opção em abrir mão da bolsa para assumir vaga em concurso público em outra cidade. Diferentemente da primeira visita, em que tive a oportunidade de participar da reunião semanal do grupo, nesta, em específico, meu contato aconteceu em outro dia da semana, ocasião em que as pibidianas se encontravam na universidade para a elaboração da sequência didática a ser aplicada na escola. Mesmo não havendo reunião do Pibid naquela semana, consegui, mediante acordo com a coordenadora, agendar com as pibidianas um encontro na universidade para dar continuidade à geração de dados.

Na data agendada, conforme as pibidianas foram chegando, procedíamos à realização das entrevistas individuais em sala reservada. Como naquela tarde não haveria reunião do Pibid, as entrevistas acabaram se estendendo mais do que da primeira vez, o que possibilitou o maior desenvolvimento das questões a partir das próprias respostas dadas das pibidianas.

Na 2ª visita tive a oportunidade de conversar por mais tempo com cada uma delas e por não haver tanta ansiedade de minha parte, uma vez que já havia realizado mais duas visitas em outras instituições, as perguntas puderam ser mais bem contextualizadas e não apenas lidas como havia feito da primeira vez. Aproveitei a ocasião para perguntar sobre o andamento das ações no Pibid na escola e sobre as expectativas para a aplicação da sequência didática que naquele tempo estava em fase de finalização. Esse momento de atualização foi realizado com o gravador desligado, minha intenção foi tornar a entrevista uma conversa menos tensa e mecânica, por isso comecei conversando com cada uma delas sobre o Pibid, as ações do projeto, o que estavam aprendendo no programa, como estavam conciliando o Pibid e o curso e, nessa atmosfera, deixei também que trouxessem temáticas que julgassem pertinentes para o início de nossa conversa. Quando percebia que haviam concluído sua atualização dos eventos ocorridos, eu informava que passaria então à entrevista propriamente dita e que pra isso ligaria o gravador.

Nesta visita aproveitei a participação das quatro pibidianas e apliquei o questionário n.2¹⁸ de pibidiano, realizei as entrevistas n.2 e n.3 e propus as narrativas autobiográficas n.2 e n.3. Isso aconteceu porque concomitante ao início da geração de dados assumi uma vaga como professora em cidade do interior, dado que prejudicou o cumprimento do cronograma das visitas e reduziu drasticamente minha disponibilidade para as visitas. Grosso modo, posso descrever a situação da seguinte forma: morava na cidade A, trabalhava na cidade B, visitava as cidades C, D e E para a geração de dados. Em outras palavras, o deslocamento para a realização das visitas havia se transformado numa verdadeira epopeia. Por essa razão, quando tinha a oportunidade de realizar as visitas, aproveitava para aplicar mais de um questionário e narrativa autobiográfica por vez.

Na elaboração do projeto de pesquisa, problemas com o deslocamento não foram previstos, até porque na época, era bolsista, então a decisão de abrir mão da bolsa para assunção da vaga naquele momento pareceu a mais acertada. Depois as peripécias para chegar até as cidades e gerar dados com os pibidianos, acabou se revelando contraproducente, mas era a minha realidade na época.

Feita esta breve contextualização, voltando à 2ª visita na Universidade Alfa, seguindo o protocolo, antes mesmo de ligar o gravador, retomei os propósitos da pesquisa e os encaminhamentos metodológicos adotados para a geração de dados a fim de evitar a preocupação das pibidianas em serem avaliadas, impressão que tive da primeira vez que conversei com elas. As pibidianas manifestaram compreender a dinâmica adotada na geração de dados e em forma de conversa informal atualizaram-se sobre os eventos ocorridos desde minha última visita, acontecida há quase dois meses.

O tempo dessa conversa informal variou de três a dez minutos, dependeu do que as pibidianas quiseram me contar e da disponibilidade delas em me contar. Bianca, por exemplo, aproveitou a ocasião e tirou algumas dúvidas sobre o processo de seleção para o mestrado em Letras, programa este já almejado por ela mesmo estando na época apenas no 2º ano da graduação. Comentou também de forma bastante entusiasmada, diga-se de passagem, que havia prestado concurso para professor da educação básica e que havia sido aprovada na primeira fase. Vanusa preferiu abordar o desafio de gerir o tempo com a graduação, a família, o Pibid e o emprego, que há pouco havia deixado justamente pela sobrecarga de trabalho. Todavia, enfatizou que a bolsa do Pibid não seria suficiente para manter suas despesas e que

¹⁸ Ver ANEXO 04

esperava em breve ter outra oportunidade profissional. Vanusa ainda mencionou que o ideal seria poder cursar a graduação sem precisar trabalhar. Se tivesse esta oportunidade, segundo a pibidiana, seu desempenho acadêmico e disposição para demais projetos da universidade seria outro, mas concluiu que este não passava de um cenário ideal. Caroline e Andréia utilizaram os momentos iniciais com o gravador desligado para me contar aspectos do próprio Pibid.

Retomadas as considerações gerais sobre a dinâmica da pesquisa, liguei o gravador e realizei a entrevista conforme o roteiro, porém fazendo algumas intervenções quando observava que alguma pergunta não havia sido compreendida. Ao final de cada entrevista recolhi os questionários e as narrativas autobiográficas produzidas naquele dia pelas pibidianas. Nessa etapa da pesquisa ainda havia a possibilidade de geração de dados *on-line*, por meio de postagens em meu site pessoal, por isso, aproveitei e ratifiquei a necessidade de todas acessarem com seu *login* e senha para responderem alguns fóruns lá criados sobre a profissão professor. Infelizmente, este instrumento veio a mostrar-se ineficaz para a geração de dados, não pela ferramenta em si, mas pelo pouco acesso dos pibidianos, dado que acarretou no descarte do mesmo como instrumento de pesquisa já no início da geração de dados.

Ao final das entrevistas, retornei para a sala onde as demais pibidianas estavam, me despedi e informei que aguardaria por *e-mail* as narrativas autobiográficas daquelas que, por conta do adiantado da hora, não haviam conseguido concluir naquela tarde.

4.1.3 – Universidade Alfa – 3ª visita

Esta 3ª e última visita para a geração de dados na Universidade Alfa ocorreu em março de 2014. Na ocasião, agendei com a coordenadora do grupo e com cada uma das pibidianas para a realização das entrevistas e realização de narrativas autobiográficas em algum dia da semana que fosse adequado para elas, já que as atividades do Pibid do edital vigente já haviam sido encerradas. Nesta data também havia a expectativa de entrevistar a professora supervisora e a professora coordenadora, objetivo que só alcancei com a segunda. Como era época de transição de um edital do Pibid.

Já havia passado dois meses desde minha última visita àquela universidade e as entrevistas começaram com minha solicitação de atualização dos eventos ocorridos na vida delas ou no Pibid. As primeiras entrevistadas informaram-me muito afoitas e entusiasmadas que estavam se dedicando à escrita de um capítulo de livro resultante dos resultados do Pibid.

Informaram-me que tinham interesse em prosseguir como bolsistas do programa e que estavam aguardando o resultado da seleção do próximo edital.

Naquele dia cheguei antes do horário agendado e aguardei em frente à sala do encontro. Aos poucos foram chegando as pibidianas, duas das quatro ficaram à minha disposição a tarde inteira. Para entrevistar as outras duas precisei aguardar o início das aulas à noite, já que no íterim da última visita de outubro até março, ambas, Andréia e Vanusa haviam começado a trabalhar.

Na sala, com as pibidianas Caroline e Bianca iniciei a conversa sobre a geração de dados e aproveitei para perguntar sobre as expectativas delas em continuar como bolsistas do programa na próxima seleção. Perguntei se na próxima edição haveria mudanças na proposta do projeto e se a dinâmica das ações do grupo sofreria alguma alteração. As pibidianas informaram que por enquanto sabiam da permanência do referencial teórico, mas que ainda não tinham maiores detalhes da nova proposta, uma vez que o processo de seleção dos bolsistas ainda estava em andamento.

Naquela tarde, realizei a entrevista apenas com duas das quatro pibidianas. O roteiro da entrevista previa a retomada de algumas questões já abordadas em narrativas anteriores. Essa escolha aconteceu propositalmente para identificar alguma mudança ou não de percepção das pibidianas acerca da mesma temática.

Conforme a dinâmica adotada, em sala reservada, realizei a entrevista com cada uma das pibidianas. Tanto as pibidianas quanto eu mesma estávamos mais confortáveis com a entrevista o que, a meu ver, auxiliou na inclusão de outras temáticas ao longo das perguntas. Depois de feitas as duas entrevistas programadas para aquela última visita, retornei à sala onde as pibidianas estavam reunidas para a elaboração do capítulo de livro e lá chegando encontrei a coordenadora Suzy, que aguardava para ser entrevistada. Naquela tarde esperávamos contar com a presença de uma das supervisoras que, por *e-mail*, havia confirmado presença, porém em contato com a coordenadora, acabou cancelando a participação. A coordenadora sugeriu então que eu ligasse para a supervisora a fim de convencê-la a me receber naquela tarde para a entrevista. A coordenadora gentilmente fez a ligação de seu celular e passou pra mim para que pudesse conversar diretamente com a supervisora. Mesmo colocando-me à disposição para encontrá-la onde ela estivesse, a supervisora informou não ter disponibilidade para a entrevista naquela data e sugeriu que poderia ceder seus dados por *e-mail*.

Nesse momento, vale retomar como foi a minha relação com as supervisoras. Como já relatado, duas supervisoras se fizeram presentes na primeira visita à Universidade Alfa, porém

não tive a oportunidade de conversar amiúde com ambas porque foram embora antes do término da reunião. Na 1ª visita, assinaram o termo, responderam ao questionário n.01 de supervisora, mas durante o processo de geração de dados não responderam aos meus *e-mails*. Agora, na 3ª e última visita se tornaria muito mais difícil o contato com as supervisoras, primeiro porque o projeto em que participavam havia encerrado e, segundo, que fiquei sabendo mais tarde, quando entrevistei a coordenadora, o projeto submetido ao novo edital contemplava mudanças de turma, possivelmente de supervisora.

Dessa forma, com a impossibilidade de realizar a entrevista com a única supervisora que chegou a confirmar participação no encontro agendado, no dia seguinte, enviei por *e-mail* o roteiro da entrevista e o questionário n.02 de supervisora para que pudesse ter algum dado da supervisora, ainda que fosse por escrito, porém também não obtive retorno dos *e-mails*.

Essa sequência de negativas por parte da supervisora fez-me concluir que seria difícil conseguir dados dela na pesquisa, o que já parecia ter se anunciado desde nosso primeiro contato com aquele fatídico *boa sorte* com a pesquisa. O resultado disso é que a coordenadora e eu, cada uma a seu modo, revelou certo grau de desapontamento, de minha parte na forma de silêncio resignado, afinal a participação na pesquisa é voluntária e mesmos os sujeitos que aceitam dela participar podem a qualquer momento desistir. A coordenadora insistiu alegando que os dados da supervisora poderiam enriquecer a pesquisa, ponto este que concordei, mas não havia muito o que fazer para reverter a situação. Eu estava visivelmente chateada, mais do que isso, estava sentindo-me culpada por não ter podido visitar aquela universidade quantas vezes fossem necessárias até conseguir todos os dados almejados, mas o estrago estava feito e precisava me concentrar nos dados que poderia ainda conseguir.

A pesquisa precisava continuar, então, de posse do roteiro de entrevista de coordenadora nos deslocamos, eu e Suzy, para uma sala reservada. Sem o gravador ligado, conversamos sobre os resultados do Pibid que tinha encerrado e sobre as expectativas dela com a próxima edição. A respeito das mudanças, a coordenadora informou que previa a continuidade dos trabalhos com base no referencial da sequência didática, uma vez que na percepção dela houve contribuição desta metodologia no ensino de aprendizagem de Língua Inglesa nas turmas atendidas pelo Pibid. No que se refere às mudanças no novo projeto, destacou que incluiria a avaliação de livro didático nas discussões do grupo, uma vez que havia uma cobrança por parte da Secretaria do Estado da Educação para que as escolas utilizassem os livros didáticos de Língua Inglesa. Outro aspecto mencionado por Suzy se referiu à dificuldade em se conseguir professores supervisores para o projeto dado que, segundo a coordenadora, resulta do volume de trabalho e da carga horária de dedicação

exigida para o supervisor bolsista. Aproveitou para retomar a declinação da supervisora na participação da entrevista e explicou que para o novo edital estava passando de escola em escola convidando os professores a inscreverem-se como supervisores, mas que não estava encontrando interessados. Quando perguntada sobre o desempenho dos pibidianos, Suzy informou que aqueles comprometidos com o projeto acabam se destacando nas disciplinas do curso, outros porém, diante das dificuldades com a Língua Inglesa ou da não gestão do tempo entre trabalhos do curso e ações do Pibid, acabam se desligando do projeto. Acrescentou ainda o caso de duas pibidianas, que por terem reprovado na disciplina de Língua Inglesa, não atendiam mais aos requisitos para serem bolsistas, que era o de obter média 7,0 no histórico escolar.

Feita esta conversa informal, liguei o gravador e procedi a entrevista propriamente dita. Ao final da entrevista com a coordenadora, agradei novamente a acolhida e a disposição de Suzy que durante a pesquisa incentivou ativamente a participação das pibidianas. Das três coordenadoras, Suzy foi com a qual mais interagi durante a geração de dados, isso porque ela se dispôs a negociar as datas das visitas com as pibidianas. Então, não era eu quem convidada as pibidianas, era a coordenadora que convocava a participação delas no horário estipulado comigo para as entrevistas, o que, no final da geração, se mostrou de extrema contribuição para o volume de dados gerados na Universidade Alfa. Terminei a entrevista com a coordenadora, mas precisei permanecer na universidade até às 19h00 para encontrar com as outras duas pibidianas que estavam trabalhando no período vespertino e que se dispuseram a conceder entrevista antes do início da aula.

Já passava das 19h:20 e como não havia agendado um local específico para a realização da entrevista, fiquei na cantina, esperando avistar as duas pibidianas, que passariam inevitavelmente por ali para chegarem na sala de aula. Andréia foi a primeira. Ao avistá-la, fui a seu encontro e nos dirigimos até a biblioteca, mas como havia muito barulho, tivemos de encontrar um lugar alternativo para a entrevista, este foi um banco do lado externo do prédio de sala de aula. Havia barulho lá também, mas como todas as salas estavam ocupadas, não nos restou outra opção a não ser realizar a entrevista ali mesmo. Durante a entrevista com Andréia, Vanusa apareceu e foi ao nosso encontro e permaneceu em outro banco, aguardando seu momento de ser entrevistada. As condições para a realização da entrevista naquele local não eram as melhores e pelo adiantado da hora, as pibidianas estavam preocupadas com a aula que estavam perdendo. Então percebi que se quisesse que respondessem a todas as perguntas, precisaria adaptá-las, e foi o que fiz. Além disso, a proposta das narrativas autobiográficas programadas para serem produzidas no dia da entrevista precisou ser enviada para Andréia e

Vanusa por *e-mail*, visto que já estavam atrasadas para a aula. Durante a entrevista, Andréia informou que em face dos problemas financeiros, se viu obrigada a aceitar uma proposta de trabalho em um restaurante. Quando perguntada o que faria se fosse selecionada na próxima seleção do Pibid, Andréia respondeu que tentaria conciliar o trabalho atual, o Pibid e o curso. Então, reformulei a pergunta, _ E se fosse para ser professora substituta, abriria mão do trabalho no restaurante? De forma enfática, respondeu que sim, mas que por enquanto não estava em condições de permanecer apenas estudando e mesmo porque, o valor de R\$ 400,00 da bolsa do Pibid, se selecionada novamente, o que esperava que acontecesse, não seria o suficiente para manter suas despesas, o que demandaria de qualquer forma a conciliação entre o Pibid e o restaurante. Dessa vez, Andréia pareceu menos entusiasmada do que das vezes anteriores em que a entrevistei. Visivelmente cansada após um dia de trabalho, Andréia revelou que o Pibid proporcionou seu desenvolvimento profissional, sobretudo, contribuiu para a aprendizagem de Língua Inglesa, mas que existiam outros compromissos que naquele momento pareciam prioridade para ela. Andréia comentou sobre as dificuldades em ser mãe de família, trabalhadora e frequentar o curso à noite, destacou que o excesso de trabalhos do curso e a questão da idade, que fazia questão de enfatizar por ser a mais velha de sua turma, acabavam sendo fatores atenuantes de sua condição de acadêmica esforçada, porém, não exemplar.

Antes de concluir a entrevista, a outra pibidiana, Vanusa, nos encontrou no banco ao lado de fora da universidade e por ali permaneceu aguardando sua vez. Ambas estavam atrasadas para a mesma aula, então Andréia preferiu retribuir a camaradagem e aguardar por Vanusa também, assim, ambas entrariam atrasadas, porém juntas na aula.

Desde minha última visita em outubro de 2013, muita coisa havia acontecido na vida delas. Agora Vanusa, assim como Andréia, também estava trabalhando. Como se tratava de um período de hiato entre um edital do Pibid e outro, pedi que me informassem como tinha sido a aplicação da sequência didática e quais expectativas tinham com o novo edital do Pibid. Vanusa demonstrou menos expectativas com a possibilidade de ser bolsista novamente, isso porque, assim como Andréia, havia reprovado em Língua Inglesa e isso poderia prejudicar a homologação de sua inscrição. Percebi que Vanusa estava com pressa e a permanência de Andréia no banco em frente onde estávamos acabou servindo de lembrete da aula que estavam perdendo.

Findadas as entrevistas por volta das 21h:00, agradecei novamente a participação de ambas e enfatizei que enviaria por *e-mail* as propostas de narrativas autobiográficas e o questionário. Também não tive melhor sorte ao tentar conseguir delas tais dados por *e-mail*.

Por essa razão, o questionário n.03 de Vanusa e Andréia bem como as narrativas autobiográficas n.4 e n.5 não puderam ser analisadas.

4.1.4 - Universidade Beta – 1ª visita

A seguir, sistematizo abaixo os instrumentos utilizados em cada uma das visitas na Universidade Beta, lembrando que, nem todas as narrativas ou questionários chegaram a ser entregues no mesmo dia da entrevista. Utilizo o termo questionário de pibidiano, questionário de supervisor, questionário de coordenador para distinguir os instrumentos entregues a cada grupo de colaboradores conforme quadro n.09.

Quadro 09 – Instrumentos de geração de dados BETA

1ª visita	BETA	TCLE Pibidiano/ supervisora	Narrativa autobiográfica n.01	Questionário pibidiano n.01	Entrevista pibidiano n.01	Questionário coordenadora n.01	Questionário supervisora n.01
2ª visita	BETA	Narrativa autobiográfica n.02 e n.03	Questionário pibidiano n.02	Questionário coordenadora n.02	Entrevista pibidiano n.02		
3ª visita	BETA	Narrativa autobiográfica n.04 (<i>e-mail</i>)	Entrevista pibidiano n.03				
4ª visita	BETA	Narrativa autobiográfica n.05	Questionário pibidiano n.03 (<i>e-mail</i>)	Entrevista pibidiano n.04	Entrevista coordenadora n.01		

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Na Universidade Beta, a 1ª visita também representou o 1º primeiro momento de geração de dados por meio da observação participante em reunião semanal, o que ocorreu em meados de agosto de 2013. Antes disso, houve uma intensa negociação por *e-mail* com a coordenadora Débora que, assim como as demais coordenadoras, recebeu antes do início das visitas a sistematização dos procedimentos da pesquisa. Uma das primeiras dificuldades encontradas para a geração de dados na Universidade Beta foi justamente o fato de realizar a reunião semanal no mesmo dia da semana da Universidade Gama. Dado que inviabilizou que na mesma semana pudesse participar das reuniões nas três universidades. Soma-se a isso o fato de a referida instituição estar geograficamente distante da cidade onde moro e da cidade onde trabalhava na época.

Na primeira visita, o atraso do ônibus fez com que eu chegasse quase uma hora depois de iniciada a reunião. Ao chegar à sala de reunião, fui recebida pela coordenadora Débora e prontamente fez minha apresentação ao grupo. *– Essa é a Ana Paula da Unioeste que irá*

pesquisar o nosso Pibid! Cumprimentei o grupo e sentei no fundo da sala, ainda ofegante pela correria de encontrar logo a sala do grupo. Acomodei-me na cadeira, tomei fôlego e observei a reunião sem realizar nenhuma anotação. No momento de minha entrada, interrompi a conversa do grupo sobre as aulas de Língua Inglesa observadas na escola durante aquela semana.

Enquanto acompanhava a socialização, avistei meu nome no quadro em uma lista, que entendi mais tarde que se referia à pauta daquela reunião. Diferentemente da reunião da Universidade Alfa, as reuniões deste Pibid contavam com *coffee-break*, momento organizado pelos próprios pibidianos para que não se dispersassem durante o intervalo, por isso, traziam lanches e bebidas.

Pouco antes do intervalo, a coordenadora Débora solicitou que fosse até à frente da sala para convidar os pibidianos e explicar a pesquisa. Seguindo o protocolo, entreguei duas cópias do TCLE para todos, li o mesmo para grupo, expliquei o objeto, os objetivos, a metodologia da pesquisa, fiz o convite e fiquei disponível para dúvidas.

Naquele dia se fizeram presentes 2 coordenadoras, Débora era a coordenadora oficial ao passo que Sandra havia a pouco se juntado ao grupo para conhecer o projeto, duas supervisoras e nove pibidianos (sendo seis pibidianas e três pibidianos). Depois de formalizado o convite e de ter informado maiores detalhes da tese em si, inclusive dadas as informações solicitadas pela coordenadora, obtive o retorno de sete pibidianos, sendo dois pibidianos e cinco pibidianas. Um dos pibidianos assinou o TCLE, mas depois veio conversar comigo perguntando como faria para participar já que era o seu último dia no projeto. Nesse momento Débora interveio e comentou que ele havia saído em função do trabalho, perguntou de quantos pibidianos eu precisava, respondi que não tinha limite, quanto mais, melhor, e ao contarmos o número de TCLE, decidimos que aquele pibidiano não precisaria fazer parte da geração de dados.

Em relação à coordenadora Débora, esta se mostrou bastante interessada na pesquisa, no referencial utilizado, nos objetivos, nos instrumentos e, sobretudo, em saber quais outras universidades estavam participando e o número de pibidianos que eu tinha nos demais grupos. Pensei por um momento em não revelar os nomes das outras universidades, mas também lembrei que não podia dar tratamento diferenciado às instituições, então, mesmo correndo o risco de me sentir culpada pela segunda vez, nomeei as outras duas universidades.

Aproveitei o *coffee-break* e conversei brevemente com a supervisora, perguntei há quanto tempo ela atuava em escola pública, o que estava achando de ser supervisora. Gabrieli (nome fictício assim como todos os demais utilizados nesta tese) informou que estava

gostando porque já estudava a proposta da sequência didática e já conhecia Débora de outros projetos, mencionou também que pretendia utilizar este referencial do Pibid em seu projeto de doutorado. Débora e Gabrieli tinham pós-graduação no mesmo programa, inclusive tinham tido a mesma orientadora.

Enquanto os pibidianos finalizavam o intervalo, dirigi-me até a sala onde Débora havia sugerido para a realização das entrevistas e um a um os pibidianos foram aparecendo para ser entrevistados. Como já tinha passado por uma experiência de entrevista, aproveitei o momento sem o gravador ligado e retomei os objetivos da pesquisa a fim de eliminar qualquer dúvida sobre os propósitos da mesma enfatizando que o foco era o processo de construção da identidade profissional do pibidiano e não o Pibid em si.

Um fato curioso que aconteceu logo quando entreguei os TCLE e o questionário n.01 de pibidiano que contemplava algumas perguntas sobre o uso de tecnologias e práticas de letramentos digitais, foi que um dos pibidianos procurou respostas para o questionário na Internet. Vendo que ele pesquisava as respostas na Internet, inclinei-me em sua carteira e informei que esperava respostas pessoais e que naquele contexto não tinha resposta certa ou errada, por isso, não se fazia necessário consultar na *web*. O pibidiano sorriu e desviou a atenção da tela do *notebook* para o questionário impresso e dali em diante, pareceu-me, responder por si mesmo, o questionário.

Naquela tarde entrevistei sete pibidianos, ou seja, a totalidade dos que haviam assinado o TCLE já excluindo aquele que estava saindo do projeto. O corte de quatro e dos sete pibidianos, que veio a ocorrer mais tarde, teve como justificativa a equiparação de representantes de cada Pibid, o que aconteceu seguindo o critério da regularidade na entrega dos instrumentos, da qual falarei mais a frente. Todavia, como naquela época não poderia prever quem teria seus dados analisados ou não, em toda visita na Universidade Beta entrevistei todos os presentes que assinaram o TCLE.

Já não estava tão nervosa quanto da primeira entrevista que havia realizado na Universidade Alfa. Assim, percebi que estava mais à vontade para refazer a pergunta ou contextualizá-la melhor, caso percebesse alguma dúvida por parte do pibidiano. Os dois primeiros pibidianos foram breves em suas respostas, os demais mantiveram a média de tempo entre eles. Conforme percebia que o pibidiano não entendia o que estava sendo perguntado ou quando suas respostas eram evasivas a ponto de não ilustrarem maiores informações sobre o tema perguntado, aventurei-me fazendo algumas pequenas intervenções. Talvez pela maturidade do grupo, já que duas pibidianas eram formandas, a densidade das respostas surpreendeu-me no sentido de incluir temáticas que, *a priori*, não havia previsto no

roteiro. Outro detalhe, é que por ser um grupo maior, o tempo médio de entrevista com todos os sete foi em torno de uma hora, o que fez com que a coordenadora Débora na 2ª visita chamasse a minha atenção para o tempo que os pibidianos ficavam fora da sala de reunião.

O grupo da Universidade Beta, além de mais numeroso, foi também o mais participativo, pois as entrevistas com cada um costumava durar mais tempo do que nas demais universidades. Devido à característica do grupo, algumas perguntas da entrevista foram descartadas já que os pibidianos acabavam contemplando vários aspectos na mesma resposta o que me fez repensar os próximos roteiros de entrevista e questionários.

Ao final da entrevista com o 7º pibidiano, de volta à sala, desculpei-me com a coordenadora em virtude da demora e justifiquei que, na proposta da geração de dados, as entrevistas não seriam monitoradas, razão pela qual não havia interrupção de minha parte durante as respostas. Essa opção se deu porque, assim como Marconi (1990), o uso da entrevista favorece maior participação do colaborador, inclusive se ela não for estruturalmente rígida, possibilitando que outros dados e outras informações não previstos pelo pesquisador surjam ao longo da participação.

Ao sair da sala de reunião, agradei a receptividade e a colaboração do grupo, recolhi os questionários de pibidianos, supervisoras e coordenadoras e narrativas autobiográficas e informei que entraria em contato em breve para agendar nova visita.

4.1.5 - Universidade Beta – 2ª visita

Durante a negociação com Débora para o agendamento da 2ª visita, percebi que havia uma preocupação por parte dela no que se refere ao tempo de duração das entrevistas, ou seja, o tempo em que o pibidiano passava fora da reunião. Para evitar mais transtornos com minhas visitas, resolvi que as visitas seriam com intervalos maiores do que o previsto. Assim como a Universidade Alfa, as datas das visitas com a Universidade Beta também sofreram constantes cancelamentos, ora em função do pedido da própria coordenadora, ora pela minha indisponibilidade.

Retornei então, para a 2ª visita na Universidade Beta em meados de setembro de 2013 e, desta vez, seguindo a sugestão da coordenadora Débora, acordei por *e-mail* com os pibidianos para a realização das entrevistas antes do horário da reunião semanal. Dessa forma, poderia utilizar menos tempo da reunião para concluir a geração de dados com todos. Para tanto, cheguei pela manhã na instituição, visitei a biblioteca e por lá permaneci até a hora do almoço. O acordo com os pibidianos era o de realizar pelo menos quatro entrevistas após o

almoço já que por *e-mail* haviam respondido que estariam disponíveis no *campus* e que não seria problema utilizar o período antes da reunião para a entrevista.

Foram vários *e-mails* durante a semana lembrando do novo acordo, porém os pibidianos alegaram esquecer o combinado e acabaram chegando no horário da reunião. Ao avistar-me, sentada do lado de fora da sala onde seria a entrevista, a coordenadora Débora percebeu imediatamente que o acordo não havia dado certo e propôs que fizéssemos o contrário, em vez de entrevistar os pibidianos depois do *coffee-break*, que o fizesse naquele momento. Para isso, ela iria atrasar o início da reunião a fim de que eu pudesse entrevistar antes os pibidianos. Concordei com a sugestão e comecei a realizar as entrevistas com os aqueles que iam chegando. Enquanto isso, para otimizar o tempo, fui distribuindo o questionário n.02 de pibidianos e duas narrativas n.02¹⁹ e n.03.

Entreguei as narrativas e os questionários para os pibidianos que aguardavam ser entrevistados e prossegui realizando, na sala reservada, a entrevista individual na esperança de que os demais fossem respondendo os instrumentos, o que durante a reunião descobri que não aconteceu. Naquele dia, se fez presente uma oitava pibidiana que não estava na primeira visita, o que fez com que Débora sugerisse a inclusão desta na pesquisa. Não vi problemas na inclusão de mais uma pibidiana. Então entreguei-lhe o TCLE, expliquei os propósitos da pesquisa e entreguei todos os instrumentos que já havia aplicado até aquele momento. Dessa forma, a pesquisa na Universidade Beta passou a contar com oito pibidianos.

Ao concluir as entrevistas daquela tarde, retornei para a reunião que desta vez começara quase no horário do intervalo. Os questionários e narrativas autobiográficas, entregues aos pibidianos antes de serem entrevistados, acabaram sendo respondidos durante a reunião, o que também causou transtorno para o andamento desta. Observando que Débora estava incomodada com o trânsito de pibidianos na sala tirando dúvidas sobre o preenchimento do questionário ou pelo fato de estarem distraídos comparando seus questionários com os dos colegas, tomei a iniciativa de pedir ao grupo que deixasse os instrumentos para depois, para o final da reunião ou me enviassem por *e-mail*.

A reunião seguiu com informes da coordenadora, socialização das observações dos pibidianos sobre as aulas de Língua Inglesa observadas durante a semana, revisão da sequência didática, eventos científicos entre outros. Permaneci sentada no fundo da sala sem realizar nenhuma anotação. Conforme Débora explicava algum aspecto da metodologia da

¹⁹ Ver ANEXO 09

sequência didática de Língua Inglesa, se dirigia a mim com alguma pergunta, até que em certo momento perguntou-me como era o Pibid onde estudava. Respondi então, que por enquanto, no *campus* da Unioeste onde estudava só tinha projetos do Pibid de Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Débora se deu por satisfeita e continuou mediando a socialização dos pibidianos sobre os eventos da escola e eu permaneci observando sem maiores interferências. Ao final da reunião, despedi-me de Débora, agradei a colaboração dos pibidianos, recolhi os instrumentos e aproveitei para pedir em qual data poderia realizar a terceira visita. Débora mencionou que os pibidianos estariam atarefados pelos próximos dias, que além da aplicação da sequência didática nas escolas, tinham comunicações para apresentar em congresso e que seria melhor deixar para o final do ano a próxima visita. Aproveitou este momento e perguntou quantas vezes mais eu iria visitar as reuniões. Respondi que talvez fossem necessárias duas visitas. Débora sinalizou que concordava, agradei a ela e ao grupo e fui embora.

4.1.6 - Universidade Beta – 3ª visita

A 3ª visita na Universidade Beta aconteceu em meados de novembro de 2013, ocasião em que pude acompanhar a reunião semanal na íntegra. Conforme acordado por *e-mail* com Débora, retornei à Universidade Beta somente depois de dois meses. Cheguei no horário, cumprimentei o grupo e Débora e acomodei-me no fundo da sala. Era a semana de um congresso sobre Pibid em outro estado e, por essa razão, somente nove pessoas, contando comigo e com a coordenadora, se fizeram presentes naquela tarde.

A pauta daquela reunião incluiu a exposição dos pibidianos das versões de pôsteres a serem apresentados em outro evento em que iriam participar. Houve também a socialização das impressões sobre a aplicação da sequência didática e demais eventos ocorridos na escola atendida pelo grupo.

A coordenadora iniciou a reunião solicitando que os autores de pôsteres aproveitassem para apresentá-lo para o grupo. Assim, nós, interlocutores, poderíamos fazer perguntas e simular possíveis dúvidas durante a apresentação no congresso. Uma dupla de pibidianas se propôs a fazê-lo, foi à frente da sala e expôs os *slides* à medida que apresentavam o referencial da sequência didática e as atividades aplicadas na escola. Após a explanação e as contribuições do grupo, Débora entregou um questionário reflexivo que, segundo ela, tinha a função de conhecer o andamento dos trabalhos do grupo e o nível de reflexão dos pibidianos. Enquanto os pibidianos respondiam ao questionário, Débora se aproximou, mostrou-me o

questionário e mencionou que já estava na hora de ouvir os pibidianos sobre as ações do projeto.

Conforme o acordo feito com Débora, após o *coffee-break*, dirigi-me para a sala ao lado para iniciar as entrevistas individuais. Tendo como parâmetro o tempo gasto com as entrevistas e o transtorno causado na reunião anterior com o preenchimento do questionário e das narrativas autobiográficas, desta vez, tais instrumentos haviam sido enviados com antecedência por *e-mail*. Mesmo assim, uma pibidiana preferiu fazê-lo naquele momento e já entregá-lo. Dos demais, mesmo depois de várias cobranças, não obtive o retorno da narrativa autobiográfica n.04.

A entrevista realizada na terceira visita tomou menos tempo que as anteriores porque foi composta por apenas três questões, além disso, dois pibidianos haviam faltado o que também contribuiu para a redução do tempo. Ao concluir as entrevistas retornei para a sala de reunião a fim de acompanhar os últimos informes. Débora comentou que estava ansiosa pelos resultados e que gostaria de ver, nas palavras delas, *como os nossos pibidianos estavam se saindo na pesquisa*. Respondi que estava tudo indo bem e que assim que tivesse sistematizado os dados iria socializar com todas as coordenadoras. Débora complementou que tinha interesse, pois uma pesquisa desta natureza poderia apontar alguns aspectos do trabalho do grupo que talvez tivesse passado despercebido, por isso os dados seriam relevantes para a tomada de decisões dela. Senti certa ansiedade por parte de Débora em conhecer os resultados da pesquisa, aproveitei a ocasião da cobrança para enfatizar que não estava avaliando o Pibid, pois o objetivo da pesquisa não era esse e, sim, o de identificar, nos discursos de um grupo de pibidianos de Inglês, os sentidos construídos sobre a profissão professor. Insistentemente Débora perguntou de forma descontraída *o que os pibidianos comentam nas entrevistas*. Tentando diminuir o nível de ansiedade que pairava no ar, comentei que se Débora preferisse, poderia disponibilizar todos os roteiros das entrevistas, assim como já havia feito na primeira visita, mas que devido ao volume de entrevistas e os arranjos constantes de realizar a entrevista antes, durante ou ao final da reunião, havia esquecido de socializar os demais roteiros com ela.

Numa reação, ao que me pareceu bem humorada, replicou que não tinha problemas e que confiava no que eu estava fazendo. A reunião já estava no fim, agradei ao grupo e à Débora pela colaboração e fui embora.

4.1.7 - Universidade Beta – 4ª visita

A última visita à Universidade Beta aconteceu somente em fevereiro de 2014, momento de transição entre um projeto e outro do Pibid. Entre os ajustes do grupo, da agenda da coordenadora e também minha, consegui aproveitar a quarta visita para realizar a observação na reunião do grupo que, mesmo já concluído as atividades do edital anterior, estava às voltas com a publicação dos resultados do projeto em forma de livro.

A Universidade Beta foi a única das três participantes onde tive a possibilidade de acompanhar as reuniões do grupo nos dias em que realizava as entrevistas. Conforme mencionado, o projeto do Pibid ao qual os sujeitos da pesquisa estavam vinculados já havia se encerrado, duas pibidianas dos oito daquele grupo já haviam se formado, sendo uma delas agora mestranda na própria instituição.

Assim como no grupo da Universidade Alfa, os pibidianos da Universidade Beta estavam envolvidos com a produção de um capítulo de livro para a publicação dos resultados alcançados com a sequência didática. Nesta última visita, alguns pibidianos estavam socializando os resultados de suas sequências didáticas, outros aproveitaram para socializar a experiência de participar de um evento do Pibid em outro estado.

Durante a reunião, Débora pediu para que eu fosse até a frente da sala para retomar os objetivos de minhas visitas e que fizesse uma espécie de balanço geral das informações já geradas até o momento. Como já havia se passado três meses desde minha última visita, a coordenadora mostrou-se interessada nos resultados, estes que ainda não haviam sido sistematizados. Fui à frente da sala, agradei novamente a colaboração, a disponibilidade e a receptividade do grupo, retomei os aspectos principais da pesquisa e reiterei que, devido ao trabalho, não tinha tido tempo para o fechamento dos dados, até porque, só iria fazê-lo quando todas visitas se encerrassem. Procurei não adiantar reflexões da pesquisa, embora já as tivesse rascunhado, isso porque ainda faltava realizar a entrevista n.04 com os pibidianos e entrevistar a própria Débora. Portanto, parecia-me prematuro adiantar resultados de pesquisa naquele momento.

Uma das preocupações que começou a acompanhar a construção da pesquisa foi justamente a possibilidade de um equívoco no objetivo da pesquisa, isso porque, em alguns momentos, pareceu-me que os pibidianos e até Débora chegaram a interpretar que a pesquisa seria uma espécie de avaliação do Pibid. Por essa razão, antes de ligar o gravador para as entrevistas, procurei enfatizar o objetivo geral que era o de identificar, nos discursos de um grupo de pibidianos de Inglês, os sentidos construídos sobre a profissão professor.

Nesta última reunião os pibidianos estavam reunidos em pequenos grupos para finalizarem suas publicações, aproveitei para lembrá-los que a maioria não havia entregue a narrativa autobiográfica n.04, enviada por *e-mail*, antes de minha terceira visita, o que justificaram com a necessidade de conclusão de relatórios de estágio, Trabalho de Conclusão de Curso, seleção do mestrado, escrita de artigos e capítulo sobre o Pibid.

Como não havia uma pauta propriamente dita naquela tarde, Débora permaneceu no fundo da sala ao meu lado, ocasião que aproveitei para conversar sobre os resultados que ela havia identificado com a aplicação da sequência didática, perguntei também se havia muitos interessados no Pibid já que era período de inscrição para o novo edital. Débora respondeu que estava tendo dificuldades em conseguir alunos interessados em ser bolsistas, isso porque, segundo ela há uma variedade de projetos na universidade, sem mencionar, que pelo valor de R\$400,00, muitos optavam por assumir aulas como temporários em escolas estaduais. Comentei com ela que naquela época, onde trabalhava, a realidade era parecida, mas não em função de projetos, porque esse não era o caso, mas sim, porque a oportunidade de assumir aulas como temporários acabava atraindo acadêmicos nos diferentes anos do curso. Aproveitei e pedi notícias da supervisora Gabrieli de quem só tinha obtido o questionário n.01²⁰ de supervisora e que naquele dia não esteve presente na reunião. Segundo Débora, havia um evento na escola e, por essa razão, Gabrieli não se fazia presente, mencionou ainda que esperava contar no próximo edital com a colaboração daquela supervisora, visto que já tinham uma relação de parceria de longa data. Débora sugeriu que enviasse novamente *e-mail* à Gabrieli para tentar marcar uma entrevista com ela, sugestão que segui, mas que não logrou êxito.

O grupo da Universidade Beta tinha, na época, um perfil na rede social *Facebook*, mas não atualizavam as informações, por isso, adicionei os pibidianos e a própria supervisora Gabrieli, assim, sempre que necessário, além do *e-mail* utilizava-se deste expediente para enviar instrumentos ou informes sobre minhas visitas naquele grupo.

Após o *coffee-break*, conforme acordado com a coordenadora, entrevistei os sete pibidianos presentes e lembrei da necessidade de entregarem o questionário n.02 de pibidiano e a narrativa autobiográfica n.04, instrumentos enviados por *e-mail* desde minha última visita. A última a ser entrevistada foi Débora, que enfatizou os resultados positivos alcançados com a proposta de sequência didática e a contribuição com o ensino de Língua Inglesa na escola,

²⁰ Ver ANEXO 07

mas aproveitou a ocasião para enfatizar que a proposta do Pibid poderia ser integrada ao próprio estágio curricular supervisionado, área em que Débora também atuava como orientadora. Por fim, a entrevista a coordenadora evidenciou uma preocupação em relação ao valor da bolsa do pibidiano e enfatizou que em vez de ser um projeto paralelo ao curso em que poucos tem acesso, a proposta do Pibid poderia ser incorporada ao estágio supervisionado ou mesmo em projetos de extensão já existentes nas universidades, já que muitos docentes coordenam projetos de formação continuada de professores. Concluímos a entrevista e como alguns pibidianos já haviam ido embora, agradei novamente aos que permaneceram, despedi-me e fui embora.

4.1.8 - Universidade Gama – 1ª visita

A seguir, sistematizo os instrumentos utilizados em cada uma das visitas na Universidade Gama, lembrando que, nem todas as narrativas ou questionários chegaram a ser entregues no mesmo dia da entrevista conforme sistematização no quadro n.10.

Quadro 10 – Instrumentos de geração de dados GAMA

1ª visita	GAMA	TCLE Pibidiano/ supervisora	Questionário coordenadora n.01 (<i>e-mail</i>)	Questionário supervisora n.01 (<i>e-mail</i>)		
2ª visita	GAMA	Narrativa autobiográfica n.01, n.02, n.03	Questionário pibidiano n.01 e 02	Questionário coordenadora n.02 (<i>e-mail</i>)	Entrevista pibidiano n.01	
3ª visita	GAMA	Narrativa autobiográfica 04 (<i>e-mail</i>)	Entrevista pibidiano n.02 e 03			
4ª visita	GAMA	Narrativa autobiográfica n.05	Questionário pibidiano n.03 (<i>e-mail</i>)	Entrevista pibidiano n.04	Entrevista coordenadora n.01	

Fonte: Sistematização da pesquisadora

A geração de dados na Universidade Gama se tornou a mais complicada, primeiro em função da distância entre a cidade onde resido e a cidade onde se localiza a instituição, segundo, pela impossibilidade de aplicar os instrumentos da pesquisa durante as reuniões do Pibid. Dessa forma, diferente da dinâmica adotada nas outras instituições em que cada visita representou efetivamente um momento de geração de dados, na Universidade Gama isso não aconteceu.

Conforme negociação com a coordenadora Simone, a primeira visita aconteceu em setembro de 2013. Na data da reunião, cheguei com antecedência e aguardei a coordenadora

do lado de fora da sala. Não nos conhecíamos pessoalmente, então me apresentei e, na sequência fui convidada a entrar. Assim como fazia nas reuniões dos outros grupos, sentei no fundo da sala e não fiz nenhuma anotação durante a reunião.

Minha presença despertou a curiosidade de alguns pibidianos, ocasião em que Simone aproveitou para fazer minha apresentação _ *Essa é a Ana Paula que está fazendo a pesquisa de doutorado sobre identidade do pibidiano*. Feita esta referência, deu sequência à pauta daquela reunião que consistia em discutir um texto teórico a partir de um roteiro já disponibilizado previamente por Simone. Além disso, estava prevista a entrega dos Diários de observação feitos pelos pibidianos nas escolas. Os pibidianos pareciam dispersos, alguns alegaram não ter feito a tarefa, outros chegaram atrasados, o que visivelmente incomodou Simone.

Durante a reunião, percebi que os pibidianos se mostraram bastante dispersos, inclusive sentando em pequenos grupos nas extremidades da sala, acredito que isso se deva ao fato de o grupo ser composto por acadêmicos de turnos distintos, portanto, pareceu-me não estarem muito entrosados. Além disso, outro fator (penso que este último seja o mais plausível), a pauta da reunião não estava centrada na coordenação, e sim, na participação dos pibidianos, e como nem todos haviam realizado a tarefa, encontraram uma forma de não se tornarem tão expostos na reunião, para isso evitaram interagir com o grupo e com Simone de modo geral.

A reunião do grupo da Universidade Gama também previa um *coffee-break* na sala, momento em que aproveitei para aproximar-me de Simone em sua mesa e solicitar quando poderia conversar com o grupo sobre a pesquisa. Distraída com alguns papéis em sua mesa, Simone respondeu que os trabalhos do projeto estavam atrasados e que eu poderia conversar com eles naquele momento mesmo, na hora do *coffee-break*, e entregar os termos. Comentei que tinha alguns instrumentos que precisava aplicar que consistiam no questionário n.01 de pibidiano, a narrativa autobiográfica n.01 e a entrevista e perguntei se poderia fazê-los naquele dia. Sem hesitar, Simone respondeu que não seria possível dispensar os pibidianos para a geração de dados naquele momento e sugeriu que fizesse apenas o convite e entregasse o termo e completou dizendo que poderia entrar em contato com eles por *e-mail* para agendar outro horário para as entrevistas. Embora não esperasse esse desfecho para aquela situação, uma vez que durante a negociação com a coordenadora, havia enviado por *e-mail* a síntese da pesquisa e a descrição dos procedimentos da geração de dados, o que incluía a proposição dos instrumentos desde minha primeira visita, naquele momento, restou-me concordar e fazer conforme a sugestão de Simone. A justificativa utilizada pela coordenadora foi a de que os

trabalhos do grupo passavam por algumas mudanças e que o período da reunião semanal representava a única oportunidade de ela, na condição de coordenadora, reunir o grupo para discutir os textos teóricos e encaminhar os trabalhos a serem realizados na escola. Ainda que um pouco frustrada, concordei com os argumentos de Simone, que tinha todo o direito de permitir ou não a geração de dados no período da reunião.

Então, durante o intervalo, momento em que os pibidianos estavam lanchando, aproximei-me dos pequenos grupos que se formara em torno da mesa, entreguei as cópias do TCLE expliquei sucintamente os propósitos da pesquisa e os convidei para a participarem. Entre um pedaço de bolo e uma xícara de café e outra, os pibidianos foram atentando para o termo, alguns assinaram sem ler, outros nem leram e nem assinaram, simplesmente devolviam os formulários sem perguntas ou justificativas. Explicar a pesquisa e convidá-los em meio ao *coffee-break* pareceu-me naquele momento uma ideia no mínimo arriscada, o que veio a se confirmar depois com os sucessivos problemas enfrentados para a geração de dados na Universidade Gama, mas precisou ser desta forma para não criar problemas desde minha primeira visita.

Naquele momento tive a impressão de que a geração de dados não se prolongaria no grupo, mas não podia correr o risco de voltar pra casa sem dados da Universidade Gama. Então, entre um café e outro, conforme recebia os termos assinados, perguntava aos pibidianos em que horário na semana seguinte eu poderia aplicar os instrumentos e realizar a entrevista com eles. Essa negociação aconteceu ao redor da mesa de lanches. Assim, ao ouvir a conversa, Simone sugeriu que deixasse apenas a entrevista para ser feita pessoalmente e que enviasse os demais instrumentos, questionários e narrativas por *e-mail*, assim como já havia feito com o questionário n.01 de coordenadora. Sinalizei novamente que concordava com a nova sugestão e fiz uma lista de horários para a realização das entrevistas na semana seguinte, alguns para o período anterior da reunião do Pibid e outros para depois da reunião, enfatizei que iria contatá-los durante a semana para confirmar o encontro para a entrevista.

A princípio, todos os cinco pibidianos que assinaram o TCLE confirmaram disponibilidade para aquela data sugerida e confirmaram por *e-mail* o horário em que poderiam conceder a entrevista na minha próxima visita. Mesmo diante do tempo utilizado para a negociação com os pibidianos, Simone deu sequência à reunião alertando os pibidianos sobre a necessidade de postarem nos prazos os fichamentos e atividades do projeto na plataforma *on-line* utilizada para esta finalidade. Neste momento, alguns pibidianos sentados ao fundo da sala questionaram a coordenadora sobre o volume de tarefas do projeto que, somadas aos compromissos do curso e do trabalho, tornava-se inviável o cumprimento dos

prazos estabelecidos por ela. Simone continuou argumentando com o grupo de que se fazia necessário o desenvolvimento deles como professores pesquisadores e que fazer pesquisa pressupõe, leituras, fichamentos entre outros. Um pibidiano, visivelmente com a cobrança de Simone, comentou, ao que interpretei como um desabafo, que além de pibidiano, era acadêmico e professor e, portanto, mesmo se esforçando para cumprir os compromissos, não estava conseguindo dar conta de todos. Foi nesse momento que pairou sob a sala um silêncio constrangedor, em que nós, os pibidianos e eu, nos entreolhamos sem saber direito o que fazer. Simone retomou o turno de fala e enfatizou que ser professor implicava em gerir tempo e ser organizado e que a participação no projeto previa compromissos e cumprimento de prazos.

Tempos depois desta reunião, quando conversei com aquele pibidiano, fiquei sabendo que apesar daquela indisposição e aparente rusga com a coordenadora, ele considerava Simone uma excelente professora, tanto que a havia escolhido para ser sua orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso. O pibidiano afirmou que estava na época da reunião sobrecarregado, mas que entendia a postura de Simone, já que posturas mais firmes foram necessárias com aquele grupo do Pibid em razão da transição entre coordenações.

Um aspecto interessante e peculiar das reuniões na Universidade Gama se referiu ao posicionamento da professora supervisora Úrsula que pareceu bastante à vontade para contribuir com as discussões que aconteciam no grupo. Isso acabou sendo confirmado pelas inúmeras vezes em que a própria Simone buscou a aprovação de Úrsula para algum aspecto debatido nas reuniões. Pareceu-me que Úrsula tinha liberdade e segurança para interferir nos encaminhamentos na reunião e também, que esta estava totalmente à vontade no projeto, visto que os pibidianos também buscavam a aprovação dela durante suas contribuições nas discussões.

Ao término da reunião, agradei a coordenadora pela receptividade e colaboração do grupo e reiterei que voltaria no prazo de duas semanas, data acertada com os pibidianos para realizar a primeira geração de dados e a entrevista que seria realizada com alguns antes e outros depois da reunião semanal.

4.1.9 - Universidade Gama – 2ª visita

Conforme acordo com Simone e com os pibidianos, minha segunda visita aconteceu duas semanas depois, ainda em setembro de 2013. Durante este intervalo, contatei os 5 pibidianos em busca de confirmação e/ou sugestão de horário para a entrevista. Como não

obtive retorno dos *e-mails*, pedi à Simone se poderia mediar esta negociação, já que não me respondiam. A coordenadora respondeu que a participação na pesquisa era voluntária e que não poderia obrigá-los a participar.

Sem o apoio de Simone, desloquei-me na data combinada com ela para a Universidade Gama. De posse daquele rascunho com cronograma de horários para entrevista feito na primeira visita, na sexta-feira, antes do início da reunião semanal, estive na Universidade Gama para as entrevistas. Infelizmente, somente um pibidiano chegou no horário combinado, os demais iam chegando e, vendo que eu estava entrevistando um pibidiano no corredor, desviavam e entraram direto na sala onde acontecia a reunião do Pibid.

No corredor mesmo, já que todas as salas de aula estavam ocupadas com aula, iniciei as entrevistas, que foram bastante prejudicadas pelo trânsito de acadêmicos e professores. Antes das entrevistas, pedia os instrumentos que já haviam sido enviados por *e-mail*. Como ninguém tinha feito, entreguei novas cópias dos questionários n.1 e n.2 de pibidianos e as narrativas autobiográficas n.01 e n.02 e sugeri que entregassem estes instrumentos prontos em minha próxima visita.

Conforme os pibidianos terminavam a entrevista e entravam para a sala de reunião eu solicitava que chamassem o próximo pibidiano. O que percebi naquela primeira geração de dados foi que a forma como o convite foi feito em nosso primeiro contato fez toda a diferença no andamento da geração de dados com aquele grupo.

No corredor, aguardando o próximo pibidiano sair da reunião, a possibilidade de não conseguir concluir a geração de dados com os pibidianos da Universidade Gama começou a me aterrorizar, e com isso, comecei a vislumbrar alternativas para poder voltar pra casa com o mínimo de dados possíveis. É claro que não fui a primeira e nem serei a última a ter dificuldades na geração de dados, até porque, a participação em pesquisas é voluntária, e se não houvesse o contratempo de não poder utilizar o horário da reunião para a geração, havia ainda a possibilidade de os próprios sujeitos desligarem-se da pesquisa. A ideia era assustadora, mas era uma possibilidade. Então, como medida preventiva, achei melhor delinear outra abordagem com a Universidade Gama, em vez de aplicar uma narrativa e realizar uma entrevista por vez, passaria então a propor mais narrativas e realizar mais entrevistas em cada visita. Foi assim, após a percepção de que os planos de geração de dados precisavam ser repensados constantemente, que propus aos pibidianos a elaboração de três narrativas na primeira geração de dados.

Em linhas gerais, naquela visita consegui entrevistar quatro pibidianos, gerando dados pertinentes às motivações pessoais para a escolha do Curso de Letras e também relativas à

participação no Pibid. Conforme as entrevistas foram sendo concluídas, os pibidianos se juntavam aos demais do grupo na sala de reunião.

De acordo com o já apresentado nesta tese, a observação participante implica, de certo modo, um grau de intervenção, ainda que não diretamente no espaço dos grupos pesquisados. Quando voltei para a sala de reuniões, os pibidianos colaboradores estavam dispersos, haviam perdido explicações dadas pela coordenadora e essa situação fez com que eu concordasse com a sugestão anterior de Simone, a de não realizar a geração de dados em dias de reunião. Outra questão que merece ser apontada diz respeito ao horário da reunião, que, por se realizar no período matutino, obrigava a saída dos pibidianos antes do término da mesma, inviabilizando que eu continuasse a geração de dados após o período da reunião, já que saíam apressados para casa ou para o trabalho.

Naquela visita, pude identificar que o grupo era bastante heterogêneo, oriundos do Curso de Letras vespertino e noturno e composto por acadêmicos dos quatro anos da graduação. Por essa razão, acredito que estavam ainda se habituando à dinâmica do subprojeto e à metodologia da nova coordenadora, que fazia pouco que estava à frente do grupo.

Diante dos contratempos e da necessidade de repensar a dinâmica de geração de dados, senti dificuldades em delinear um plano de ação para a Universidade Gama, pois além de não poder contar com a mediação de Simone na negociação com os pibidianos, o fato de a reunião ser no período matutino também acabou sendo prejudicado por meus sucessivos cancelamentos de visita. Outro impasse foi a preocupação da coordenadora no que se refere à utilização do horário da reunião para a geração de dados, impasse este que, somado aos anteriores, contribuíram para tornar a geração de dados naquela instituição a mais complicada.

Ainda sobre a segunda visita, ao retornar para a reunião percebi que alguns pibidianos estavam respondendo os questionários e as narrativas autobiográficas, Simone também percebeu e logo chamou a atenção para que fizessem isso em outro momento. A reunião continuou com a exposição dos pibidianos sobre seus projetos individuais para as salas de aula que atendiam na escola, isso porque, diferente das Universidades Alfa e Beta que adotaram a metodologia da sequência didática como fundamento para o ensino de Língua Inglesa na escola, a Universidade Gama preconizava o protagonismo dos pibidianos. A proposta era a de que cada pibidiano ou dupla de pibidiano elaborasse um projeto de intervenção nas aulas de Língua Inglesa a partir de temáticas que fossem do interesse deles e que fossem relevantes para as turmas atendidas na escola.

Ao final da reunião, agradei à Simone pela compreensão, enfatizei aos pibidianos que os instrumentos poderiam ser entregues em minha próxima visita, mas, mesmo assim, alguns

acabaram entregando naquela mesma reunião. Por fim, reiterei que organizaria outro momento para a geração de dados com eles e que não seria em dia em que se realizava a reunião semanal do Pibid a fim de evitar contratempos com a coordenadora, solução esta que pareceu agradar à Simone.

4.2.0 - Universidade Gama – 3ª visita

Depois de vários encontros e desencontros nas agendas do Pibid da Universidade Gama e também em função de minha dificuldade de deslocamento para participar das reuniões do Pibid, a terceira visita ocorreu somente no mês de novembro de 2013, sendo esta exclusiva para a geração de dados.

Retomando: a situação na Universidade Gama se mostrava da seguinte forma: na primeira visita recebi cinco termos assinados, na segunda, entrevistei quatro pibidianos e no intervalo entre a segunda e a terceira visita não tinha conseguido obter o retorno de questionários e narrativas autobiográficas de três dos cinco pibidianos. Por essa razão, foram inúmeros *e-mails* solicitando a entrega dos instrumentos, mas com o passar do tempo percebi que dois dos pibidianos estavam disponíveis apenas para entrevistas e o terceiro nunca havia sequer aparecido nos horários marcados para realização das entrevistas.

Em razão dos entraves encontrados em realizar as entrevistas no corredor das salas de aula, para a terceira visita, por intermédio de minha orientadora, foi possível a utilização de uma sala no Departamento de Línguas da universidade, espaço que contribuiu para a redução de ruído na gravação e forneceu maior privacidade aos pibidianos.

Conforme acordo por *e-mail* com os pibidianos, desloquei-me até a Universidade Gama no período vespertino, ocasião em que ainda esperava realizar as cinco entrevistas. Por problemas na estrada, acabei chegando 40 minutos atrasada, mas durante o trajeto consegui manter contato com as duas pibidianas que me aguardavam na universidade. Ao chegar ao local marcado, realizei as entrevistas com as duas, que foram as únicas que apareceram naquele dia. Esperando contar com a presença dos demais pibidianos, com o propósito de não tomar muito tempo delas, já que alguns estudavam no período noturno, enviei por *e-mail* as propostas de narrativa autobiográficas n.01, n.02, n.03, n.04 e n.05 e insisti para que nos encontrássemos em outra data e realizássemos as entrevistas que faltavam. Os esforços foram em vão porque ao final, só obtive regularidade na entrega de dados de duas pibidianas.

Naquela tarde, as entrevistas ocorreram de forma bastante tranquila, pois não havia a pressão de terminá-la o mais rápido possível a fim de não atrapalhar a reunião do Pibid. Sendo

assim, como de praxe, antes de ligar o gravador, enfatizei os objetivos da pesquisa e solicitei que me atualizassem em relação aos eventos no Pibid. Feito isso, realizei as perguntas conforme roteiro da entrevista e, mesmo depois de concluída, continuei na sala conversando com as pibidianas que pareciam estar mais confortáveis com minha presença.

A preocupação inicial de Letícia e Tatiana em responder corretamente os instrumentos tinha, finalmente, diminuído, isso porque desde a primeira entrevista ambas justificavam que não tinham muito pra falar, pois estavam somente no 1º ano do curso e estavam há pelo menos 1 mês no programa. Percebendo a angústia delas em *não poder contribuir muito com a pesquisa*, enfatizei que o foco da pesquisa era compreender as identidades que se formavam no Pibid e não avaliar o programa em si, dessa forma, por menos tempo de projeto que tivessem, a contribuição delas já estava acontecendo toda vez que narravam suas memórias da escola, das aulas de Língua Inglesa, suas aspirações com o Curso de Letras. Depois desta explanação, Letícia e Tatiana pareciam menos tensas, dado que me fez sentir remorso de não ter feito esta conversa franca antes, em visita anterior. Dos males o menor, já que ainda haveria outra oportunidade para geração de dados, ou seja, para conhecer quem eram essas pibidianas, como e se se projetavam como professoras de Língua Inglesa. Feitas essas observações, a visita seguinte no grupo, ou melhor, o encontro com Tatiana e Letícia, minhas únicas pibidianas agora depois do desaparecimento dos três pibidianos restantes, ocorreu de forma também tranquila e proveitosa conforme apresento a seguir.

4.2.1 - Universidade Gama – 4ª visita

Devido aos compromissos de trabalho, após vários cancelamentos de visita à Universidade Gama, a quarta visita e terceiro momento de geração de dados ocorreu somente em fevereiro de 2014, já com o edital para seleção de bolsista do novo projeto do Pibid em tramitação.

No intervalo de novembro a fevereiro, não obtive a devolutiva daqueles três pibidianos que não haviam participado da entrevista anterior, por essa razão, inferi que os sujeitos da Universidade Gama seriam apenas aquelas duas pibidianas, alunas agora do 2º ano de Letras. Após contato por *e-mail* com a coordenadora, que até o início do novo edital se mantinha a frente do grupo, com a supervisora Úrsula e com as pibidianas, agendei a última visita para a realização das entrevistas. A princípio, a supervisora havia informado interesse e disponibilidade em conceder uma entrevista naquela data, o que acabou não se concretizando.

Desse modo, foquei minha geração de dados nos instrumentos das pibidianas e da coordenadora que, pela primeira vez, seria entrevistada.

Cheguei à universidade depois do meio-dia, havíamos combinado de nos encontrar em frente ao Departamento de Línguas. Encontrei Tatiana e Letícia no local combinado e nos dirigimos para a biblioteca, local que nos pareceu mais propício para a realização das entrevistas. O retorno a esse grupo depois de quase três meses, o que parecia um ponto negativo durante a construção do cronograma da pesquisa, acabou se concretizando mais tarde como um aspecto interessante, isso porque eu tinha agora duas pibidianas do 2º ano de Letras, mais amadurecidas, com a experiência das oficinas do Pibid e, portanto, com mais vivências para compartilhar. Minhas suspeitas se confirmaram ao longo das entrevistas, Letícia e Tatiana tinham muito para socializar já que minha última visita tinha acontecido em novembro de 2013.

Diferente dos dois grupos anteriores, nos quais as coordenadoras permaneceriam à frente do Pibid no edital a ter início em 2014, Simone informou que não havia submetido proposta de projeto à seleção porque estava previsto o retorno da coordenadora anterior e com ela, a proposição de um novo projeto do Pibid-Inglês.

Naquela última visita, realizei a entrevista n.4 de pibidiano e a entrevista n.01 de coordenador, sendo a narrativa autobiográfica n. 5 e o questionário n. 3 enviado previamente à Tatiana e Letícia por *e-mail*. No que se refere às expectativas das pibidianas, ainda que não soubessem detalhes do novo projeto submetido pela ex-coordenadora do Pibid, quando perguntadas se continuariam no projeto, prontamente responderam que tinham interesse em dar continuidade e por isso haviam se inscrito na seleção. Concluí no meio da tarde as entrevistas com as pibidianas e aguardei na universidade até o horário agendado para entrevistar a coordenadora Simone.

Com Simone, antes de ligar o gravador fiz algumas perguntas para tentar compreender melhor a singularidade daquele projeto, uma vez que só pude participar de duas reuniões e pouco tinha interagido com ela durante a geração de dados. Simone mencionou que havia se identificado com o Pibid e que gostaria de ter podido ficar mais tempo à frente do programa. Assim como Débora, da Universidade Beta, também comentou sobre o valor da bolsa do Pibid que não se apresentava atrativa aos pibidianos, razão pela qual em sua percepção havia tanta rotatividade no grupo. Outro aspecto enfatizado por Simone relaciona-se às expectativas de alguns pibidianos que, com a mudança de escola atendida, acabaram desistindo do projeto em razão de não quererem deslocar-se até a periferia, o que para a coordenadora parecia uma contradição já que quando forem professores, no início de carreira provavelmente tenham de

assumir aulas em escolas na periferia. Segundo Simone, em função da distância entre a universidade e a escola, ou entre a região onde residem os pibidianos e a escola, grande parte do valor de R\$400,00 da bolsa acabava sendo para o deslocamento, dado que desmotivava parte do grupo. Ainda com o gravador desligado Simone afirmou que avaliava o Pibid de forma positiva, sobretudo por ter um estreito contato com a escola parceira, tanto pelas visitas realizadas para as oficinas dos pibidianos, quanto pela atuação como orientadora de estágio curricular supervisionado. Ao final da entrevista, agradei à receptividade e colaboração da Simone, ao que ela desejou sorte na conclusão da tese.

Ao final da reunião, a coordenadora mencionou que estava enfrentando um problema com a rotatividade dos bolsistas, já que alguns pibidianos tinham acabado de sair do grupo, outros entraram e até a escola onde se realizava o projeto já havia sido trocada, fatores estes que atrapalharam o progresso dos trabalhos do grupo. Segundo Simone, a rotatividade fazia com que não avançassem nas discussões teóricas, visto que precisava constantemente revisar os conceitos estudados e retomar encaminhamentos já que sempre tinha pibidiano novo entrando no projeto.

Conforme narrado, as observações e as anotações de campo foram elaboradas a partir das visitas às IES. É claro que, hoje, depois de acabado o período de geração de dados, pergunto-me se eventualmente não me deixei enganar por alguma armadilha da memória embaçada pelo volume de dados ou mesmo por algum lapso que causasse a perda de enfoque durante a sistematização dos aspectos registrados. Todavia, mesmo lançando mão de notas de campo durante as visitas e de sucessivas audições das entrevistas, a cada momento de interação com os dados, novas percepções podem ser empreendidas, o que atesta o movimento dialético e processual de toda pesquisa acerca da temática identidade. Em linhas gerais, as visitas proporcionaram conhecer, ainda que por um curto período de tempo as peculiaridades de cada grupo e as percepções de cada coordenadora sobre o Pibid e a formação inicial de professores.

A seguir apresento os pibidianos a partir da aplicação dos questionários n.01 e 02, da realização da entrevista n.01 e da proposição da narrativa autobiográfica n.02.

4.3 PERFIL DOS PIBIDIANOS

Os sujeitos da pesquisa, acadêmicos do curso de Letras de três universidades estaduais do Paraná, foram convidados a participarem como colaboradores cedendo seus dados

voluntariamente à pesquisadora por meio de questionários, de narrativas autobiográficas e entrevistas orais.

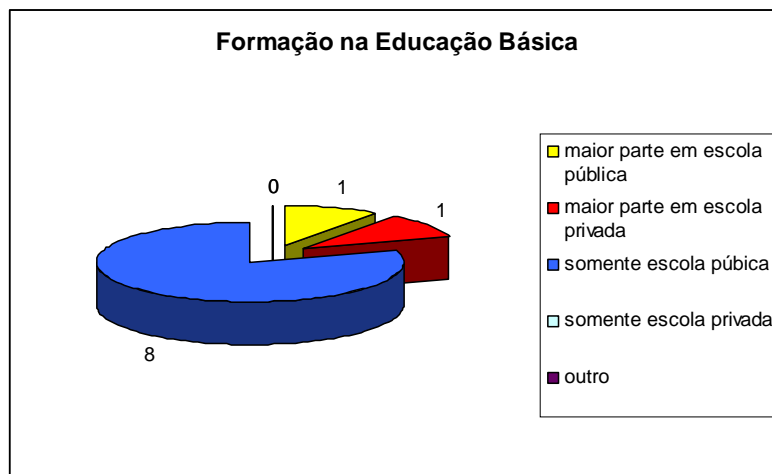
No total, dezessete pibidianos nas três IES parceiras aceitaram participar da pesquisa. Todavia, ao longo das visitas e do processo de geração de dados, alguns instrumentos não foram entregues por todos, o que acabou resultando na exclusão de três pibidianos devido à impossibilidade de deles elaborar um perfil.

Na pesquisa, dos quatorze pibidianos restantes, selecionei dez pibidianos a terem seus dados analisados nesta tese, tendo como principal critério de corte a regularidade na entrega dos instrumentos, quais sejam: questionário, narrativa autobiográfica, entrevista oral e também a equiparação de colaboradores das IES. Diante disso, o *corpus* desta pesquisa é composto pelos discursos de nove pibidianas e um pibidiano, três coordenadoras e três supervisoras; sendo quatro pibidianas na Universidade Alfa; quatro pibidianos na Universidade Beta e duas pibidianas na Universidade Gama.

No início da geração de dados ainda havia a esperança de utilizar-me de um espaço virtual para a geração de dados *on-line*, o que não aconteceu a contento devido à pouca adesão dos pibidianos. Por essa razão, a parte II do questionário n.01 relacionada aos letramentos digitais e as compreensões de tecnologia e educação na percepção de pibidianos não se fizeram presente na tese. Para a elaboração do perfil dos pibidianos utilizei as respostas da parte I do questionário n.01 e também informações que conseguia durante as conversas com os pibidianos antes ou depois das entrevista.

O Questionário n. 01²¹ de pibidiano foi elaborado com o objetivo de traçar um perfil dos pibidianos, para isso foi composto por vinte e sete questões, sendo estas abertas e fechadas que incluíam dados de identificação, tempo de estudo da Língua Inglesa, nível de proficiência em Língua Inglesa, práticas de letramentos digitais. Do total de dez pibidianos selecionados para terem seus dados analisados, nove eram do gênero feminino e um do gênero masculino. Em relação à idade dos pibidianos, em 2013 quando iniciei a geração de dados a média de idade das quatro pibidianas da Universidade Alfa era de 27 anos; das 4 pibidianas da Universidade Beta era de 23,5 anos e das 2 pibidianas da Universidade Gama era de 18 anos. Nesse questionário, foi solicitado em questão de múltipla escolha que os pibidianos informassem em que contexto concluíram a educação básica.

²¹ Ver ANEXO 03

Gráfico 01 – Formação dos Pibidianos

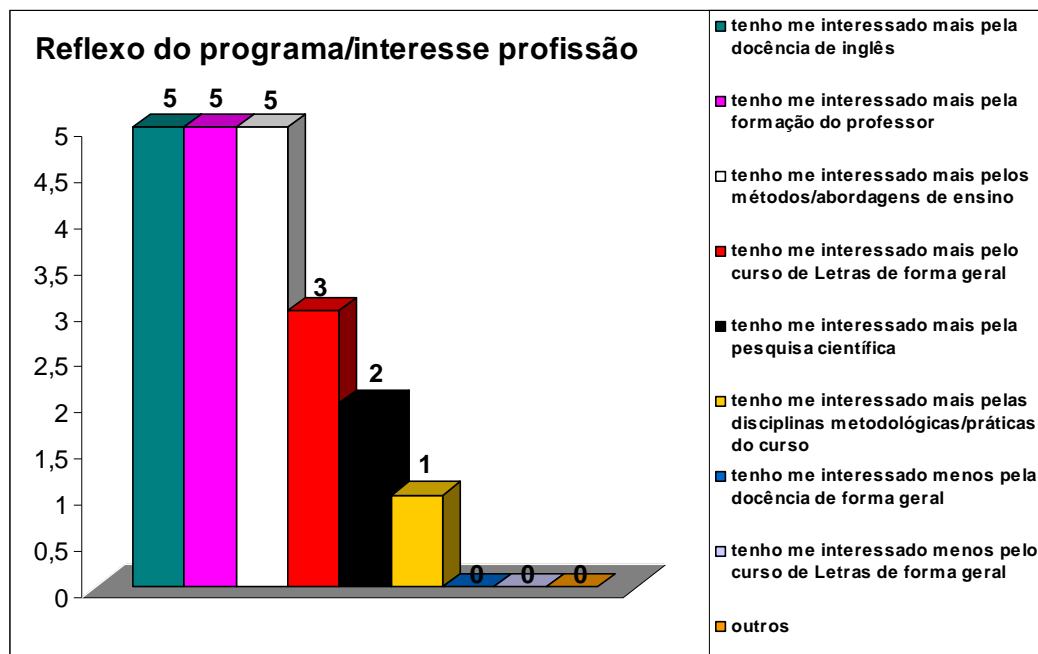
Fonte: Questionário n. 01 sistematização da pesquisadora

A formação básica dos 10 pibidianos foi assim apresentada; oito dos dez informaram que estudaram apenas em escolas públicas, um informou que frequentou a maior parte em escola pública e um a maior parte da educação básica em escola privada. Esses dados confirmam os resultados de pesquisa veiculados por Gatti (1996) e Louzano et al. (2010), que indicam que os cursos de licenciatura acabam atraindo os sujeitos com alguma relação com a educação pública e/ou oriundos de classes populares. A pesquisa de Gatti (1996) também revela um dado preocupante relacionado ao desempenho dos estudantes que buscam as licenciaturas, estes que segundo os dados da pesquisa, referem-se aos alunos com os desempenhos mais baixos na educação básica.

O questionário n.02²² de pibidiano, composto também por questões abertas e fechadas, algumas de múltipla escolha, foi solicitado a fim de identificar as ações do Pibid e o interesse dos pibidianos em atuar como professor. Primeiramente a sistematização das respostas para a questão – A partir de seu ingresso no Pibid, assinale as opções que melhor ilustra o reflexo do programa em seu interesse pela profissão.

²² Ver ANEXO 04

Gráfico 02 – Reflexo do Pibid



Fonte: Questionário n. 02 sistematização da pesquisadora

As respostas ficaram assim apresentadas, das nove opções de resposta as mais pontuadas foram: cinco marcações para ‘tem se interessado mais pela docência da Língua Inglesa’; cinco marcações para a ‘formação do professor tem despertado o seu interesse’; cinco marcações para o ‘Pibid tem despertado o interesse por métodos e abordagens de ensino’. Lembra-se que, nessa questão, os pibidianos poderiam marcar mais de uma opção, não sendo, portanto, o número de marcações igual ao número de pibidianos respondentes.

Na sequência, dentre as opções assinaladas, três marcações para ‘tem favorecido um maior interesse pelo curso de Letras’; duas marcações para ‘tem interessado mais pela atividade de pesquisa’ e uma marcação para ‘tem se interessado mais pelas disciplinas metodológicas e práticas do curso’. A opção ‘tenho me interessado menos pela docência de forma geral’ e ‘tenho me interessado menos pelo curso de Letras’ não foram marcadas, dado que pode ser interpretado como influência positiva do Pibid na formação profissional de professores e maior compreensão sobre a natureza de um curso de licenciatura.

O objetivo dessa questão foi diagnosticar os efeitos do programa na formação de pibidianos, futuros professores, buscando favorecer, inclusive para eles próprios, maior clareza sobre o impacto do Pibid em sua formação profissional. Busquei, então, construir os questionários de forma a possibilitar uma sistematização de aspectos inerentes à formação

inicial de professores, com foco na reflexão e problematização da profissão e sobre si, como sujeitos em constante formação.

Adotando ainda a lógica das rupturas e das retomadas de vivências escolares e acadêmicas, incluí nos questionários indagações em forma de perguntas abertas com o propósito de trazer à tona algumas temáticas pertinentes, segundo o referencial adotado para o delineamento do perfil identitário dos pibidianos. Assim, na retomada de situações escolares, em especial no que concerne modelos de professores, no processo de reflexão sobre a formação que estão vivenciando somadas à experiência e às ações do Pibid, busquei interpretar como constroem suas identidades profissionais.

No primeiro momento de geração de dados, propus uma narrativa autobiográfica a partir das perguntas norteadoras – O que o Pibid significa para você? Que expectativas você tem com a profissão professor? Como não houve a delimitação de quantidade de linhas, alguns pibidianos responderam separadamente as duas questões e outros produziram pequenos textos contemplando as respostas para ambas. No mesmo dia, a entrevista n.01 foi realizada a fim de conhecer o tempo em que participavam do programa e as motivações para inscrever-se nele.

Caroline tinha 22 anos, estava no 2º ano de Letras Português-Inglês da Universidade Alfa, participava, na época, fazia seis meses do Pibid. No questionário n.01 de pibidiano Caroline respondeu que as influências para a escolha da licenciatura em Letras ocorreu pelo “gosto pelas línguas portuguesa e inglesa. E pela falta de opção por outras áreas. Então, essa foi a que eu mais me identifiquei”.

A pibidiana estudou Língua Inglesa durante três anos em instituto de idiomas e a educação básica foi integralmente cursada em escolas públicas. Na entrevista n.01²³, perguntei à Caroline o tempo que ela estava no projeto e as motivações para inscrever-se no Pibid.

ENT01 – CAROLINE (09/8/13)

Pesquisadora - Há quanto tempo você participa do Pibid?

Ah... há um semestre que participo, desde fevereiro.

Pesquisadora – Quais razões te levaram a se inscrever no programa?

Então é [pausa]... uma das principais é a questão do aprendizado do inglês, como eu estava com bastante dificuldade na matéria... eu resolvi entrar no projeto porque eu seria OBRIGADA a me dedicar mais na língua né, então esse foi o fator principal. Outro é que... eu resolvi parar de trabalhar pra (risos) me dedicar à minha família e ao estudo, porque eu não estava dando

²³ Ver ANEXO 11

conta de tudo né, trabalhando o dia todo, estudando à noite e ainda cuidar de filho e de marido e tudo mais (risos).

Caroline indica que os papéis sociais de esposa, mãe, dona de casa e acadêmica estavam sendo prejudicados pela atividade laboral, o que a fez decidir pela dedicação integral ao curso de Letras e o abandono do trabalho. No discurso da pibidiana também é possível observar o ingresso no Pibid como uma oportunidade a mais para o desenvolvimento linguístico, ou seja, para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Na narrativa autobiográfica n.01, em que precisava escrever sobre o que o Pibid significava pra ela, o discurso de Caroline ilustrou que este resultaria de uma forma de confirmação de sua escolha profissional.

NAR01 – CAROLINE (09/8/13)

O Pibid tem significado a **porta de entrada para a efetivação e motivação à carreira docente**. Pois, a meu ver, ser professor vai além de transmitir conhecimento. Ele é a pessoa responsável pela ‘simpatia’ ou não dos alunos pelos estudos; o fato do aluno gostar ou não de tal matéria, depende grande parte, da postura adotada pelo professor, tanto dentro quanto fora da sala de aula. **Acredito que ser professor é ter mais dom do que vontade**, é ser sensível a tudo, principalmente com ‘casos especiais’. Particularmente, já enfrento como colaboradora e tenho a certeza de fazer isso com o prazer que a gratificação da profissão nos traz.

Dentre os sentidos informados pela pibidiana sobre o que é ser professor, um deles chama a atenção pelo condicionamento do interesse do aluno para aprender Língua Inglesa à postura profissional do professor. Da forma como justifica este condicionamento, Caroline parece desconsiderar a possibilidade de o aluno não gostar da matéria ou de este decidir não dedicar-se ao estudo do idioma. Chama ainda a atenção o fato de vincular o trabalho do professor ao dom, característica inata que capacitaria o sujeito a exercer ou não a docência.

A segunda pibidiana é Andréia, tinha 42 anos e estava no 2º ano do curso de Letras Português-Ingês da Universidade Alfa. O estudo da Língua Inglesa aconteceu somente na escola e cursou a educação básica integralmente na rede pública de ensino. No questionário n.01 de pibidiano Andréia respondeu que as influências para a escolha da licenciatura em Letras ocorreu “pelo fato de gostar da profissão professor”.

Na entrevista n.01 Andréia justificou sua inscrição no programa em razão das demandas formativas que observa em sua graduação, inclusive o faz visualizando os possíveis benefícios do Pibid quando cursar Pós-Graduação. Para ela, a participação em um programa como o Pibid forneceria oportunidades de desenvolvimento científico, isso porque, estando no

programa teria acesso a outras práticas sociais na universidade conforme ilustram as respostas das duas primeiras questões da entrevista n.01.

ENT01 – ANDREIA (09/08/13)

Pesquisadora - Há quanto tempo você participa do Pibid?

Já ...já fez um ano, estou desde a primeira turma.

Pesquisadora – Quais razões te levaram a se inscrever no programa?

Bom é [...]. primeiramente porque é ... a gente acaba [...] ... tendo de se envolver em alguma coisa ou em Iniciação Científica ... né [pausa] porque no meu caso, eu estou pensando **lá na frente**, eu **estou pensando lá no meu Mestrado e nas experiências também né...** [pausa] nos trabalhos que a gente tem sempre de apresentar eu sei que isso vai contribuir com a minha formação lá na frente também. E [pausa] a princípio é isso daí, porque quando o Pibid veio pra cá a gente não tinha muita noção do que era né, então é ... foi tudo muito novo... é (()) então precisou a gente ter trabalhado é ... cinco meses pra mim, pra gente saber exatamente o que era o Pibid (())).

Assim como Caroline, Andréia também destacou que ser bolsista do Pibid contribui para a sua afirmação profissional. Ao argumentar que o programa favorece o contato direto com os alunos da escola, Andréia dá indícios de que a sua graduação é insuficiente no que concerne a integração teoria e prática, dado que abordarei mais à frente nesta pesquisa.

NAR01 – ANDREIA (09/08/13)

Significa **muita experiência, confirmação para as minhas escolhas**, quanto ao que eu realmente quero fazer. E a experiência em sala de aula e a interação com os alunos, o **contato direto com eles** tem sido maravilhoso. Espero estar preparada para atuar em sala de aula e poder contribuir para a **formação de pessoas críticas**, capazes de fazer suas escolhas com responsabilidade e consciência.

Além disso, a pibidiana enfatizou a experiência adquirida no programa e o desenvolvimento profissional necessários para atuação crítica na escola, como pressuposto para o exercício da profissão.

A terceira pibidiana da Universidade Alfa é Vanusa, tinha 26 anos e estava no 2º ano do curso de Letras Português-Inglês, participava há dois meses do Pibid. No questionário n.01 de pibidiano Vanusa respondeu que as influências para a escolha da licenciatura em Letras ocorreu pelo fato de “gostar de conviver com o desenvolvimento humano.

A pibidiana estudou por um ano Língua Inglesa em instituto de idioma e cursou a educação básica integralmente na rede pública. Da mesma forma que Caroline, que destacou o Pibid como espaço profícuo ao desenvolvimento linguístico, Vanusa também justificou o seu interesse pelo programa a partir da necessidade de aprender a Língua Inglesa.

ENT01 – VANUSA (09/08/13)

Pesquisadora - Há quanto tempo você participa do Pibid?

Éh... aproximadamente (()) dois meses.

Pesquisadora – Quais razões que te levaram a se inscrever no programa?

Melhorias [...]. é na minha formação na verdade é... pra me ajudar (()) a me desenvolver melhor na Língua Inglesa, porque o Pibid ajuda muito, então foi pra ajudar no desenvolvimento na língua e [...]. consequentemente no curso né, em todas as matérias.

Ao destacar as vantagens em ser pibidiana, o discurso de Vanusa acabou revelando um sentido de descontentamento com o seu nível de conhecimento do idioma, o que também aparece na sequência em sua narrativa autobiográfica n.01.

NAR01 – VANUSA (09/08/13)

Para mim, o Pibid é um apoio ao professor (a) em formação, sendo que além de incentivar a profissão ajuda no próprio **desenvolvimento da língua inglesa**, o que reflete em sala de aula tanto enquanto estudantes quanto prática de ensino. Estou com as **melhores expectativas possíveis para a profissão**, de dar continuidade aos estudos. Penso em fazer mestrado e doutorado, e acredito que dando continuidade com o programa [...]. Pibid pode dar mais credibilidade aos estudos em relação a uma profissão mais bem preparada.

Em linhas gerais, assim como evidenciou o discurso de Andréia, Vanusa também vinculou sua participação no Pibid à possibilidade de contribuição em estudos futuros, aspectos estes também recorrentes no discurso de parte dos pibidianos das demais universidades. Assim, participar do Pibid pareceu referir-se também a uma espécie de preparação para a continuidade da vida acadêmica, mas sobre isso falarei mais adiante.

A quarta pibidiana é Bianca, tinha 18 anos e estava no 2º ano do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Alfa, participava há seis meses do Pibid. No questionário n.01 de pibidiano Bianca respondeu que as influências para a escolha da licenciatura em Letras ocorreu devido ao “interesse pela Língua Portuguesa e respectivas literaturas, e principalmente o estudo de Língua Inglesa”. A pibidiana estudou por quatro anos a Língua Inglesa em instituto de idioma e cursou integralmente a educação básica na rede pública de ensino.

As motivações de Bianca se assemelham às de suas colegas de projeto Caroline e Vanusa. Para a pibidiana, a sobrecarga de trabalho durante a graduação e a remuneração insatisfatória no antigo emprego, foram fatores decisivos para Bianca optasse em dedicar-se integralmente ao curso. Ser bolsista do Pibid resultou, então, na perspectiva de Bianca, em ser

melhor remunerada pelo trabalho realizado e, por fim, em aumentar sua experiência como professora.

ENT01²⁴ – BIANCA (09/08/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo participa do Pibid?

Há exatamente seis meses, eu comecei esse ano.

Pesquisadora – Quais foram as razões que te levaram a inscrever-se no programa?

Porque assim, antes eu trabalhava e... eu vi que estava me atrapalhando nos estudos então... eu quis né, melhorar tanto os meus estudos e também trabalhar ao mesmo tempo. E também eu percebi que... que a remuneração do Pibid que a BOLSA né, que a gente ganha os R\$400,00 do governo era maior do que eu ganhava antes e o meu esforço antes ERA O DOBRO DO Pibid. [...]. eu me sacrificava muito, sendo que hoje eu ganho essa bolsa, mas o conhecimento que eu tenho NINGUÉM vai me tirar, porque eu também ganho, né.

Na narrativa autobiográfica n.01, Bianca optou por descrever as vantagens em ser bolsista e enfatizou possuir um diferencial formativo em comparação aos colegas do curso que não participam do programa, diferencial este que na percepção da pibidiana a prepararia melhor para o exercício da docência.

NAR01 – BIANCA (09/08/13)

Para mim o Pibid é uma grande oportunidade, nele eu tenho o contato direto com a **realidade de um ambiente escolar**. Posso observar, interferir e até dar as aulas de Língua Inglesa, e para mim tudo isto é muito relevante, pois eu tenho certeza que a maioria dos estudantes de Letras tem contato com uma sala de aula, apenas no 4º ano da graduação. E além da **experiência que adquirimos em sala de aula**, também **desenvolvemos os nossos conhecimentos nas áreas de pesquisas**, pois sempre que há eventos científicos na faculdade o pessoal do projeto sempre participa. E sempre digo que com o **Pibid analisaremos o que queremos e o que não queremos para o nosso futuro profissional**, pois a partir de nossa convivência com a realidade escolar **podemos decidir se lecionar é o que gostamos, ou se a nossa área é a pesquisa**. Enfim, espero e sei que o Pibid vai me ajudar muito como futura professora, pois aos poucos, estou adquirindo confiança em mim mesma, experiência em como preparar e ministrar aulas e principalmente o convívio e entendimento da realidade escola e do comportamento e aceitação dos estudantes de escola pública em relação às aulas de Língua Inglesa.

Assim como Andréia, Bianca atribui ao Pibid maior oportunidade de conhecer a realidade da profissão professor. A pibidiana fez ainda uma reflexão no sentido de (mesmo ainda não passando pela experiência do estágio curricular supervisionado), que este

²⁴ Ver ANEXO 11

contribuiria menos em sua preparação como professora do que o Pibid, uma vez que só aconteceria no último ano do curso.

A quinta pibidiana é da Universidade Beta. Neiva tinha 20 anos, era acadêmica do 3º ano de Letras-Inglês e participava do Pibid fazia um ano. Neiva frequentou curso de Língua Inglesa por sete anos em instituto de idiomas e cursou a educação básica integralmente em escolas públicas. No questionário n.01 de pibidiano Neiva respondeu da seguinte forma sobre as influências para a escolha da licenciatura em Letras “sou altruísta, adoro ajudar, não canso de oferecer ajuda. Acredito que ser professor abrange essas minhas qualidades. Desde pequena adorava brincar de escolinha. Acredito que nasci para isso, ser professor”.

Neiva informou que ser bolsista acabou sendo a principal motivação para sua inscrição, ou seja, o recebimento da bolsa acabou sendo o primeiro atrativo. Porém, a pibidiana alegou vivenciar experiências e aprendizagens significativas no programa que acabaram se destacando em relação ao valor recebido na bolsa. Para ela esta parecia ser a atual vantagem de ser pibidiana. Bianca da Universidade Alfa e Neiva da Universidade Beta compartilharam da percepção de que, em face aos ganhos de aprendizagem que alcançaram durante a vigência do Pibid, o recebimento da bolsa passou a ser uma vantagem secundária.

ENT01 – NEIVA (30/08/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo você participa do Pibid?

Há um ano e alguns dias (risos)

Pesquisadora – Quais razões te levaram a se inscrever no programa?

Éh...[pausa] primeiro porque eu estava no 2º ano, aí a [nome da coordenadora do subprojeto] convidou pra gente se inscrever e aí **como eu não tinha nenhuma bolsa, nem nada, foi mais pela BOLSA e também pela experiência**, porque ela explicou rapidamente que a gente teria alguma experiência, então foi pela bolsa e pela experiência, mas principalmente por causa da bolsa (risos) inicialmente do que pela experiência. **Hoje a bolsa pra mim não vale nada perto da minha experiência.**

Na narrativa de Neiva houve um crítica aos resultados alcançados com o estágio curricular supervisionado que, segundo ela, pode ser considerado pouco enriquecedor para o seu desenvolvimento profissional do professor. Neiva concluiu sua narrativa ilustrando os sentidos, que naquele tempo e espaço, caracterizavam a imagem romântica do professor, o que pode ser observado pela forte influência de uma perspectiva de atuação profissional com base nas relações interpessoais.

NAR01 – NEIVA (30/08/13)

O que sei sobre sala de aula (regência) aprendi no Pibid, **então ele fez toda a diferença na minha profissão. O estágio não me trouxe 10% da experiência que o Pibid já me deu.** Espero fazer a diferença onde eu

trabalhar. **Ser uma professora amiga, divertida, diferente do padrão ‘general’, mas ensinar, dar o máximo de mim**, pois foi isso que sempre senti falta nas pessoas, a amizade, o carinho e o respeito.

A percepção que Neiva construiu sobre a imagem do professor parecia estar balizada na crença de que, incorporando as características supracitadas, estaria distinguindo-se dos modelos de professores que teve, o que revela a projeção de si como uma professora diferente das que teve. Neiva apareceu fundamentar sua percepção sobre a profissão na dimensão afetiva e na perspectiva romântica da imagem do professor assim como os resultados de pesquisas de (TAVARES, 2010; SILVA, 2013).

A sexta pibidiana foi Rúbia, tinha 34 anos, estava no 4º ano do curso de Letras-Ingês da Universidade Beta e participava há seis meses do programa. Estudou Língua Inglesa por três anos em instituto de idiomas e sua formação na educação básica se deu integralmente na rede pública. No questionário n.01 de pibidiano Rúbia respondeu que as influências para a escolha da licenciatura em Letras ocorreu devido “o fato de gostar da língua inglesa”.

A motivação apontada por Rúbia para integrar o grupo do Pibid repousou no interesse em participar dos trabalhos realizados pelo programa nas escolas. Ser pibidiana para Rúbia representou a oportunidade de desenvolver-se como professora por meio do contato com a sala de aula, além do que, se mostrou como uma alternativa para conciliar sua vida acadêmica com os demais papéis sociais, de esposa e de mãe.

ENT01 – RÚBIA (30/08/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo você participa do Pibid?

Ah... desde fevereiro deste ano.

Pesquisadora – Quais foram as razões que te levaram a inscrever-se no programa?

Eu decidi entrar [pausa] me inscrevi no Pibid porque é uma oportunidade de ir para a sala de aula e as horas eu consigo conciliar com a faculdade e com o que eu tenho né, família, filho e tal.

Em sua narrativa, Rúbia ressaltou que a principal contribuição do Pibid é a imersão do professor em formação inicial na dinâmica da vida escolar. Atribuiu ainda a tal imersão a aprendizagem sobre a profissão professor, campo com o qual diz se identificar.

NAR01 – RÚBIA (30/08/13)

O Pibid pra mim significa a **oportunidade de estar em sala de aula, ao mesmo tempo estar na graduação**, pois consigo conciliar muito bem meus horários e estou **aprendendo a profissão que desejo seguir**. Minhas expectativas com relação a essa profissão a qual cada vez mais tenho acreditado ser **a correta para mim, é que** no futuro tenha um reconhecimento melhor, pois trata-se de um trabalho com pessoas, envolve

seres humanos há muita responsabilidade em cima dos professores, logo deveria haver mais valorização.

O sétimo pibidiano foi Pedro, tinha 19 anos, cursava o 3º ano de Letras-Inglês na Universidade Beta e participava há pelo menos um ano do Pibid. Frequentou aula de Língua Inglesa por dois anos em outros espaços que não a escola ou instituto de idiomas e teve sua formação básica integralmente em escolas públicas. No questionário n.01 de pibidiano Pedro respondeu da seguinte forma sobre as influências para a escolha da licenciatura em Letras “ a identificação com a língua estrangeira foi o primeiro atrativo e o posterior interesse em tornar-me formador enquanto professor reforçou a ideia inicial”.

Pedro também foi motivado a inscrever-se no Pibid, assim como Bianca da Universidade Alfa, em decorrência do trabalho que tinha na época. Porém, sua motivação em sair do emprego que tinha não era devido ao volume de trabalho e, sim, pela sua não identificação com o que fazia.

ENT01 – PEDRO (30/08/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo participa do Pibid?

Há pouco mais de um ano. Começou em agosto do ano passado e agora fez um ano.

Pesquisadora – Que razões te levaram a se inscrever no programa?

Bem, **primeiro por conta da situação (não financeira), mas no emprego que eu estava**, eu estava trabalhando num emprego no qual eu não gostava muito. E pela ideia que se mostrou inicialmente que só veio comprovar depois a ideia de **poder trabalhar na escola por um tempo maior além do estágio**, isso me ajudou muito, a ideia era muito boa, eu senti, eu sentia que o estágio não me prepararia o suficiente para estar como professor e realmente ajudou muito, tem ajudado.

Além da decisão de deixar o trabalho que exercia, outra motivação presente no discurso de Pedro quanto aos demais pibidianos, repousou na alegação da pouca contribuição do estágio curricular supervisionado na formação profissional do professor, já que conforme o pibidiano, o estágio não conseguiria alcançar os mesmos resultados que o Pibid (VELASQUES, 2013).

NAR01 – PEDRO (30/08/13)

O Pibid, em minha opinião representa mais do que o fato de estar na escola representa **a oportunidade de realmente entender** como é ser um professor, trabalhando a reflexividade, analisando e discutindo fatos ocorridos no contexto escolar formando dessa forma **professores críticos** e, conseqüentemente, **formadores de cidadãos**.

Um aspecto interessante na narrativa autobiográfica n.01 de Pedro referiu-se à percepção de que ser pibidiano trouxe uma formação crítica por meio da problematização da realidade vivenciada na escola, mas essa assertiva acabou atribuindo apenas ao programa tal contribuição, o que põe em cheque a validade da graduação no propósito de favorecer a identificação do professor em formação inicial com a profissão.

A oitava pibidiana é Raísa, tinha 21 anos, cursava o 3º ano de Letras-Ingês da Universidade Beta e participava há pelo menos um ano do Pibid. No questionário n.01 de pibidiano Raísa respondeu da seguinte forma sobre as influências para a escolha da licenciatura em Letras “sempre me interessei pela língua inglesa e sempre gostei muito de literatura. Acredito que estes foram os motivos que me levaram a escolher o curso, porém com o decorrer da graduação fui gostando da ideia de ser professor”. A pibidiana estudou a Língua Inglesa por três anos em instituto de idioma e cursou a educação majoritariamente em escolas da rede privada. A motivação para a inscrição do Pibid aconteceu em razão da pibidiana já ter experiência como bolsista em outro projeto.

ENT01 – RAÍSA (30/08/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo você participa do Pibid?

Faz [pausa] 1 ano, fez um 1 ano em agosto agora, então faz 1 ano bem certinho.

Pesquisadora – Que razões te levaram a se inscrever no programa?

Na verdade, eu [pausa]... éh...[...]. já estava em um programa, daí eu conheci o Pibid, pela minha amiga que também estava neste programa e aí a gente foi conversando e resolvemos TENTAR. Não **conhecia muito sobre pra ser bem sincera e, acabei conhecendo mais quando eu já estava assim no programa.**

A pibidiana creditou ao programa o seu desenvolvimento profissional e ‘pelo gosto de ensinar’ que, segundo ela, foram desencadeados por sua participação no Pibid. Ao destacar o seu processo de amadurecimento como professora em formação inicial, Raísa evidenciou, na narrativa autobiográfica n.01 que o programa possibilitou-lhe reconhecimento, da realidade escolar, reconhecimento pessoal e reconhecimento sobre si na profissão.

NAR01 – RAÍSA (30/08/13)

O Pibid significa, para mim, um grande avanço em meu reconhecimento pessoal e profissional, como a maioria dos estudantes que entram na graduação, eu **tinha diversas dúvidas quanto ao curso e meu futuro profissional.** O programa me auxiliou a reconhecer o real âmbito da escola pública, que até então eu tinha pouco contato. **Muitos estereótipos foram quebrados e eu pude me reconhecer melhor como pessoa.** Foi com a oportunidade do Pibid que **tomei gosto por ensinar e aprendi também a real complexidade da educação brasileira.** Minhas expectativas como professora são como jovem acadêmica, positivas e esperançosas, aquele

otimismo de tentar fazer com que os alunos aprendem, de poder fazer alguma diferença na educação de alguém. Entretanto, **estou ciente de que a realidade dessa profissão não é nada fácil e, muitas vezes, o professor fica desmotivado devido as dificuldades que encontra.** É preciso, porém, ter força de vontade e gostar do que faz.

Com uma postura otimista da profissão professor, o discurso da pibidiana evidenciou ainda que o conhecimento da realidade escolar, fato este possível graças a sua imersão na escola, só se tornou possível com as ações do programa. Para Raísa o Pibid mostrou-lhe as mazelas da escola pública, mas mesmo assim, suas expectativas em atuar como professora tomou o discurso do otimismo da motivação para tal enfrentamento (SILVA, 2013).

A nona pibidiana é Tatiana, tinha 18 anos, cursava o 1º ano de Letras Português-Inglês da Universidade Gama e participava do Pibid há um mês. No questionário n.01 de pibidiano Tatiana respondeu da seguinte forma sobre as influências para a escolha da licenciatura em Letras “interesse por português, pela leitura, escrita e pelo inglês também”. A pibidiana estudou a Língua Inglesa somente na escola e cursou a maior parte da educação básica na rede pública de ensino. O discurso de Tatiana foi na direção do que Raísa apresentou, quando assumiu a incerteza vivenciada nos primeiros anos da licenciatura no que se referia à sua projeção na profissão professor.

ENT01 – TATIANA (27/09/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo participa do Pibid?

Esse é o primeiro mês.

Pesquisadora – Que razões te levaram a inscrever-se no programa?

Eu acredito que o curso de Letras tendo apenas dois anos com estágio é meio pesado pra todo mundo, porque **MUITA** gente desiste nos últimos anos e daí não querem ser professor porque nos **ÚLTIMOS anos vê que não é aquilo que quer.** Então, eu **entrei agora pra ver se é isso que eu quero mesmo, que é o que eu quero mesmo que é dar aula, mesmo, então.**

O diferencial observado no discurso de Tatiana em relação às respostas até então dadas pelos demais pibidianos referiu-se à desistência do curso após o período de estágio curricular, dado que é abordado nas pesquisas de Bouffleur (2013) e Ferreira (2013). Conforme destacou a pibidiana, o Pibid representaria uma forma de antecipar para os primeiros anos do curso a inserção do professor em formação inicial na realidade escolar. Segundo Tatiana, o momento da inserção na escola pode ser o grande motivador da não identificação dos professores em formação inicial com a profissão.

NAR01 – TATIANA (27/09/13)

O Pibid pra mim é uma **grande ajuda para a formação, é onde temos realmente a certeza da profissão que teremos**, com toda complexidade que apresenta. **Quero e espero conseguir agir de maneira diferente daquela que tive na escola**, agir de acordo com as teorias aprendidas.

Tatiana também retoma a questão da inserção na escola como condição *sine qua non* para a identificação ou não com a profissão. Além disso, cabe destacar a distinção que a pibidiana fez entre teoria e prática, o que interpretei por uma visão cristalizada de que a universidade seria responsável pela teoria, ao passo que, a prática seria abordada na escola, temática presente nas pesquisas de Gaffuri (2012), Bühner (2012) e Ferreira (2013).

A décima pibidiana foi Letícia, tinha 18 anos, cursava o 1º ano de Letras Português- Inglês da Universidade Gama e participava fazia um mês do Pibid. No questionário n.01 de pibidiano Letícia respondeu da seguinte forma sobre a escolha da licenciatura em Letras ocorreu “primeiramente minha paixão por Libras – Língua Brasileira de Sinais – que envolve toda a parte de Letras, para isso me aconselharam para fazer uma graduação de Letras e uma língua estrangeira”. A pibidiana estudou a Língua Inglesa somente na escola e cursou a educação básica integralmente na rede pública.

O aspecto que chamou a atenção no discurso de Letícia é a crença no fracasso das atividades formativas desenvolvidas no contexto do estágio curricular. Já no 1º ano do curso, a pibidiana pareceu incorporar uma visão depreciativa e desacreditada em relação ao estágio curricular supervisionado, conforme Cunha (2012) também constatou em sua pesquisa.

ENT01 – LETÍCIA (27/09/13)

Pesquisadora – Há quanto tempo participa do Pibid?

Faz pouco tempo [pausa] essa é minha [...]. ontem... essa semana foi minha quarta aula.

Pesquisadora – Quais foram as razões que te levaram a inscrever-se no programa?

Para... ah, para **me envolver com os alunos pra ter uma didática maior**, uma docência, **porque o estágio acho é muito pouco**... pouco tempo pra você avaliar e ter um resultado, eu acho.

Da mesma forma que Tatiana, polarizou as dimensões teoria x prática, Letícia pareceu assumir o discurso amplamente divulgado de que se aprende a ser professor na prática, ou seja, na escola.

NAR01 – LETÍCIA (27/09/13)

O Pibid significa pra mim [pausa], é um programa de grande importância para a docência de qualquer professor. Consiste, tanto na atuação quanto na aprendizagem na referente prática. Que está ligada na teoria da universidade e que estabelece relações com a prática. **O Pibid mostra a realidade em**

que os alunos passam no cotidiano escolar, que é oposta da realidade da universidade (a teoria).

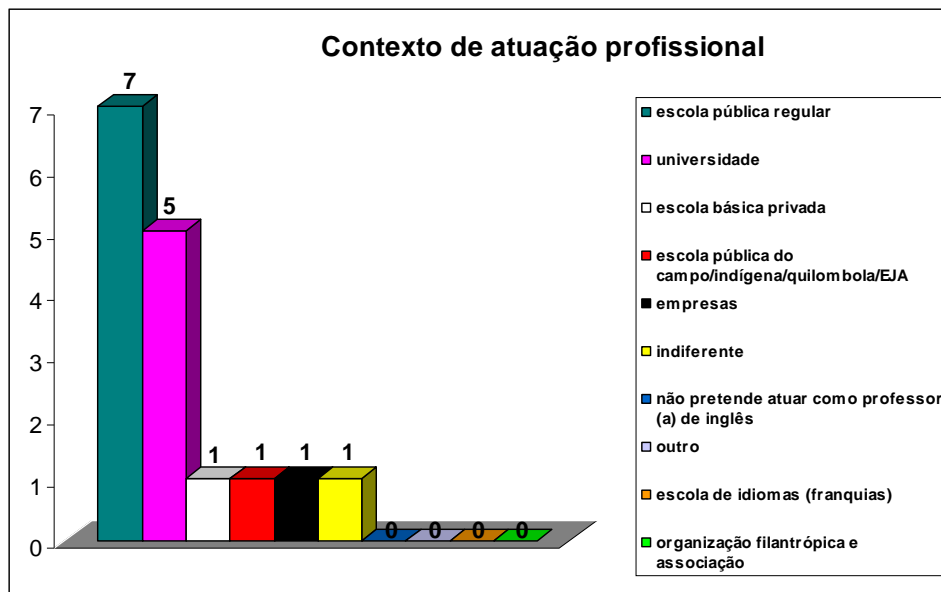
Embora Letícia estivesse naquele momento, apenas no 1º ano da graduação, suas respostas ilustraram a concepção de que a teoria é trabalhada no curso e que a prática se desenvolve em sala de aula na escola, e nesse sentido o Pibid contribuiria para tal experiência. Essa sempre presente polêmica, já tão discutida no cenário científico referente a polarização teoria *versus* prática (GAFFURI, 2012; PIMENTA e LIMA, 2011; FERREIRA, 2013) parece encontrar ecos também no processo formativo de pibidianos, dado que indica a necessidade de revisão dos encaminhamentos no curso e, sobretudo, de maior integração entre os componentes fundamentais e os teórico-metodológicos. Tal circunstância motiva a indagação sobre a supervalorização de um programa paralelo ao curso de licenciatura, o que suscita a discussão sobre a adequação dos paradigmas de formação inicial de professores em face às demandas atuais da educação básica e das expectativas dos próprios professores em formação inicial (JORDÃO, 2013b; CASTELA e MARTELLI, 2013; COSTA, 2014).

Ainda que essa problemática seja abordada adiante nesta pesquisa, o que pretendi destacar neste ponto é a evidente cristalização de um discurso de que os cursos de formação inicial, ao não propiciarem a contento o conhecimento da realidade escolar, acabam prejudicando a identificação do professor com a profissão professor. O aspecto nocivo, a meu ver, da manutenção deste discurso, geração após geração, repousa no fato de supervalorizar as experiências vivenciadas na prática de sala de aula em detrimento de uma formação integradora, em que a prática é constantemente reinterpretada à luz de problematizações e conceituações.

Na sequência, sistematizo as respostas obtidas no Questionário n.02²⁵ de pibidiano que teve como objetivo identificar as pretensões profissionais dos pibidianos. O referido questionário foi composto por oito questões, sendo cinco de múltipla escolha, duas abertas e uma fechada. O gráfico n.03 ilustra a sistematização das respostas dos pibidianos para a sétima questão - Ainda sobre a sua expectativa em atuar como professor/a de Inglês, em que contexto pretende trabalhar futuramente?

²⁵ Ver ANEXO 04

Gráfico 03 – Atuação profissional



Fonte: Questionário n.02 sistematização da pesquisadora

Conforme Gráfico n.03, lembrando que esta questão de múltipla escolha teve padrões variados de marcações, alguns pibidianos optaram em marcar apenas duas opções, outros marcaram quatro opções das respostas. Do total de dezesseis opções de respostas assinaladas para as questões que identificassem os planos profissionais dos pibidianos, houve sete marcações para a opção de interesse em ‘atuar na escola pública’; cinco marcações na opção de ‘atuar na universidade’; uma marcação para ‘atuar profissionalmente em escola privada’; uma marcação a opção em atuar em ‘escola pública do campo, indígena, quilombola ou EJA’; uma marcação para a opção de ‘atuar em empresas’; e uma marcação para ‘indiferente’. As opções de ‘não pretende atuar como professor de Inglês’, ‘outra’; ‘escola de idiomas’ ou ‘organização filantrópica e associação’ não foram marcadas nenhuma vez.

A projeção de si como professores ou não também se fez presente nos demais instrumentos, quais sejam, narrativas autobiográficas e entrevistas, dado que subsidiou-me na interpretação de que o Pibid como política pública tem promovido o desenvolvimento profissional e científico dos pibidianos de forma a alguns identificarem-se com a profissão no contexto da educação básica, ao passo que outros, já passam a se projetarem como professores no ensino superior.

Na sequência apresento as três coordenadoras dos subprojetos visitados e analiso as percepções que cada uma delas revelou naquele tempo e espaço sobre a formação inicial do professor de Língua Inglesa e sua análise dos resultados do Pibid como política pública.

4.4 PERFIL DAS COORDENADORAS

Durante a pesquisa os dados das coordenadoras foram gerados a partir da aplicação de dois questionários de coordenadora, de observação participante, de notas de campo e da realização de uma entrevista gravada em áudio realizada na última visita à instituição. A seguir apresento as coordenadoras Suzy, Débora e Simone por meio de dados gerados em questionários n.01²⁶ de coordenadora e entrevista oral.

Suzy²⁷, coordenadora do Pibid da Universidade Alfa, é graduada em Letras, mestre em Linguística Aplicada e até a conclusão da tese havia ingresso no doutorado em Estudos da Linguagem. Na ocasião da geração de dados, estava à frente do programa como coordenadora há pelo menos um ano. Antes de coordenar o subprojeto de Inglês de sua instituição, Suzy já tinha experiência com coordenação de projetos de formação de professores, inclusive tinha experiência na formação de professores da rede estadual por ter trabalhado no Núcleo Estadual de Educação de sua cidade. Na ocasião da pesquisa, a coordenadora era docente das disciplinas de Língua Inglesa do curso de Letras e também atuava como orientadora de estágio supervisionado de Língua Inglesa.

O questionário n.01 de coordenador foi composto por doze questões, sendo oito abertas, três fechadas e uma de múltipla escolha. As questões fechadas foram de identificação da trajetória formativa das coordenadoras e a de múltipla escolha, e sob esta repousa o meu maior interesse, identifica as motivações das coordenadoras para assumirem o subprojeto de Inglês. A questão seis solicitava que a coordenadora relacionasse, por ordem de importância, assinalando em cada opção de um a onze, os motivos que a levaram a assumir ou a propor o subprojeto do Pibid-Inglês de sua instituição. As marcações de Suzy foram assim apresentadas: 1- atuar na formação continuada de professores; 2- conhecer a demanda da escola e 3- coordenar ações voltadas para a comunidade escolar.

Nesta questão, Suzy não assinalou as demais opções, mas indicou, na questão onze que dentre os desafios enfrentados por ela à frente da coordenação do projeto é manter/conseguir alunos, isso ocorre porque segundo ela, por se tratar de curso noturno, grande parte dos professores em formação inicial são trabalhadores. Além da dificuldade em conseguir pibidianos, Suzy destaca que a sobrecarga de trabalho com questões burocráticas de

²⁶ Ver ANEXO 05

²⁷ Todos os sujeitos da tese são identificados com nomes fictícios, inclusive as universidades.

prestação de contas e relatórios acabam tomando muito tempo de seu trabalho na coordenação.

A coordenadora informa estar satisfeita com os rumos tomados pelas ações do subprojeto que coordena e destaca que o formato do programa se coaduna à sua paixão de atuar na formação continuada de professores. Ao destacar que com o Pibid o professor em formação inicial vivencia a profissão de forma direta no ‘chão da escola’, Suzy revela uma percepção similar a de pibidianos que vêem no Pibid a oportunidade real de aprender a profissão.

Na sequência, apresento e discuto as percepções de Suzy sobre o Pibid. A referida entrevista foi realizada na data da última visita à Universidade Alfa.

ENT01 – COORDENADORA SUZY (14/3/14)

01) Comente a experiência de atuar como coordenadora no Pibid.

[...] eu cheguei aqui na (nome da universidade) e assumi um projeto não foi pensado por mim. [...] como o nosso projeto tinha como foco a produção de material didático no caso as sequências didáticas é uma área que eu tenho atuado foi fácil pra assumi-lo. [...] Atuar como coordenadora do Pibid não é uma tarefa NADA FÁCIL. Por quê? Porque ela envolve a questão teórica, a questão prática e MUITA COISA BUROCRÁTICA, então a parte burocrática é o que te consome [...] estar como coordenadora do Pibid e também como professora DA LÍNGUA, eu pude acompanhar a maioria deles em sala, e eu percebi assim UMA DIFERENÇA em termos de engajamento na minha disciplina. Eu sempre procurei conversar com meus colegas pra saber até que ponto esses meninos e essas meninas que estavam demonstraram alguma diferença nas OUTRAS DISCIPLINAS também, e me parece que é algo que se expande, não fica só na Língua Inglesa ou na Língua Portuguesa, existe uma tomada de consciência do sujeito [...] maior engajamento nas atividades como um todo, por isso, eu considero que foi uma experiência gratificante [...] pra mim, o Pibid veio como um presente.

Suzy assumiu a coordenação depois de o projeto já ter sido aprovado, mas alega não ter tido dificuldades na continuidade deste, uma vez que, a linha de trabalho do subprojeto era a mesma linha teórica adotada por ela em suas pesquisas. Para a coordenadora, embora tenha observado resultados positivos, sobretudo no que se refere ao desempenho dos pibidianos na disciplina de Língua Inglesa que ministra, aponta como negativo a sobrecarga de trabalhos burocráticos previstos ao coordenador do subprojeto. As contribuições do programa no desempenho dos pibidianos, inclusive em outras disciplinas no curso de graduação, acabam sendo, na percepção dela, um indicativo de que o Pibid tem contribuído na formação dos envolvidos.

A segunda questão da entrevista teve o objetivo de identificar a percepção geral da coordenadora sobre a criação de um programa da natureza do Pibid.

02) Em linhas gerais, como você avalia a iniciativa do MEC com a criação do Pibid?

Acho que nós temos duas situações; uma é interessante, mas é uma proposta limitadora. Eu tenho o curso de Letras e eu não consigo atender a TODOS OS ALUNOS, aqueles que fazem parte do Pibid tem um diferencial, assim como aqueles que fazem parte do Pibic, podia ser algo MAIS ABRANGENTE. Segundo ponto, a questão da bolsa, ao mesmo tempo que exista uma bolsa, é uma bolsa que não garante, não dá pra ele se sustentar com a bolsa, então ele precisa trabalhar e trabalhando ele não consegue vir para o Pibid. Nós temos aqui o pessoal que trabalha como estagiário da prefeitura, eles não podem participar do Pibid, porque são duas bolsas. Então, fica difícil a gente conseguir acadêmicos para o Pibid [...] penso que é uma iniciativa positiva do MEC, ao mesmo tempo eu penso assim, “- Será que a gente não está tentando cobrir o sol com a peneira?” [...] porque hoje os meninos e meninas... não querem mais ser professor...ser professor hoje não é uma profissão que atrai ninguém. Eu acho muito TRISTE, porque eu gosto muito de ser professora, não consigo me ver fazendo outra coisa. [...] mas, se é necessário, se precisa ter um programa assim, pra tentar mostrar pra eles o que é ser professor e pelo o que eu tive no ano passado uma experiência. Da mesma forma que eles podem continuar, eles podem desistir de vez [...] por conta da realidade.[...] eu me preocupo assim, por que ter um programa disso?

Suzy destacou que pelo fato de o Pibid ser uma alternativa paralela ao curso, acaba não sendo acessível a todos os professores em formação inicial, o que pode gerar uma espécie de exclusão, visto assim, as benesses alcançadas pelo subprojeto não chegariam aos demais acadêmicos do curso. O segundo aspecto abordado no discurso de Suzy referiu-se ao valor da bolsa do pibidiano R\$400,00, valor abaixo de um salário que acaba obrigando os professores em formação inicial a optarem pelo vínculo empregatício em vez de inscreverem-se no Pibid. Na Universidade Alfa as licenciaturas são ofertadas no período noturno, já prevendo o perfil de alunos trabalhadores.

Na sequência, ao problematizar a necessidade da criação de um programa da natureza do Pibid, Suzy revelou certa preocupação com a inserção precoce do professor em formação inicial na escola, uma vez que, ao conhecer de forma mais (in)tensa a rotina da profissão e as condições objetivas vivenciadas pelos professores de Língua Inglesa, um efeito colateral do programa poderia ser justamente a não identificação do pibidiano com a profissão. O argumento de Suzy é o de que a profissão professor tem pouca atratividade o que vai ao encontro de resultados de estudos de (LOUZANO et al, 2010; BOUFLEUER, 2013; GATTI et al, 2014). Então, com a proposta do Pibid correria-se o risco de tanto contribuir para a identificação do pibidiano com a profissão já nos primeiros anos da licenciatura, quanto pela decisão deste em não seguir adiante.

Na sequência, aproveitei a temática abordada por Suzy e perguntei sobre a relação Pibid e estágio curricular supervisionado, bastante comentada pelos pibidianos nos instrumentos aplicados.

Pesquisadora – Tem aparecido bastante na fala dos pibidianos a comparação do Pibid com o estágio, como que a profa. vê isso?

Eu acompanho, porque aqui todos nós acompanhamos o estágio. O Pibid, ele é mais profundo do que o estágio, porque o estágio é um *fake*, você vai lá dá suas aulas, tem 10 horas ou 20 horas pra cumprir e tem alguém te observando. O Pibid, ele se insere na escola de corpo e alma, porque eles vão... eles tem acesso às reuniões, ou ficam sabendo por meio da supervisora. Eles acompanham toda a sistemática da escola. O fato de ser assim, ele está muito além do estágio [...] O Pibid é mais abrangente e prepara realmente o aluno para a situação de sala de aula. [...]

A coordenadora, embora atuasse também na orientação de estágio curricular supervisionado de Língua Inglesa, revelou que não considerava o tempo e o espaço do estágio tão enriquecedor para a aprendizagem da profissão professor da forma como o faz o Pibid, inclusive considerou um momento de *faz de conta* o estágio e, para tanto, utilizou o termo em inglês *fake* (falso) para caracterizar o estágio. O discurso de Suzy, além de desconsiderar as condições distintas de realização do estágio e do Pibid, evidenciou uma percepção negativa que desacredita o estágio em face ao Pibid. O que pareceu não ser incluído na reflexão da coordenadora é que além de não contemplar bolsas, de ser compulsório na matriz curricular do curso, o que já gera certos sentimentos nos professores em formação inicial, o estágio curricular supervisionado contempla observação, pesquisa, elaboração e regências que costumam ser comprometidos pela disparidade entre o calendário da universidade e da escola. Em outras palavras, as condições de realização do Pibid não são as mesmas que são oferecidas para a realização das atividades do estágio curricular supervisionado conforme destaca os dados de pesquisa de Moura (2013).

A esse respeito, a pesquisa de Calderano (2012) trouxe um levantamento com professores de estágio, professores regentes, estagiários de uma universidade de Minas Gerais e constatou que o volume de burocracia, as concepções diferentes de estágio que cada um dos sujeitos envolvidos no processo tem, somado ao fato de ainda haver uma relativa assimetria entre universidade e escola acabam contribuindo para a manutenção de percepções negativas acerca do estágio. Por serem realizados em condições distintas, Pibid e estágio não podem ter seus resultados comparados, conforme abordarei mais adiante nesta pesquisa.

A terceira questão da entrevista indagou sobre o alcance do objetivo do Pibid conforme a resolução do programa.

03) No que se refere ao objetivo do Pibid:

Você considera que o Pibid de sua IES alcançou este objetivo? Se não, o que poderia ter sido feito?

[...]. Olha, pelo relato de experiência que eu tenho dos pibidianos, pelo material que eles elaboraram e aplicaram, pelo relato das duas supervisoras, acho que o impacto foi bem positivo [...] eu visitei as escolas, não fui com frequência, mas estive por lá [...] aparentemente teve um impacto positivo para os pibidianos e para a educação básica.

Eu senti falta de mais leituras, como nós focamos na produção, de um período pra frente, nós não fizemos mais leituras, nós fomos buscar coisas para a produção [...] eu penso que este é um aspecto que eu vou retomar, tentar ler mais, para que eles tenham mais sustentação teórica pra defender o que eles estão fazendo, tenham mais segurança [...] em relação... eu exigi DEMAIS DELES (risos) eles tinham de ficar produzindo, produzindo, eles trabalharam bem mais do que 12 horas. [...] Eu também estarei com supervisoras diferentes.

Embora, aponte os aspectos positivos obtidos ao longo de vigência do subprojeto, Suzy considerou que algumas lacunas foram deixadas, como por exemplo, a ênfase na produção de material didático em detrimento de uma dinâmica de aprofundamento teórico. Outro aspecto presente no discurso de Suzy referiu-se às atribuições do pibidiano que, pela natureza do subprojeto da Universidade Alfa, requereu alto nível de dedicação na pesquisa e na elaboração de materiais didáticos exigindo, dessa forma, maior comprometimento por parte dos bolsistas.

A quarta e última questão da entrevista visou identificar a percepção da coordenadora sobre as aprendizagens com o Pibid e sua contribuição para escolas atendidas e aos supervisores. O discurso de Suzy incluiu uma percepção do Pibid na lógica do processo, por essa razão revela que poderia ter maiores subsídios para avaliar os eventuais resultados e impacto das ações do subprojeto se pudesse continuar os trabalhos com as mesmas turmas e a mesma supervisora.

04) Qual o legado do Pibid para as escolas conveniadas e aos professores supervisores?

Difícil, [pausa] tarefa difícil a resposta é complicada. Aparentemente, houve um envolvimento e engajamento maior e eu fico triste por NÃO PODER CONTINUAR, a minha intenção era continuar com as MESMAS TURMAS no ano seguinte, aí nós conseguiríamos saber se deu resultados e se não deu resultados. Aquelas turmas foram pra outros professores, nem a professora supervisora ficará com eles [...] essa proposta é mais interessante porque é de 2 anos podendo prorrogar por mais 2 anos [...]. Um critério meu, eu NÃO PEGO PROFESSOR que eu considere que não seja um bom exemplo. Se eu chegasse e convidasse professores que eu sei que venham só por dinheiro, eu teria, mas eu não quero. Não precisa fazer uso de inglês na aula 100%, porque eu sei que é difícil, mas tem de ser professor que gosta do que faz e que seja comprometido [...] tem que ser alguém que goste de estudar, que tenha facilidade de relacionamento. [...] Acho que o Pibid não é só incentivar a formação, a contribuição dele tem que ser MUITO GRANDE, ou pra fazer

como aquela uma que desistiu – “Oh, isso não é pra mim!” Ou pra fortalecer para aqueles que querem. [...] você para de se posicionar como acadêmico e passa a se ver como um professor.

Além de enumerar os atributos do professor candidato à vaga de supervisor, Suzy destacou que a postura do supervisor interfere sobremaneira nos trabalhos do grupo, razão pela qual costumou ser objetiva no processo de seleção focando num determinado perfil de candidatos que se adequariam à proposta do subprojeto. Novamente, a coordenadora retomou a questão do conhecimento da profissão promovido pelo Pibid no processo de identificação ou não do pibidiano com a profissão, o que pareceu ser uma preocupação constante nos discursos das demais coordenadoras como apresentarei na sequência.

Débora, coordenadora da Universidade Beta, é graduada em Letras Português-Inglês, mestre em Língua Inglesa e Literaturas e doutora em Estudos da Linguagem. Estava na coordenação do subprojeto há 1 e não tinha experiência anterior na coordenação de programas de formação de professores. Além de atuar com as disciplinas de estágio supervisionado, Débora lecionava também no curso de pós-graduação *stricto sensu* da universidade.

Na questão 6 do questionário n.01 em que precisou identificar as motivações para a participação no Pibid, as sete marcações de Débora podem assim ser sistematizadas: 1 atuar como coordenadora; 2 estreitar a relação universidade-escola; 3 conhecer a demanda da escola; 4 atuar na formação continuada de professores; 5 apoio financeiro; 6 atuar em programa nacional e 7 atuar junto a agência de fomento.

Tanto Suzy quanto Débora assinalaram como prioridades conhecer a demanda da escola e atuar na formação continuada de professores. Na questão onze do questionário, Débora informou que um dos desafios que enfrenta na coordenação refere-se ao gerenciamento do tempo em função da sobrecarga de burocracia do programa. Em relação às expectativas com o programa, Débora informou que este tem sido conforme esperava, mas que tem sentido a necessidade de mais tempo de dedicação para o atendimento ao cronograma estabelecido.

Débora observou pontos positivos no Pibid, considerou que por possibilitar uma intervenção mais sistemática e contínua nas escolas, o programa consegue desencadear bons resultados. Ao mencionar a relação Pibid e estágio, por atuar também com os componentes de estágio curricular de Língua Inglesa, Débora afirmou não encontrar tantas diferenças entre ambos, visto que costuma seguir a mesma linha de trabalho nos dois.

NAR01 – COORDENADORA DÉBORA (28/2/14)

01) Comente a experiência de atuar como coordenadora no Pibid.

Então, pra mim foi uma experiência nova, porque foi a primeira vez que nós tivemos o Pibid Inglês aqui (nome da faculdade) que eu iniciei em Agosto de 2012. Acho que foi uma experiência muito rica e interessante e em alguns pontos ela se diferenciou do estágio, embora eu tenha uma proposta bastante semelhante no estágio, acho que foi uma experiência muito, bastante positiva e os resultados que a gente tem alcançado parecem ser bem positivos também com os alunos na escola... houve uma recepção muito boa e também do próprio crescimento dos pibidianos. Acho que eles cresceram IMENSAMENTE, o porquê disso? Porque é um trabalho contínuo e intenso. Ele tiveram que se envolver tanto na leitura de textos teóricos e prescritivos (como os documentos oficiais para o ensino), reconhecimento da escola em si, textos teóricos diversos para que eles pudessem construir tanto modelo didático (que a linha de gêneros textuais solicita ou demanda este trabalho) a construção das próprias sequências didáticas e por fim, eles estão fazendo as análises das atividades que desenvolveram na escola e que resultados eles alcançaram. Além de eles terem TODA ESTA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA, eles estão indo muito além de tudo isso porque eles estão conseguindo realizar de fato a pesquisa sobre o que eles desenvolveram na escola. Então, eu acho que eles estão se tornando realmente professores pesquisadores, né, conforme o nome diz, e isso é muito bom. Se for pensar lá, nas linhas mestras lá nas diretrizes que a formação deve estar pautada na questão, coerência entre teoria e prática, a própria proposta da construção da sequência didática já vem neste sentido. A questão de tornar, o aluno, o professor como um professor pesquisador da mesma forma, né? Então, a gente vem de fato a contribuir para a formação de uma forma sólida e junto com isso vem a questão da **reflexão sobre o trabalho que eles estão desenvolvendo**, quando eles trazem os relatos por meio de socialização dos diários para tentar... expor para os demais alunos e junto com a professora supervisora (nome) possamos repensar as ações e por que acontece, né? Às vezes temos algumas possíveis soluções, às vezes ficamos ah, mais ainda não há resposta pra tudo.

A questão do desempenho acadêmico dos pibidianos foi abordada por Débora como um dos reflexos positivos do programa na formação inicial do grupo. A coordenadora destaca a proposta do subprojeto, o ensino de Língua Inglesa por meio de sequência didática, como uma vantagem dos bolsistas em relação aos demais acadêmicos que, por mais que tenham acesso a tal repertório na graduação, acabam não tendo a oportunidade de vivenciar a prática escolar e de problematizá-la em eventos científicos.

No que se referiu à dinâmica dos trabalhos do Pibid, Débora destacou que este tempo tem possibilitado o desenvolvimento de uma postura crítica dos pibidianos que aprendem no programa a se tornarem professores pesquisadores. Os estudos teóricos, o conhecimento do funcionamento da escola, somado ao estudo dos documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Inglesa contribuem para que os pibidianos tenham uma formação mais completa.

02) Em linhas gerais, como você avalia a iniciativa do MEC com a criação do Pibid?

Acho que o Pibid faz [...] em diversos aspectos o estágio faz. Em diversos momentos o estágio desenvolve trabalhos muitos parecidos, PENA QUE NÓS NÃO TEMOS POSSIBILIDADE DE OFERTAR TODO ESTE TRABALHO PARA TODOS OS ALUNOS QUE ESTÃO CURSANDO A LICENCIATURA, né? Por quê? Porque os alunos que entram no Pibid, além das horas do estágio (porque as horas de estágio tem que acontecer porque faz parte do curso), existe a possibilidade de desenvolver um trabalho ainda maior, mais intenso [...] O trabalho do Pibid é positivo, é uma iniciativa interessante sim, **mas eu acho que teríamos que ver esta possibilidade de ela se inserir de fato nos cursos de forma mais intensa ainda** [...] mas é um projeto que acredito que é bastante positivo sim.

Débora continuou na questão seguinte apontando a similaridade entre Pibid e estágio e destaca que, no que concerne a melhoria da qualidade da educação pública, para ela esta dependeria de uma série de condicionantes para além das ações do Pibid.

03) No que se refere ao objetivo do Pibid:

Você considera que o Pibid de sua IES alcançou este objetivo? Se não, o que poderia ter sido feito?

Acho que tanto o Pibid quanto o próprio o estágio, porque isso aqui, ISSO AQUI TEM QUE ESTAR NO ESTÁGIO GENTE! Isso não tem que estar só no Pibid, ISSO É PRA QUALQUER LICENCIATURA, NÃO É? Acredito que tanto um quanto outro ELES ALCANÇAM SIM. É claro que a elevação da qualidade da educação pública não vem só disso, não é? Tem MUITOS OUTROS fatores que contribuem, né! Penso que sim, mas não é... **não dá pra tapar o sol com a peneira...** vai MUITO ALÉM DISSO. Ainda nos faltam recursos, ainda nos faltam condições de melhor trabalhar, por que o que acontece? Nós somos professores, (agora pensando como coordenadora), [...] isso aqui é só um adendo... [...] até que ponto então, este formato é de fato relevante?

Novamente Débora enfatizou a necessidade em se pensar a formação de professores por uma perspectiva mais ampla, para além de um projeto paralelo, que na mesma linha de raciocínio de Suzy da Universidade Alfa, criticou de certa forma a criação de uma ação paliativa, ao invés de as políticas públicas repensarem os cursos de formação de professores como um todo. O interessante nos discursos de Débora e Suzy foi que ambas, ao falarem do Pibid como política pública, acabaram utilizando da mesma expressão – ‘tapar/cobrir o sol com a peneira’, numa menção ao fato de haver lacunas nos cursos de formação de professores e estas serem escamoteadas pela oferta de programas paralelos de formação.

04) Qual o legado do Pibid para as escolas conveniadas e aos professores supervisores?

Acho que nós deixamos a proposta da sequência didática, embora a professora (nome) que é supervisora venha nessa mesma linha de trabalho, mas, nós contribuimos com a escola com o material e com o ensino desses

gêneros textuais que nós lá conseguimos trabalhar. No final do ano, depois que nós já tínhamos desenvolvido... feito a parte prática com a sequência didática, nós fizemos uma pequena exposição na escola pra mostrar mesmo qual foi o resultado alcançado do alunos [...] para o aluno sair do nível da palavra, da sentença, para pequenos textos... é um avanço [...] pra escola, para os alunos de forma geral acho que é nesse sentido [...] para os pibidianos, acho que toda a experiência que eles tiveram [...] os alunos do Pibid, acho que eles GANHAM MAIS QUE TODO MUNDO, porque eles ganham em termos de experiência de pesquisa, porque eles conseguem fazer o que muitos outros da graduação não conseguem [...] aí eles sairão da graduação com capítulo de livro publicado, com artigos em anais, é tudo positivo, é um legado sim.

Na quarta e última questão, Débora elencou as contribuições que o subprojeto Pibid- Inglês da Universidade Beta deixou para as escolas, para as supervisoras mas, sobretudo, segundo a sua percepção, para os pibidianos, maiores beneficiados com o programa. Na avaliação feita pela coordenadora apontou que o trabalho de desenvolvimento de material didático contribuiu com o ensino de Língua Inglesa na escola e, por meio da dinâmica do subprojeto, que previa estudos, elaboração de sequências didáticas, sistematização das experiências, reflexão sobre a prática, a aprendizagem maior foi entorno do desenvolvimento científico dos pibidianos e da ressignificação da prática pedagógica.

A terceira coordenadora é Simone da Universidade Gama. Simone é graduada em Letras Português-Inglês, mestre em Linguística Aplicada, doutora em Educação e Pós-Doutora em Estudos Linguísticos. Na coordenação do subprojeto, Simone estava há pelo menos seis meses e não possuía, até o momento da geração de dados, experiência anterior na coordenação de programas de formação de professores. Além de coordenadora do subprojeto, Simone atuava também com as disciplinas de estágio supervisionado de Língua Inglesa.

Na questão seis, Simone elencou as motivações para atuar como coordenadora as seguintes respostas; 1 atuar na formação continuada de professores; 2 atuar como coordenadora; 3 estreitar a relação universidade-escola; 4 coordenar ações voltadas para a comunidade escolar; 5 atuar em programa nacional; 6 conhecer a demanda da escola; 7 atuar a agência de fomento; 8 apoio financeiro; 9 complementar a carga horária e 10 não tive escolha, senão aceitar.

Simone identificou suas prioridades ao assumir o subprojeto do Pibid-Inglês de sua instituição marcando todas as opções, com destaque para a primeira motivação que foi atuar na formação de professores, item também presente entre as primeiras prioridades de Suzy e Débora.

Na questão onze a coordenadora informou que seu maior desafio referiu-se à postura de alguns pibidianos e até de supervisores que, segundo ela, nem sempre se adequam a uma rotina de leituras, trabalhos, cumprimento de prazos e principalmente de assiduidade nos grupos de estudo.

Quando perguntada sobre as expectativas com o programa Simone informou que estas não foram completamente alcançadas em função da postura negativa de alguns pibidianos e até de supervisores. A coordenadora complementou argumentando que o alcance dos objetivos do subprojeto dependeria, inclusive, de uma mudança de comportamento por parte de alguns bolsistas e supervisores.

O discurso de Simone evidenciou um descontentamento com os rumos tomados pelo subprojeto no início de sua atuação como coordenadora. Além da questão de mudança de escola, a coordenadora argumentou que sentiu dificuldades em encaminhar os trabalhos com pibidianos dos últimos anos do curso de Letras, o que segundo Simone, se deve ao fato de terem algumas concepções de educação cristalizadas, dado que atrapalhou no início dos trabalhos.

ENT01 – COORDENADORA SIMONE (28/2/14)

01)Comente a experiência de atuar como coordenadora no Pibid.

(()) Eu peguei... quando eu assumi o Pibid, tinha uma turma já de pibidianos antiga que tinham até 3 anos de projeto, (()) quando eu MUDEI DE ESCOLA, foi uma escola mais longe, eu tive que...muitos dos pibidianos antigos desistiram do programa porque a escola era longe. Então, essa já é uma questão que eu gostaria de salientar que muitos alunos não gostam de trabalhar na periferia, né, eles acham uma dificuldade... quando eles se formarem eles não vão poder escolher onde trabalhar, pelo menos no começo. Então, eu recebi uma turma nova de pibidianos e nesta turma nova entrou pessoas do 1º ano, então eu trabalhei com alunos do 3º ano e de 1º ano. Eu achei MUITO enriquecedor trabalhar com aluno de 1º ano, talvez até mais que aluno de 3º ano porque ele já tinha umas concepções formadas [...] difíceis da gente trabalhar, modificar e porque a gente também não tem muito tempo, o programa não dá muito tempo não nos dá muito tempo pra trabalhar com o aluno. Então, se você pega um aluno no 1º ano e ele quer continuar até o 4º, eu vejo como positivo, porque a gente consegue trabalhar concepções de linguagem, concepções de educação, a gente já consegue no 1º ano algumas vezes nem fez as disciplinas de prática de ensino porque eles vão ver isso lá talvez no 3º e 4º ano né, a gente já trabalha com eles essas concepções e eles vão pra escola com uma visão diferente e já vão fazer um trabalho diferente. Então, a minha visão é de que os alunos que entram no 1º ano acho mais positiva do que aluno que entra no 3º e 4º ano, a gente CONSEGUE FAZER FUNCIONAR MAIS O PROJETO, acho que o dinheiro é mais investido (risos) digamos assim. Acho assim, que muitos alunos também eles acabam ficando no projeto por causa da bolsa...eles não...por mais que eles estão se formando professores, a gente vê que **eles não se identificam com a profissão**, eles continuam no projeto, fazem tudo o que a gente pede, mas eles estão lá... por isso, que eu acho importante o

aluno do 1º ano, porque você consegue transformações maiores, eu acho que seria uma coisa interessante do programa ser desde o 1º ano, o que está começando agora.

O que pareceu latente na percepção de Simone foi a não identificação de uma parcela dos pibidianos com a profissão sendo, portanto, para este grupo, a bolsa a única motivação para permanecerem no programa. Para Simone, o aspecto do pouco engajamento dos bolsistas do programa se apresentou como um dos entraves para a efetivação do programa e alcance dos objetivos estabelecidos. O que pareceu se tornar mais evidente foi um choque ou uma não compreensão por parte dos pibidianos da natureza do subprojeto, dado que, segundo Simone, requereria uma mudança de atitude dos pibidianos.

01) Em linhas gerais, como você avalia a iniciativa do MEC com a criação do Pibid?

Eu acho a iniciativa muito boa, mas como toda boa ideia, ela funciona muito bem no papel, eu acho que as condições que nos são dadas, eu acho que o aluno ganhar R\$400,00 de bolsa é muito pouco, se o aluno entra no 4º, se a ideia do Pibid [...] do MEC - é que se o aluno que está entrando na graduação seja professor, goste da profissão, ele tem que se dedicar inteiramente a ela, é a PROFISSÃO DELE, ENTÃO, ELE TEM QUE DE SE DEDICAR como nós nos dedicamos à nossa profissão, com R\$400,00 o aluno não consegue se dedicar, então muitas vezes eles deixam porque precisam dar aula, vão fazer outras coisas. Então, acho que começa por aí, precisaria talvez ter um aumento no valor de bolsa e diminuição talvez no número de pibidianos, porque muitas vezes você ficar com 12 alunos é PUXADO pra você fazer um trabalho DECENTE, um trabalho que realmente faça a diferença na profissão. Porque você precisa estar lá com o aluno na escola e geralmente quem pega o Pibid são os professores de estágio então, já tem 20 alunos lá na escola mais 12, poderia diminuir o número de aluno por coordenador e por supervisor e aumentar o valor da bolsa, acho que... AI SIM, eu acho que a gente poderia ver maiores resultados. Isso acontece também [...] eu tinha a ideia de que cada um tivesse um projeto, porque na verdade uma das coisas que o MEC cobra nos relatório é que os alunos publiquem, participem de eventos, então o aluno precisa ter um projeto pra ele...por que se não na hora de publicar no evento ele vai publicar o que no evento? Ele tem de ter um raciocínio, tem que ter uma visão de PESQUISADOR TAMBÉM, porque o professor também é um pesquisador, eu vejo que isso é um problema [...] agora uma crítica que faço, [...] que vejo que são trabalhos só pra mostrar o que se faz na prática, mas acho que mais além, VAI ALÉM DISSO, porque quando ele for professor ele vai ter que ler, vai ter que pesquisar, tem que se ACOSTUMAR com a produção acadêmica. Então, eu acho que o MEC nos exige isso, mas na verdade não nos dá total condições para realizar este trabalho, mas acho a iniciativa fantásticas, só acho que teria que fazer essas melhorias aí.

Simone criticou a falta de dedicação de alguns pibidianos que não se habituaram com a dinâmica de estudos, pesquisas e as exigências de publicações, tarefas essas subjacentes ao trabalho de qualquer professor. Assim como abordou Suzy, coordenadora da Universidade

Alfa, o valor pago ao bolsista acaba sendo um elemento desmotivador para Simone, visto que gera rotatividade no grupo em virtude das saídas de pibidianos para assumirem vínculos empregatícios mais vantajosos que a bolsa. O discurso de Simone evidenciou certo desconforto com as demandas do MEC em relação à burocracia e à cobrança por publicações, o que, em sua percepção revelou um contrassenso diante da sobrecarga de trabalho e do número de pibidianos por coordenador. Para Simone, se não são dadas as condições adequadas para a realização de um trabalho de qualidade de formação científica dos pibidianos e de desenvolvimento profissional, torna-se difícil atender a tais exigências.

02) No que se refere ao objetivo do Pibid:

Você considera que o Pibid de sua IES alcançou este objetivo? Se não, o que poderia ter sido feito?

(0) Eu acho que talvez de incentivar [...]. agora, de melhorar é um processo lento... como eu falei, o aluno precisa se acostumar a pesquisar, a ler, porque não adianta... porque por exemplo, a gente faz grupo de estudo no Pibid como uma forma do aluno refletir sobre o que ele faz na sala de aula e pra ele refletir ele tem de ler texto, ele não pode vir com achismos, nem eu posso vir com achismos. E aluno não está acostumado... [...] acho que a gente faz uma iniciação boa para a educação básica, mas a transformação acho que não acontece, acho que é...difícil, [...] eu posso estar enganada... [...] é muito pouco tempo né, e como a bolsa é muito pequena, o aluno fica às vezes 6 ou 8 meses, você não consegue fazer nada, então, você investe 8 meses no aluno e não consegue o objetivo que o MEC está se propondo.

Novamente, Simone apontou para o fator rotatividade como um aspecto que interfere na continuidade das ações dos subprojetos. Dessa forma, a coordenadora acreditava que não conseguia efetivamente abordar questões conceituais e complexas porque estas levariam tempo para serem assimiladas, e quando isso acontecesse o pibidiano já poderia ter saído do programa. A coordenadora observou com ressalvas os resultados alcançados pelo subprojeto, isso porque, em sua percepção, ações de um programa desta natureza levariam tempo para provocar transformação na escola, mas considerou que a aprendizagem para docência acontece de alguma forma.

04) Qual o legado do Pibid para as escolas conveniadas e aos professores supervisores?

Olha eu acho assim, eu participo aqui das reuniões, mas eu também sempre vou à escola quando os alunos começam a fazer as regências, então eles observam e depois eles também entram no ciclo das regências, então eu sempre estou lá na escola, eu tento, sempre que eu posso estar lá acompanhando os alunos [...] Acho assim que o que fica pra escola conversando com a diretora e com as pessoas envolvidas, é que os alunos da escola gostam muito dos pibidianos, eles gostam muito desta interação, eles se sentem acolhidos, ainda mais quando você vai numa escola de periferia né, a diretora gosta muito de trabalhar... nesta escola que eu trabalhei acho

que tem 4 ou 5 Pibids de áreas diferentes. E todas as escolas que vou fazer estágio eles perguntam “- *Ah, você não quer por o Pibid aqui?*” [...] Uma preocupação que eu tive quando mudei de escola era selecionar supervisoras que realmente tinham uma mentalidade de educação como transformação e não como reprodução, que eles incentivassem os pibidianos a colocar as ideias deles em práticas a criatividade deles, para que eles gostassem da profissão, porque às vezes você tem Pibid nas escolas em que as supervisoras são rígidas, elas querem continuar, **NÃO DEIXAM O ALUNO ARRISCAR**, o aluno tem que arriscar um pouco na profissão, o momento é este em que estou lá por eles [...] Acho que esse convívio da universidade com a escola, acho que é magnífico e tem que continuar.

O discurso de Simone se coadunou ao de Suzy da Universidade Alfa na medida em que destacou a preocupação com o perfil das supervisoras que se inscreveram no programa. Na percepção da coordenadora, a atuação das supervisoras tem interferido significativamente no desenvolvimento dos trabalhos dos pibidianos, porque foram elas o apoio do bolsista na escola. Para ela, a ida às escolas pode representar um dos momentos mais favoráveis à aprendizagem da profissão, por essa razão, o apoio das supervisoras alinhado às concepções críticas de educação poderiam alcançar melhores resultados do programa. Por fim, a coordenadora revelou que a mudança na relação universidade-escola acabou sendo uma das contribuições já observáveis do subprojeto da Universidade Gama.

Na sequência esquematizo os dados das 4 supervisoras das Universidades Alfa, Beta e Gama.

4.5 PERFIL DAS SUPERVISORAS

No contexto do Pibid, o professor da educação básica, supervisor, assume o papel de co-formador do pibidiano e atua como elo da universidade e escola. Sua participação no programa pode favorecer na revisão de novas práticas pedagógicas e na instauração de propostas pedagógicas alinhadas às demandas da escola (CHIMENTÃO e FIORI-SOUZA, 2014). Conforme preconizado na Portaria nº096 de 18 de julho de 2013 que aprovou o regulamento do Pibid, é atribuição do supervisor;

Art. 42. São deveres do supervisor:

- I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;

IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;

V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa; VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;

VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;

IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC;

X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

Diferente do que acontece na situação de estágio curricular supervisionado em que o professor regente interage pouco tempo com estagiário e às vezes nem chega a inteirar-se dos trabalhos do estágio, no Pibid a proposição de um trabalho colaborativo entre professores do ensino superior – coordenadores, professores em formação inicial – pibidianos e professores da educação básica – supervisores pode favorecer na superação da relação assimétrica entre universidade e escola (RAMOS, 2010; FERREIRA, 2013; CHIMENTÃO e FIORI-SOUZA, 2014).

No contexto das universidades pesquisadas, foram convidadas a participar da pesquisa todas as seis professoras supervisoras dos subprojetos de Língua Inglesa, todavia, mesmo quatro delas aceitando participar da geração de dados, somente foi possível obter dados a partir do questionário n.01 de supervisora, entregue por ela durante a primeira visita à IES. Ao todo eram seis professoras supervisoras nas universidades, todavia, apenas quatro delas assinaram o TCLE.

Dessa forma, a sistematização no quadro n.11 os dados de identificação duas supervisoras da Universidade Alfa, uma da Universidade Beta e uma da Universidade Gama.

Quadro 11 – Perfil das Supervisoras

UNIVERSIDADE	NOME	IDADE	EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE LI	MAIOR TITULAÇÃO
ALFA	Fátima	Mais de 41 anos	Até 15 anos	Especialista em Língua Inglesa
	Elisa	Até 40 anos	Até 10 anos	Especialista em Linguística Aplicada

BETA	Gabrieli	Até 30 anos	Até 5 anos	Mestre em Estudos da Linguagem
GAMA	Úrsula	Até 40 anos	Até 15 anos	Especialista em Gestão Escolar

Fonte: Questionário n.01 sistematização da pesquisadora

A proposta da pesquisa incluía aplicar dois questionários para as supervisoras e realizar pelo menos uma entrevista em áudio cada uma delas. Todavia, devido às constantes alterações nas datas de minhas visitas às reuniões do Pibid, o contato com as supervisoras passou a ser somente por *e-mail*, ferramenta que ao longo da pesquisa também se mostrou contraproducente diante da falta de respostas por parte das supervisoras, o que inviabilizou a análise dos discursos das supervisoras sobre o Pibid.

Feita esta breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, passo no próximo capítulo a apresentar as categorias de análise e os discursos dos pibidianos em narrativas e entrevistas.

5 O FOCO NO CÔNCAVO – olhando de perto as categorias de análise

O levantamento de pesquisas já publicadas sobre a formação do professor de Língua Inglesa apresentado ao longo da tese, juntamente com os dados gerados nas três universidades, indicou a complexidade do processo de construção identitária dos professores em formação inicial. Isso ocorre porque há um *continuum* nas dimensões das identidades assumidas pelos sujeitos, que ora tendem a identificar-se com um grupo, ora tendem a diferenciar-se, numa intermitente construção de si e da profissão.

Ao longo da aplicação dos instrumentos de geração de dados, os discursos dos pibidianos foram revelando algumas nuances de sentidos sobre si e sobre a profissão professor que, no contexto de uma pesquisa de cunho interpretativista me possibilitaram delinear certas compreensões. Essas compreensões, ainda que balizadas em estudos sobre identidade e no aporte dos Novos Estudos do Letramento, não se configuram como únicas ou sequer esgotam a discussão sobre o tema. Portanto, as interpretações construídas por mim e sistematizadas em categorias de análise, precisam ser compreendidas como mais uma interpretação possível. Além disso, cabe neste momento a retomada da metáfora do espelho anunciada no primeiro capítulo desta pesquisa. Optei pelo espelho como uma representação do movimento dialético que foi a interpretação dos discursos dos pibidianos. O espelho me possibilitou visualizar certos perfis identitários e ao mesmo tempo permitiu compreender que os reflexos dos sentidos construídos pelos pibidianos também provocaram reflexões em meu processo de construção identitária. Hoje, no estado profissional em que me encontro, metaforicamente, ao olhar-me no espelho poderia perguntar: que professora vejo? É claro que, desde minha formatura no curso de Letras há quase onze anos, muita coisa mudou em relação à minha percepção sobre a profissão professor, todavia, acredito que o exercício de autoconhecimento e de reflexão sobre os rumos de minha história pessoal e profissional se fizeram subjacente nesta pesquisa.

Nessa etapa da tese também já foi justificado o conceito de identidade como um movimento transeunte, sem parada obrigatória, de destino incerto e que se (re)configura permanentemente em função do discurso, da história, da cultura, das relações de poder e das práticas sociais. Em outras palavras, as condições históricas, sociais e culturais tornam-se o pano de fundo para a perpetuação de certos discursos e não de outros sobre o que é ser professor.

Pimenta e Lima (2011); Perissé (2011); Cunha (2012); Dominguez (2013) e Silva (2013) ilustraram que há uma série de aspectos que influenciam a socialização de certos sentidos sobre a figura do professor, que perpassam a questão do reconhecimento, da remuneração e da satisfação com a atividade profissional. Perissé (2011), por exemplo, em sua obra *O valor do professor* abordou justamente a questão do reconhecimento da função do professor:

Se os professores não se sentirem prestigiados socialmente; se não forem valorizados pelas famílias, pelas instituições e, especialmente, pelo poder público, no âmbito federal, estadual e municipal; e se não esforçarem, por outro lado, para adquirir uma preparação melhor (melhor formação, leitura de qualidade, experiências culturais significativas, etc.), todos os discursos ‘amorosos’ ou demagógicos a respeito da educação continuarão produzindo o que produzem: nada! (PERISSÉ, 2001, p. 174).

A literatura consultada, em especial as publicações de Nóvoa (2009a), de Gabardo e Hobold (2011), de Bragança (2012), de Lélis (2013) e de Boufleuer (2013), evidenciou tanto a manutenção do discurso da desvalorização social da profissão professor, quanto a instauração de um aspecto de crise na formação das novas gerações de professores, que, em face do desprestígio social e da falta de reconhecimento simbólico de seu ofício, tendem a não se identificar com a profissão.

Em específico, sobre a precarização do trabalho docente, Boufleuer (2013) assevera que, ainda que se trate de uma profissão relevante para a transformação da sociedade, seus agentes, os professores, ainda não gozam de valorização suficiente que os conduza a um nível mais alto de reconhecimento social.

Louzano *et al.* (2010), Boufleuer (2013) e Gatti *et al.* (2014) problematizaram a formação de futuros professores a partir de dados que ilustram a falta de interesse das novas gerações em cursar licenciatura. Soma-se ainda a questão da formação continuada de professores que já atuam na educação básica e que também se apresenta distante de uma mudança significativa na educação, tanto no que se refere aos encaminhamentos pedagógicos, quanto às concepções de educação (ensino e aprendizagem) que tem balizado tais encaminhamentos.

Partindo, então, da hipótese de Boufleuer (2013), de que haveria uma profissão em crise, levantei algumas problematizações referentes à conceituação da profissão professor em um cenário pós-moderno, envolto em mudanças políticas sistemáticas com foco na avaliação em larga escala, medidas compensatórias e até no discurso da culpabilização do professor por parte do discurso da mídia.

Nesse sentido, busquei em Veiga (2012) a fundamentação para dissertar sobre a questão da construção da profissão e, na sequência, da identidade profissional do professor. Para a pesquisadora, a profissão resulta de uma construção social, portanto oscila entre tempos e culturas, assim como o é a identidade profissional, sendo esta, “[...] uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais – no caso, os docentes. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente [...]. (VEIGA, 2012, p. 14).

A conceituação de Veiga (2012) para a profissão se coaduna à perspectiva de outros pesquisadores como Pimenta e Lima (2011), Ferreira (2013) e Nóvoa (2013) que consideram as práticas sociais e a história de cada sujeito como fator relevante no processo de (re)construção identitária. Antes, porém, de ilustrar o quadro a seguir com minha interpretação das facetas dos discursos que compõem a identidade profissional do professor de Língua Inglesa, julgo pertinente trazer as reflexões de Nóvoa (2009b) no que concerne à formação do professor pensada de fora. Essa expressão evidencia um distanciamento entre a educação que se almeja no campo das políticas públicas (governo) e também o discurso dos chamados especialistas, filósofos, cientistas da educação, e os agentes da educação, sujeitos que efetivam a educação no campo prático.

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional. (NÓVOA, 2009b, p. 15).

A problemática dos discursos sobre a educação e a formação do professor que se originam no interior da academia é que não há a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo, no caso os professores, sobre sua própria condição. Para Nóvoa (2009b), a efusiva propagação de discursos sobre a qualidade da educação e os encaminhamentos que o professor precisaria (numa situação ideal) adotar torna-se problemática à medida que nem sempre refletem as problematizações oriundas das percepções dos próprios professores e, para o pesquisador, além de uma invasão de espaço, corre-se o risco de distanciamento ainda maior entre a formação acadêmica e a formação na prática: “Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (NÓVOA, 2009b, p. 23).

Se a educação tornou-se a panaceia para os problemas da sociedade moderna, a figura do professor também vem assumindo novas configurações que perpassam a benevolência, a

caridade, a amizade, o amor, a dedicação, o dom e, em alguns casos, a missão de recuperar o cenário social caótico (SILVA, 2013). O professor pós-moderno assiste, paulatinamente, à descaracterização de sua profissão, ao esvaziamento de seu ofício, em nome de um modelo de sociedade capitalista que o culpabiliza pela baixa qualidade da educação, pela falta de empregabilidade das novas gerações e por uma formação que longe da excelência em termos de competência técnica, se pauta exclusivamente na formação humanística. Assistimos ainda ao discurso da mídia, de professores, de especialistas e dos próprios alunos enfatizando os equívocos da educação básica pública, as falhas dos professores, as greves pelos quatro cantos do país, a falta de credibilidade do ensino que se oferta nas escolas, mas não observamos o foco nos acertos, nas práticas bem-sucedidas, nos achados pedagógicos que emanaram de situações adversas, muitas vezes insalubres, de trabalho. Isso não significa, porém, que dadas as condições de trabalho e a manutenção do discurso de desprestígio em relação à imagem do professor que nada há para ser feito, ao contrário, mais do que nunca torna-se premente a reivindicação de uma formação social e política sólida de professores, para que possam reivindicar o seu espaço social.

A esse respeito e também sobre a própria imagem que o professor constrói de si, Perissé (2011) discute que a carreira docente exige tanto estudo, quanto o enfrentamento constante de desafios, inclusive no que se refere à desvalorização social de seu ofício.

O professor desvalorizado, desrespeitado dentro e fora da sala de aula, acabará se tornando um peso para si mesmo, para seus colegas, para seus eventuais empregadores e para a sociedade. O professor sem paixão profissional passa a sonhar com a aposentadoria... e transmite aos alunos, pelos olhos, pelos poros, como é triste dedicar-se ao magistério, como é triste morrer dando aulas (PERISSÉ, 2011, p. 175).

O que pretendi evidenciar foi que, historicamente, a profissão professor vem sofrendo com os novos arranjos produtivos da sociedade. Isso ocorre numa realidade em que, embora não sejam dadas melhores condições de trabalho e, sobretudo, não seja promovida sólida formação inicial, mesmo assim se exige um nível elevado de desempenho profissional que se efetiva na comparação dos índices da educação publicados no SAEB e no PISA²⁸. Então, dos professores se exigem resultados profissionais, sem que, para isso, nem a esfera

²⁸ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica que se desdobra na Prova Brasil. PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que compara a qualidade da educação internacional a partir da avaliação de estudantes que completaram a educação básica obrigatória.

governamental forneça formação continuada e condições de trabalho e nem mesmo as universidades, que em muitos casos, se esquivam de assumir uma postura mais incisiva na integração teoria e prática na formação de futuros professores.

Diante dessas reflexões e a partir de minha interpretação dos dados com base nos estudos de Gabardo e Hobold (2011), Nóvoa (2009b, 2013), Vicentini e Lugli (2009), de Passos (2011), de Cunha (2012), de Lélis (2013), sistematizei, na sequência, algumas características da identidade profissional que denominei de facetas do discurso de identidade. Essas categorias ilustraram algumas características identificadas nos discursos dos pibidianos, categorias nomeadas de faceta do discurso que nada mais são do que possibilidades de interpretação. Conforme já discutido no capítulo 1 os Novos Estudos do Letramento referem-se às apropriações da leitura e da escrita feita pelos diferentes grupos sociais e, por essa razão, consideram a diversidade cultural como pano de fundo para as crenças, valores e significados construídos socialmente. Por essa razão, as facetas do discurso apresentadas na sequência podem ser compreendidas como uma forma possível de sistematizar alguns sentidos possíveis para os discursos sobre a profissão professor.

Quadro 12 – Categorias de análise

MATRIZ IDENTITÁRIA		CARACTERÍSTICAS
Facetas do discurso de Identidade	Hereditária	Família . Caracteriza-se pela influência da família e/ou de modelos culturais de grupos sociais nos quais os professores estão inseridos. Esta faceta do discurso se torna presente a partir de valores, crenças e atitudes aprendidos sobre a profissão professor no contexto da família ou das relações pessoais. Dessa forma, conhecer a pessoa de um professor como parente ou amigo pode influenciar na forma como as novas gerações compreendem a profissão. Nesses termos, ser professor poderia representar a continuidade de uma herança familiar, sendo a profissão o elo na cadeia das relações sociais. Essa faceta do discurso pode ser observada em expressões como “ <i>venho de família de professores</i> ”, “ <i>ser professor está no sangue</i> ”, “ <i>escolhi ser professora porque minha/meu (parente) também era</i> ”. A faceta do discurso hereditário ilustra uma perspectiva de tradição.

Facetas do discurso de Identidades	Vocacional	Imaginário coletivo	. Influência da crença de habilidade para ser professor, como uma condição inata que favoreceria que alguns pudessem ser caracterizados como professores em potencial. Nesses termos, formar-se professor estaria relacionado à especialização das características que a pessoa já dispõe mesmo antes do ingresso na formação formal para professores. A faceta do discurso vocacional pode se fazer presente em expressões que indicam uma condição ou inclinação para ser professor como nos exemplos “ <i>ser professor é ter dom</i> ”, “ <i>sempre tive jeito para professora!</i> ”.
	Romântica	Academia	. A faceta do discurso romântico da profissão professor tem como fundamento duas perspectivas: a primeira delas é o otimismo e a idealização da escola e do professor, e a segunda relaciona-se ao papel das relações interpessoais na escola. O trabalho do professor incluiria a mediação do conhecimento científico rumo à mudança social considerando as relações de afetividade professor e aluno e o gosto pela professor. Dessa forma, esta faceta caracterizar-se-ia pela dimensão afetiva e pelo otimismo, podendo se fazer presentes em expressões como “ <i>o professor tem de amar o que faz</i> ”, “ <i>minha paixão é a sala de aula</i> ”.
	Entusiasta	Teorias Educacionais	. Caracteriza-se pela crença em práticas pedagógicas diferenciadas, atrativas e dinâmicas como alternativas para motivar a aprendizagem. A faceta do discurso entusiasta evidencia uma dimensão motivacional em que o professor atuaria como um entusiasta ou encantador em sala de aula. Dessa forma, por meio de práticas pedagógicas prazerosas e lúdicas o professor poderia encantar os alunos e, assim, motivá-los a aprenderem. Expressões como “ <i>o professor precisa conquistar o aluno</i> ” ou “ <i>um professor motivado tem alunos motivados</i> ” podem se fazer presente nesta faceta do discurso.
	Sacerdotal	Igreja	. A faceta do discurso sacerdotal relaciona o trabalho do professor à missão, doação e até ao sacrifício. Isso se deve à influência do discurso religioso que no início da criação das instituições escolares que caracterizou a docência como dogma. Compõe esta faceta a imagem do professor como um exemplo de conduta para os alunos e também caracteriza o trabalho do professor como um trabalho <i>per se</i> gratificante e recompensador. Expressões como “ <i>o trabalho que o professor faz, ninguém faz</i> ”, “ <i>ser professor é missão</i> ” podem se fazer presente na caracterização do que é ser professor.

Fonte: Sistematização e interpretação da pesquisadora

O quadro n. 12 ilustrou que os discursos (re)produzidos sobre o que é ser professor embora possam ser originários de diferentes espaços sociais, podem também ser identificados como características de certas esferas de circulação, neste caso: a família, o imaginário coletivo, a academia, as teorias educacionais e a igreja. Cumpre destacar que os discursos não

são exclusividade destas esferas, mesmo porque, na lógica do continuum os discursos bem como as identidades transitam constantemente. Dessa forma, a fim de ilustrar os traços das matrizes identitárias identificadas nos discursos dos pibidianos, passo agora a apresentar nos excertos de narrativas compostas por narrativas autobiográficas e entrevistas orais instrumentos em que se evidenciou os sentidos construídos pelos três grupos de pibidianos sobre a profissão professor, sobre o Pibid e sobre si mesmo. As categorias foram criadas a partir de minha interpretação dos discursos dos pibidianos e, em diferentes momentos é possível observar a interrelação das facetas do discurso de identidade, revelando assim, que em nossa trajetória formativa estamos constantemente ressignificando o mundo a nossa volta, e portanto, ressignificando a nós mesmos.

5.1 IDENTIDADE HEREDITÁRIA – a família de professores

A primeira categoria identificada nos discursos dos pibidianos foi a faceta do discurso de identidade hereditária. A característica principal desta faceta é significar a profissão professor atrelando o exercício do magistério a um repertório cultural familiar. Os discursos os quais aparecem a forte presença de exemplos familiares ou de pessoas do círculo de amizades do pibidiano acabaram sendo os responsáveis por uma espécie de iniciação à profissão.

Quando perguntada sobre as razões que a motivaram a optar pela licenciatura, Caroline afirmou que sua escolha ocorreu mediante a influência da família. Caroline pareceu recuperar tanto a dimensão afetiva, o bom relacionamento com seus professores, como também a influência da mãe, que por ser professora, acabou servindo de referência para os sentidos construídos pela pibidiana sobre a profissão e a figura do professor.

NAR03 – CAROLINE (1/10/13)

Quando **inicie** na **graduação** de Letras **já estava decidida quanto à profissão, queria ser professor como minha mãe** e sempre admirei essa área por causa de **alguns ótimos** prof. que passaram por minha vida acadêmica. [...] Bem, espero que quando eu assumir de vez minha função de educadora, **eu possa inspirar alguns alunos à seguirem a profissão** e motivá-los a seguirem na carreira acadêmica [...] **Eu quero ser a melhor professora de inglês que os meus alunos terão em sua vida.**

O discurso de Caroline, pibidiana da Universidade Alfa revelou certo grau de admiração pela profissão professor em razão de sua mãe ter sido uma das representantes da

classe de professores. A pibidiana recuperou ainda memórias positivas de professores que, segundo ela, também contribuíram em sua motivação em também atuar como professora. O aspecto que chamou a atenção no discurso de Caroline foi o efeito inspirador que um modelo positivo de professora pode ter na decisão das novas gerações em seguir ou não o magistério.

ENT01 – CAROLINE (09/8//13)

Pesquisadora – Dessas ações que realiza quais tem sido as mais efetivas para a aprendizagem do aluno?

Pra mim ah... o que eu mais gosto é de estar em sala de aula, está colaborando dentro da sala de aula tendo contato direto junto com os alunos. Porque eu venho de uma família, de uma linhagem de professoras, então todo mundo, TODAS as mulheres da minha família são professoras, então é...eu convivo com isso DESDE QUE NASCI e é uma coisa que eu também sempre gostei, na parte de... EU GOSTO DE ENSINAR, EU GOSTO DE LIDERAR, DE COMANDAR E DE AJUDAR, então essa é a parte que eu mais gosto mesmo é a parte de TÁ EM SALA DE AULA

O fato de Caroline ter ilustrado na narrativa autobiográfica n.03 a influência da faceta hereditária em sua motivação por fazer licenciatura não a exclui de apresentar características de outras facetas, isso porque, em um movimento contínuo de identificação, negação, hibridização das demais facetas, tanto Caroline, quanto os demais pibidianos estarão trazendo em seu discurso aspectos, fatos e sentimentos que julgaram pertinentes compartilhar comigo naquele tempo e espaço, portanto, no movimento de construção identitária, novas rupturas e arranjos poderão acontecer.

5.2 IDENTIDADE VOCACIONAL – o dom da profissão

A concepção que condiciona o exercício da profissão professor à existência de um dom, de uma vocação própria de cada sujeito, não é nova no cenário educacional conforme atestaram pesquisas de Vicentini e Lugli (2009) e Passos (2011).

O discurso reiteradamente verbalizado por Caroline ao longo dos diferentes instrumentos de que o dom seria o pressuposto para ser professor revelou a forte influência dos discursos sobre a tradição familiar e a vocação como características necessárias para atuar como professor. Caroline fala do lugar de filha de professora, portanto, suas percepções são construídas tanto com base na influência da família (faceta hereditária), quanto no discurso do dom (faceta vocacional).

NAR02 – CAROLINE (01/10/13)

Lembro pouco das aulas de inglês no ensino básico, mas lembro que os professores eram **empenhados em ensinar da melhor maneira**, mas sem recursos adequados e até o conhecimento mesmo, limitavam tanto aluno quanto professor. O uso da língua era escasso e tinha desinteresse por parte dos alunos. **Um bom professor é aquele que tem o DOM de ensinar**, ele **não precisa ser dominador do assunto para ensiná-lo, apenas tem que ter o ‘feeling’ de despertar no aluno o interesse** e a segurança de sua autoridade, que é diferente do autoritarismo, que mostra que o professor é despreparado para cumprir a função que se propôs. Tive bons professores que conseguiram despertar o desejo pelo saber, não só na língua inglesa, mas também em todas as outras matérias. Exemplos de profissionais e, principalmente, pessoas as quais guardo em minha memória e pretendo seguir os bons exemplos.

ENT05 – CAROLINE (14/3/14)

Eu já disse em outras entrevistas, professor é ter **DOM**, não adianta você dizer: “Ah, quero ser professor porque o salário é legal, Ah, quero ser professor porque gosto de tal matéria, porque sou muito bom nisso, não”. **Acho que ser professor é ter DOM, MAS se você não tiver o DOM. Nós temos professores muito bons na escola e na faculdade mesmo, que são portadores do conhecimento, mas não sabem transmitir o conhecimento [...].**

O sentido construído por Caroline foi o de que alguns sujeitos tem mais condições de ser professor do que outros, em razão de serem dotados de certas características inatas que os diferencia dos demais que, mesmo sendo bons no que fazem não podem ser comparados aos professores com vocação. A profissão professor está diretamente relacionada a certas habilidades que capacita a conquistar os alunos e a motivá-los de tal maneira que, mesmo fora da escola, o professor seria o sujeito responsável por servir de referência para seus alunos.

Nessa mesma linha de compreensão sobre a profissão professor e os atributos necessários para exercê-la está o discurso de Bianca, 18 anos, filha de agricultores e também pibidiana da Universidade Alfa.

ENT05 – BIANCA (14/3/14)

[...] quando eu estava no ensino médio, as professoras falaram que eu **tinha jeito pra ser professora**, eu tinha 15 anos, e eu falava que não (risos). **Eu gosto de ajudar as pessoas, gosto sempre de aprender**, tanto na graduação, de aprender na faculdade, quanto aqui, no Pibid, na faculdade. [...] Então, o professor tem que ter um espírito assim, **ABERTO PRA MUDANÇAS**, querer coisa nova, ter um senso crítico e tentar aprender também a ser crítico, porque, não é fácil, **ÀS VEZES NINGUÉM NASCE ASSIM, UM GÊNIO**, a gente vai se modelando [...].

O discurso de Bianca revelou uma pré-disposição sua, observada por suas professoras desde o tempo que freqüentava a escola. Segundo ela, uma professora observou que ela *“tinha jeito pra ser professora”*, condição essa que a caracterizava como professora em potencial

desde pequena. Bianca acabou categorizando o professor como sujeito que nasce com as características próprias da profissão, salvo alguns casos como no trecho “às vezes ninguém nasce assim” em que evidenciou que nem sempre a pessoa do professor nasce pronta e acabada. Sendo assim, o discurso de Bianca, embora toque na perspectiva inatista da profissão, por fim, chega a problematizar a necessidade formação e de preparo, o que ilustrou a hibridização de sentidos sobre o que é ser professor. A pibidiana assumiu, em seu discurso, o sentido de *continuum* e construção da identidade profissional, tal qual discorre Veiga (2012), para quem a formação “[...] assume uma posição ‘de inacabamento’ vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (p. 15).

Ainda na Universidade Alfa, Andréia, 42 anos, mãe de uma adolescente, retornou aos bancos escolares depois de 10 anos de completar o ensino médio, alegou não ter recebido incentivo da família para escolher a licenciatura. Na entrevista n.05 revelou que mesmo sem o apoio familiar conseguia naquele tempo e espaço projetar-se como professora, visto que acreditava possuir condição para o exercício da profissão.

ENT05 – ANDRÉIA (14/3/14)

01- A condição socioeconômica de sua família influenciou de que forma na opção em cursar o ensino superior, o curso de Letras?

Não, no meu caso não.

Pesquisadora: Você é casada?

Agora não sou mais (risos).

No meu caso eu não tive nenhuma orientação em momento nenhum da minha adolescência, não tive quem falasse “_OH, ESTUDA, VAI EM FRENTE, FAÇA UMA FACULDADE, FAÇA ISSO!” Até porque meus pais não tinham condições de passar isso pra gente, minha mãe estudou até a 4ª série e meu pai acho que nem isso, mal assinava o nome! Então, eles não **tinham condições de dar essa orientação pra isso.** Quando eu tive isso, a vontade de fazer uma faculdade eu já era BEM MADURA, já, sabe! Enquanto eu estava estudando eu não tinha essa opinião formada na minha cabeça, não, [...]. eu vou terminar o ensino médio e vou fazer faculdade... eu não tive isso.

02- Como você se vê profissionalmente depois de graduado(a)?

Ah... eu tenho uma vontade de ser uma boa profissional, eu tenho, eu gosto, eu gostaria MUITO DE CONCLUIR o curso, acho que TENHO **VOCAÇÃO pra ser, eu me dou bem em sala de aula, eu consigo dominar uma sala perfeitamente.** Eu tenho aquela esperança de ser uma boa profissional e poder executar muito bem o meu ofício, minha profissão.

No discurso de Andréia, a identificação com a profissão professor pareceu se pautar na falta de incentivo da família e nas dificuldades vivenciadas no contexto familiar, assim,

indicou uma relação entre a baixa escolarização dos pais com a falta de estímulo para que a pibidiana cursasse uma faculdade. Andréia revelou que quando era adolescente não tinha clareza de seus planos e nem mesmo aventava a continuidade nos estudos, sua mudança de percepção só aconteceu quando já era adulta. Da mesma forma que outros discursos de outros pibidianos, Andréia também relacionou a profissão professor à vocação “*acho que TENHO VOCAÇÃO pra ser, eu me dou bem em sala de aula, eu consigo dominar uma sala perfeitamente*”. Segundo Vale (2002), o sentido da vocação atrelado à profissão professor tem conotação religiosa, mas não encerra nesta dimensão a sua construção, isso porque urge discutir: “ [...] esses sentidos estão freqüentemente subjacentes às escolhas pessoais, conferindo às profissões, ou a algumas delas, uma especificidade própria, *sui generis*, que delineia um determinado perfil profissional e conduz a um tipo particular de engajamento” (VALE, 2002, p. 212).

Segundo dados de Pimenta (1998), Vale (2002), Gabardo e Hobold (2011), a identidade profissional, sobretudo nos primeiros anos da profissão, tendem a recobrem os modelos de professores da trajetória escolar dos professores, que concomitante, acionam um conjunto de representações sobre a natureza do trabalho do professor, aspectos que influenciam na manutenção de certas percepções sobre a profissão e sobre a imagem do professor.

5.3 IDENTIDADE ROMÂNTICA – a escola idealizada

Na categoria romântica, porém não limitada somente a esta faceta do discurso de Neiva que destacou os professores de Inglês que teve que, embora considerados bem intencionados, apresentavam-se despreparados, sobretudo no que tange ao nível de conhecimento no idioma. Dentre as qualificações de um bom professor, Neiva recupera características de ordem subjetiva como as que se relacionam ao comportamento do professor e a relação afetiva com os alunos.

NAR02 – NEIVA (20/9/13)

Meus professores de Inglês **tinham vontade**, mas eram **despreparados e não tinham fluência na língua**. Um bom professor é aquele que **tem vontade, é informado, cativa o aluno, domina a matéria e a língua, faz o aluno aprender, brinca na hora que pode assim fazer, é sério quando precisa ser, ajuda, assume seus erros, aprende com o aluno também, não se dói por ter que explicar a terceira vez, chama a atenção quando necessário e nunca deixa a ética e o profissionalismo de lado.**

Infelizmente, **não tive esse professor perfeito**, mas eles chegaram quase lá. Acredito ter absorvido o que eles tinham de bom e ter aprendido o que eles fizeram de mau.

A pibidiana relacionou ainda, que as características de ordem técnica, no caso de suficiência no idioma somada à postura profissional, também precisariam se fazer presente na prática pedagógica do professor. Por fim, Neiva problematizou a influência dos modelos de professores de Inglês que teve, caracterizou o que acreditava ser o perfil de um bom professor de Inglês, mas acabou reconhecendo que formar um profissional *perfeito* é da ordem do impossível.

Neiva retomou, ao longo de seu discurso, diferentes concepções do que vem a ser um bom professor, descreveu que esse profissional precisa apresentar certas características que vão desde o bom relacionamento com os alunos, domínio do conteúdo até a de ter uma postura democrática e flexível que permita ao aluno efetiva participação nos processos de ensino-aprendizagem. A caracterização do professor ideal feita pela pibidiana incluiu ainda os modelos a não serem reproduzidos, sendo esses os professores considerados despreparados para a função.

Se a identidade é (re)construída a partir da existência do *outro*, como por exemplo, a definição de um bom professor só poderia ser construída com base no seria não ser um bom professor, tal fenômeno ocorre no processo de construção das demais identidades sociais. Para Silva (2009), identidade e diferenças refletem uma relação social, assim, “[...] a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2009, p. 81). Em outras palavras, a identidade precisa ser compreendida como uma forma de pertencimento, de identificação com um grupo social, com uma filosofia ou com outras formas de organização em que o discurso se faça presente (NORTON, 2000; HALL, 2009).

A dissertação de Mestrado em Letras de Bohnen (2011), realizada com cinco professores em formação inicial do curso de Letras Português-Espanhol da modalidade EAD de uma universidade na região norte do Brasil, evidenciou os seguintes resultados: que as identidades profissionais estão associadas a demais identidades sociais assumidas pelos professores; que ainda reproduz-se o discurso de aprender uma língua estrangeira está relacionado a melhores oportunidades profissionais e que os professores em formação inicial constroem imagens idealizadas do professor e da profissão de modo geral.

5.4 IDENTIDADE ENTUSIASTA – o professor motivador

Andréia, ao longo da geração de dados se mostrou otimista, motivada a ingressar na profissão professor e bastante influenciada pelas experiências escolares que considerava positivas. A imagem do professor como aquele sujeito que tem a capacidade e/ou habilidade de motivar a turma e de contagiá-la no que concerne o interesse pelos estudos e pelo conteúdo, pareceu ser recorrente nos discursos dos pibidianos.

NAR02 – ANDREIA (1/10/13)

Tenho memórias muito boas das aulas que tive de Inglês e **me recordo muito bem de todas as professoras que tive e sei que elas influenciaram muito na minha escolha para este curso**. Para mim, **as professoras** que eu **tive** sempre foram as mais **criativas e animadas** da escola desde o 5º ano até o ensino médio [...].

A caracterização do perfil do professor de Inglês como um professor diferente dos professores das demais disciplinas escolares tornou-se latente nas passagens em que eram relacionados com práticas diversificadas, interativas, não tradicionais e mais divertidas. Na percepção dos pibidianos um bom professor de Língua Inglesa incluiria essas características em suas práticas pedagógicas.

NAR02 – RUBIA (20/9/13)

Tive **ótimas** experiências com professoras de Língua Inglesa. Elas sempre me **motivaram a continuar aprendendo** e isso me influenciou muito. A escolha desse curso se deu pelas lembranças que tenho da ‘docência’ na minha infância.

Os modelos de professoras de Inglês recuperados por Andreia, da Universidade Alfa, e por Rúbia, da Universidade Beta, ilustraram a influência da trajetória escolar na construção de um conjunto de matrizes de referência sobre o que é um bom professor de Inglês. As pibidianas ainda complementaram que, além do perfil de entusiasta no que concerne ao conteúdo que ensinam, os professores de Inglês podem atuar como inspiradores representando assim, modelos de professores a serem seguidos. A pesquisa de Tavares (2010), também apresentou dados similares no que referiu a um ideário de professor vinculado à realização de atividades divertidas, prazerosas, dado que Tavares caracterizou como o perfil do professor sedutor.

Os discursos de Andreia e de Rúbia acerca de um perfil de professor de Inglês que inova e adota metodologias diferenciadas pareceu aproximar-se do discurso divulgado pela

mídia, de professores que adotam metodologias e técnicas de ensino cativantes, tal qual abordam Silveira e Santos (2011). As referidas pesquisadoras analisaram durante um ano as publicações de duas revistas pedagógicas com o objetivo de identificar as formas como o discurso dos periódicos caracterizava o professor. Na revista *Profissão Mestre*, o discurso era dirigido ao professor da iniciativa privada que, na lógica do discurso neoliberal, preconizava o perfil de professor empreendedor. Utilizando-se de matérias voltadas para o professor caracterizado como eficiente, dinâmico, líder e ávido por inovações, o periódico lançava mão de “[...] palavras como modernidade, arrojo, futuro, carreira, mercado, finanças, estratégia, cliente, liderança, comunicação, resultado e habilidades [...]” (SILVEIRA e SANTOS, 2011, p. 326).

A revista *Nova Escola*, por sua vez, destinava-se ao professor da rede pública e, para tanto, além de matérias ilustradas com professoras em interação com suas turmas, adotava o discurso humanista de educação. Assim, incluiu em sua pauta matérias pragmáticas já que, segundo a análise das pesquisadoras, a revista “[...] delineia uma identidade para seu leitor e leitora: trata-se, sim, de um professor que busca na revista receitas, dicas e experiências vicárias que enriqueçam o seu fazer cotidiano [...]” (SILVEIRA e SANTOS, 2011, p. 324). A revista ainda contemplava o discurso do professor engajado, ênfase na contemplação de histórias bem-sucedidas de professores que receberam o prêmio Professor Nota 10, um apelo ao empenho e à dedicação daqueles que, mesmo em face às mazelas da rede pública, subvertem as adversidades em nome da qualidade da educação.

A pesquisa de Silveira e Santos (2011) ilustrou o discurso socialmente propagado sobre o sujeito professor. Embora por perspectivas distintas, em alguns aspectos as publicações analisadas revelaram, segundo as pesquisadoras, a *ordem do mercado* e a *ordem do coração*. O discurso dos pibidianos que atribuem ao professor, e somente a ele, o poder de transformar a educação e, por conseguinte, a sociedade, não tem sua origem nos corredores da escola, mas, sim, na esfera midiática. Por essa razão, pesquisas como a de Silveira e Santos (2011) são ilustrativas no sentido de trazerem à tona discursos nem sempre explícitos sobre a profissão professor.

5.5 IDENTIDADE SACERDOTAL – o sacrifício da profissão

A faceta do discurso de identidade sacerdotal pode ser observada ou, pelo menos, os indícios de sua presença no discurso dos pibidianos, deram conta de que a profissão professor

vem sendo construída de forma análoga à de um sacerdote, pois exige abnegação, doação e sacrifício.

Conforme os discursos de Rúbia e Neiva, a profissão professor está diretamente relacionada a uma não valorização do profissional, mas em lugar da valorização em termos de remuneração condizente com o grau de formação do professor, do trabalho em si e do investimento na profissão, Neiva por exemplo aborda a questão da recompensa simbólica, ou seja, a gratificação viria pela aprendizagem do aluno.

ENT05 – RÚBIA (28/2/14)

03) Como você avalia a profissão professor no Brasil?

Eu estou dando aula particular assim, e você vê quando você... vai fazer o preço das aulas, “- *Ah, mas é muito caro!*”. E aí você pensa, puxa vida, eu estudei tanto, tanto, pra pensar que R\$13,00 é muito caro por minha hora! [...] Eu tive de correr MUITO atrás do meu aprendizado, NÃO FOI DE GRAÇA, foi uma faculdade pública e gratuita, mas não foi de graça, eu precisei pagar por este estudo, **eu precisei lutar pra aprender**. O valor que estão pagando por professores aqui por hora aula [...] é muito baixo. [...] Eu ganhava mais (pra você ter uma ideia) eu ganhava mais por hora/aula na bolsa do Pibid do que eu ganharia na ... (nome de uma franquia de inglês).

ENT05 – NEIVA (28/2/14)

03) Como você avalia a profissão professor no Brasil?

O que eu vejo hoje é que o aluno (universitário) que é dedicado, que lê quando os professores pedem, que é adiantando que não espera o professor pedir porque já está pronto, eu vejo isso como um bom professor. [...] Eu acho que a visão mesmo desde que eu era aluna do ensino fundamental, os professores tem oportunidade, mas não correm atrás, está bom assim, por que estudar mais?.

É uma profissão rentável?

Acho que é mais... essa troca, de você ensinar e o teu aluno aprender e você ficar mais feliz por isso, do que por dinheiro mesmo, acho que... você consegue viver estável de certa maneira, mas a gente é pouco valorizado (risos).

Segundo asseveram Vicentini e Lugli (2009), Passos (2011), Bragança (2012), Souza (2012) Lélis (2013) e Boufleuer (2013), o imaginário coletivo que equipara o trabalho do professor ao de um sacerdote se deve, em grande medida, à simbologia propagada em meados da década de 1960, de um professor que aceita os sacrifícios inerentes à profissão de professor e que assume a docência como missão. Sendo assim, ainda que uma profissão mal remunerada e desprestigiada socialmente, a gratificação de ser professor dependeria de aspectos como a aprendizagem do aluno compensaria o aspecto financeiro. Reconhecimento simbólico e recompensa financeira podem tanto acompanhar a profissão professor como atuar em regime de alternância. Dessa forma, ser professor seria conviver com o estigma da

missão e do sacrifício, uma vez que no cenário nacional nem sempre remuneração e recompensa caminham juntas.

Boufleuer (2013) discutiu a problemática em torno da profissão professor como um estado de crise da profissão, crise gerada por fatores políticos que contribuíram para a perda do foco da ação do professor, ou seja, o que significa ser professor e que atributos estão inerentes ao ofício de professor, e questionava a concepção sacerdotal ainda em manutenção no imaginário coletivo.

Pode-se dizer que, assim como igrejas destacam padres ou pastores para testemunharem a fé que consideram importante ser aprendida, assim também o Estado, enquanto representante da ordem política, destaca professores para ‘testemunharem’ os conhecimentos que considera importantes serem aprendidos, no caso, e de modo especial, pelas novas gerações. (BOUFLEUER, 2013, p. 400).

A analogia de ser professor com a atuação sacerdotal parece ter se valido do sentido de que o profissional da educação possui certos atributos que lhe permitem abdicar de uma vida social em nome do sacrifício de ensinar (PASSOS, 2011). Além disso, não raro, veiculava-se a figura da mulher a profissão, gênero absoluto no magistério na época. A professora era respeitada e admirada por exercer a nobre missão de educar, mas também por significar uma segunda mãe na vida de crianças e jovens.

Vicentini e Lugli (2009) apresentaram alguns dados históricos interessantes que me auxiliam na compreensão da trajetória da construção da profissão professor no país. Por meio da pesquisa em publicações da mídia e dos sindicatos dos professores, as pesquisadoras apresentaram reflexões sobre as imagens veiculadas a partir de 1960 sobre o que é ser professor, imagens que, além de preconizarem a idealização da profissão e do profissional, apresentavam-se ingênuas ao desconsiderarem o caráter histórico da educação.

Também paira sobre a profissão professor o discurso da falta, ou seja, do fracasso da função social da escola e, por conseguinte, da inércia dos professores, o que Vicentini e Lugli (2009) e Boufleuer (2013) identificaram como o mal-estar docente. A imagem socialmente veiculada do professor é a de um profissional com inúmeras limitações, sendo desacreditado e desprestigiado, sobretudo o grupo que atua na rede pública. Conforme discorreu Perrisé (2011), o exercício da docência não ocorre por uma única via, sendo necessário que haja interesse e prontidão do outro lado. Quando isso não ocorre, segundo o pesquisador, instauram-se “[...] muitas histórias de fracasso docente, em que colegas nossos se vêem em situação de desamparo. Que se sentem frustrados. Que não conseguem realizar-se como professores” (PERISSÉ, 2011, p. 111).

Outro aspecto a destacar referiu-se ao discurso da empregabilidade, que encontra respaldo na rotatividade dos professores e nas alternativas de contratação como substituições ou temporários. O cenário de crise da profissão parece montado também em razão de a concorrência para os cursos de licenciatura não ser muito alta, o que acaba atraindo mais trabalhadores e estudantes com desempenho escolar razoável. Assim, no conflito entre ser uma área de maiores oportunidades de emprego e ao mesmo tempo ser um curso menos concorrido, portanto, mais fácil de ser aprovado, faz com que se perpetue um sentido depreciativo sobre a profissão professor, como uma formação menor do que a se observa em números no bacharelado.

A fim de exemplificar esse cenário, trago os dados do concurso vestibular realizado no final de 2014 nas três universidades campo desta pesquisa. A relação candidato/vaga nos cursos de Letras das 3 instituições evidenciou a pouca atratividade das licenciaturas, conforme já foi discutido nos estudos de Gatti et al (2014). No caso específico do curso de Letras, na Universidade Alfa, o curso de Letras Português/Inglês noturno teve a concorrência de 2,24 candidatos por vaga; na Universidade Beta, o curso Letras/Inglês noturno teve 2,80 candidatos por vaga, Letras Português matutino 1,08 por vaga e Letras Português noturno 4,50 candidatos por vaga, na Universidade Gama, o curso de Letras Português/Inglês vespertino teve 3,20 ao passo que Letras Português/Inglês noturno 7,60 candidatos por vaga.

Em outra análise de Gatti (2009), agora a respeito dos desenhos dos 32 cursos de Letras no país, na avaliação de 1397 ementas enviadas pelos cursos analisados, a pesquisadora constatou a priorização nas ementas e bibliografias na formação profissional do acadêmico por meio de disciplinas mais generalistas na área de linguagem, secundarizando, por sua vez, a formação específica, ou seja, os saberes próprios da área de Letras. A problemática apontada por Gatti (2009) sobre esta característica vai ao encontro de uma realidade também já revelada em demais pesquisas sobre o nível de conhecimento dos professores sobre aquilo que ensinam. Para complementar esse raciocínio, Gatti (2009) analisou 30 editais de concursos públicos para a área de Letras (na esfera municipal e estadual) em todo o território nacional e concluiu que na seleção para professores da área de Letras, somente 28% dos editais analisados incluíam a realização de prova discursiva e, que em alguns casos, a nota de corte na prova objetiva variava de 30% a 50% de acertos para a classificação para a etapa subsequente.

Juntando os dados da concorrência no concurso vestibular para os cursos de licenciatura e a seleção não criteriosa para o ingresso na carreira docente, não é difícil interpretar que estamos imersos no cenário de crise da profissão. Porém, um fator

significativo neste cenário precisa ser considerado, o acesso de camadas populares ao ensino superior acabou superando uma realidade de exclusão social, por essa razão, ao originarem-se das camadas populares e por possuírem capital cultural diferenciado se comparado aos candidatos a cursos de bacharelados e mais concorridos, as licenciaturas acabam representando uma, se não a única, oportunidade de mobilidade social (VALLE, 2002).

Se, por um lado, o ranço de uma profissão inglória insiste em acompanhar a história da profissão no país, por outro, também encontrei na pesquisa resquícios de discursos sobre um passado remoto em que o professor e a profissão de forma geral eram prestigiados e gozavam de reconhecimento social. Atrelada ao reconhecimento da nobreza de sua função estava também a questão financeira, que, naquele contexto histórico, era de relativa estabilidade e reconhecimento social. Nesse tempo, estava ainda vigente a imagem do professor relacionada a um sujeito intelectualizado em comparação à maior parcela da população da época que exercia outras tarefas que não as relacionadas à educação (GABARDO e HOBOLD, 2011). Nessa perspectiva, acreditava-se na existência de um tempo longínquo em que o professor dispunha de notório reconhecimento social, o que Vicentini e Lugli (2009) denominam de reconhecimento simbólico.

Outra pesquisa que também ilustrou a influência desse discurso sacerdotal relacionado à profissão professor foi observada por Fernandes (2011). A pesquisadora fez um levantamento mediante o uso de entrevista semiestruturada com 90 acadêmicos de Letras de uma universidade federal da região norte do Brasil. Os dados indicaram que 13% não querem ser professores; 19% informaram que tiveram influência dos professores do ensino médio na escolha do curso; 39% alegaram que, antes de iniciarem o curso, não pensavam em ser professores.

Destaco também outro aspecto relevante no discurso dos pibidianos que me auxiliou a compreender suas percepções sobre os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa na escola. Essa problemática continua se mantendo atual porque, em muitos casos, continua evidenciando uma equivocada compreensão da finalidade da oferta de uma língua estrangeira no currículo escolar, conforme pesquisas de Ramos, 2010; Melo, 2011; Siqueira e Anjos, 2012; Dominguez, 2013; Velasques, 2013; Jordão, 2013b e Moura, 2013.

Conhecer a concepção dos pibidianos sobre a finalidade do ensino da Língua Inglesa na escola pode auxiliar nos encaminhamentos teórico-metodológicos do próprio curso, isso porque, a problematização constante entre as condições de trabalho do professor da escola pública cotejadas com os pressupostos constantes nos documentos oficiais (BRASIL, 2006; PARANÁ, 2008) podem auxiliar na superação do discurso do ‘fracasso’ ou da

‘impossibilidade’ de ensinar e aprender uma língua estrangeira naquele contexto (BERNAT, 2008; MASTRELLA, 2007; JORDÃO, 2013).

A entrevista n.02²⁹ foi composta por questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na escola, sendo a primeira delas apresentada e discutida na sequência.

ENT02 – VANUSA (01/10/13)

Pesquisadora: Em sua opinião, qual o papel do ensino de Língua Inglesa na escola pública?

Bem, a língua inglesa, [...]: acho que ela ajuda o indivíduo a se **construir um indivíduo mais crítico**, né! **Então, [pausa] acho que a LI na escola se faz necessária neste mundo que a gente está... No mundo atual, muitas empresas, muitos lugares na área de profissão exigem uma língua a mais**, e o aluno que tem essa oportunidade de ter a LI desde a 1ª série tem um passo a mais [...]: é uma oportunidade a mais [...].

ENT02 – CAROLINE (01/10/13)

O papel é bastante importante, né, porque a LI está bastante presente no dia a dia da gente. **A questão da tecnologia vem tudo aí, tudo com a LI, por ser uma língua um universal. Então, as pessoas precisam estar preparadas principalmente as novas pessoinhas que estão chegando aí**, para este mundo cheio de informações e coisas novas, principalmente com o básico, né.

Inicialmente, a pibidiana Vanusa relacionou o ensino de Língua Inglesa à formação do aluno ‘mais crítico’, mas na sequência enfatizou que com a sociedade globalizada aprender outro idioma se torna uma condição *sine qua non* para a participação no mundo do trabalho.

Caroline destacou que, além de o inglês ser amplamente divulgado no cotidiano das pessoas, com o avanço das tecnologias, saber este idioma pode auxiliar no manuseio de instrumentos tecnológicos que, na maioria das vezes possuem instruções em Língua Inglesa.

O documento que norteia o ensino das disciplinas escolares no ensino fundamental e médio nas escolas estaduais do Paraná é Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008) estas que evidenciam a concepção de língua interacionista como pressuposto para o trabalho nas disciplinas de línguas materna e estrangeiras. O referido documento ainda preconiza que o conteúdo estruturante do ensino seja o discurso como prática social, o que equivale a dizer que a língua precisa ser compreendida como uma produção histórica, social e cultural que se materializa em diferentes gêneros textuais.

Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a

²⁹ Ver ANEXO 12

própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (PARANÁ, 2008, p.57).

As DCE ainda preconizam que a função da disciplina de língua estrangeira é a de proporcionar a alunos e professores a compreensão de que os significados e os valores em outra língua e cultura enriquecem nossa própria compreensão sobre o mundo. Dessa forma, a formação de sujeitos críticos que reconheçam a não neutralidade dos discursos seria possível mediante a exploração de diferentes gêneros do discurso como objetos de aprendizagem referencial adotado do documento.

ENT02 – ANDREIA (01/10/13)

Eu acho que... bom, **infelizmente os alunos não tem muita noção desse papel**, acho que a gente tenta transmitir pra eles [...]: que no meu modo de pensar acho que isso **vai ajudar na formação profissional INDEPENDENTE DA ESCOLHA DO ALUNO**. Acho que isso aí ajuda muito e nos dias de hoje[pausa] NOSSA, você aprender principalmente a **Língua Inglesa é importantíssimo em QUALQUER ÁREA, acho que isso é um diferencial** muito importante na... para o aluno e para o futuro profissional [...] **É UMA PENA QUE OS ALUNOS NÃO TENHAM ESTA CONSCIÊNCIA**. Então, a gente tenta de alguma forma sempre estar falando [...]: está inculcando na cabeça deles que é importante e qual essa importância éh... Até [...]: não faz muitos dias que um aluno... **me interrogou em sala de aula, _Puxa vida professora, PRA QUE, PRA QUE APRENDER INGLÊS, PRA QUE ISSO? E eu fiquei perturbada com aquilo durante a aula, EU FIQUEI MUITO perturbada, sabe! E daí em uma OUTRA AULA EM OUTRO colégio no (nome do colégio) a menininha falou assim, _Ah, professora eu não vou aprender nada aqui não, depois eu pago um cursinho e eu aprendo melhor!** Eu falei, mas VOCÊ ESTÁ aprendendo AGORA, você não precisa pagar, você tem três professores pra te ajudar, por que você não quer aprender? **_Ah, não vou esquentar minha cabeça com isso agora não!** Então, A HORA QUE A GENTE VAI EMBORA, vai embora e você fica com aquilo, [pausa] puxa vida! Eu acho que eu preciso preparar alguma coisa, pra sei lá... dá uma aula diferente e conversar com eles, tentar mostrar a importância disso aí... Porque isso DEIXA A GENTE... ATÉ MEIO ARRASADA, NÉ, COMO PROFESSORA. Você está ali, você prepara... **a gente está preparando aulas, a gente está fazendo leituras cansativas, complicadas, complexas até pra gente e depois você vai pra sala de aula empolgada com seu material ali bonitinho e de repente você tem esse retorno dos alunos**, e se você for perguntar, se for especular você vai ver que QUASE TODOS ELES TEM ESSA OPINIÃO, NÉ. Então, o que acontece é que você está ali em sala de aula e os alunos estão preocupados com atividades de HISTÓRIA, de MATEMÁTICA, e o inglês... né?... () então, aquilo te deixa muito preocupada, eu mesma me preocupo muito PORQUE EU QUERO APRENDER, EU QUERO SER UMA BOA PROFESSORA, EU QUERO TRANSMITIR ESSA PAIXÃO PARA O ALUNO, eu quero que o aluno se APAIXONE PELO INGLÊS e que ele chegue a conclusão de que, puxa vida, eu quero aprender [...].

A pibidiana Andréia também justificou o ensino da Língua Inglesa na escola pela perspectiva de utilidade no mundo do trabalho. Contudo, na sequência de seu discurso, problematizou as dificuldades vivenciadas por ela em provar aos alunos a importância de aprender o idioma “*_Puxa vida professora, PRA QUE, PRA QUE APRENDER INGLÊS, PRA QUE ISSO?*” As angústias de Andréia não são apenas dela, uma vez que diferentes resultados de pesquisa (SIQUEIRA e ANJOS, 2012; JORDÃO, 2013b; WOLF, 2014; CUNHA, 2014) continuam apontando para a crença equivocada de que as aulas de inglês da escola precisam ter os mesmos objetivos das aulas de instituto de idioma e, como isso não acontece, instaura-se um sentido de incompetência por parte da educação básica.

O discurso de Andréia evidenciou uma preocupação com esta questão no sentido de que tal crença ao mesmo tempo em que prejudica a aprendizagem do aluno também desmotiva os professores “*_Ah, professora eu não vou aprender nada aqui não, depois eu pago um cursinho e eu aprendo melhor! Eu falei, mas VOCÊ ESTÁ aprendendo AGORA, você não precisa pagar, você tem três professores pra te ajudar, por que você não quer aprender? _Ah, não vou esquentar minha cabeça com isso agora não!*”

A oferta de uma língua estrangeira na cultura escolar representa mais do que uma oportunidade para conhecer outras organizações discursivas e culturais. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006), aprender uma língua estrangeira é exercer a cidadania, é compreender a si e ao outro bem como a diversidade dos povos. Para as OCEM, “[...] 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).

ENT02 – BIANCA (01/10/13)

Bom, na minha opinião o ensino de Língua Inglesa, é pra [...]: teria que ter a função de preparar o aluno para quando ele saísse da escola também e tivesse em várias situações () **tanto aqui no Brasil claro sempre a gente vê várias, vê MUITA COISA ESCRITA em Inglês, tanto em loja em outdoor, tudo, e também pra poder conseguir se comunicar e não se sentir constrangido quando algum estrangeiro vier falar** (que é o caso que aconteceu comigo, só que no meu caso aconteceu de italianos virem falar comigo) **eu me senti constrangida por nunca ter estudado italiano na minha vida.** Mas, a partir do momento que ele falou *_Do you speak English?* Daí eu fiquei mais tranquilizada, porque eu já estudei na escola e aqui também na faculdade.

Na percepção de Bianca, ensinar inglês na escola cumpriria a função de preparar o aluno para poder interagir na sociedade. Além disso, destacou que a Língua Inglesa já se faz

presente no cotidiano em fachada de lojas e cartazes, por isso o idioma é ensinado na escola. Segundo ela, o fato de não poder comunicar-se com estrangeiros por falta de repertório pode ocasionar situações embaraçosas mesmo dentro do país “(que é o caso que aconteceu comigo, só que no meu caso aconteceu de italianos virem falar comigo) eu me senti constrangida por nunca ter estudado italiano na minha vida”. Bianca pareceu reproduzir o discurso da subserviência, da necessidade de adaptação ao estrangeiro não como forma de respeito, mas como indicativo da necessidade de ser aceita pelo outro. Essa adaptabilidade também foi discutida por Moita Lopes (1996) como uma postura equivocada e ainda fundamentada em visões estereotipadas do estrangeiro. O pertencimento então ao grupo de estrangeiros italianos ocorreu quando Bianca revelou que poderia interagir em Inglês, repertório linguístico-discursivo comum a ela e ao grupo, depois disso, a pibidiana sentiu-se confortada por ter algum aspecto de filiação ao grupo, a Língua Inglesa.

Cumpramos enfatizar que no contexto das pesquisas dos Novos Estudos do Letramento e nos estudos sobre identidade, discutir ensino e aprendizagem de língua estrangeira exige situarmos de que língua estamos falando. Essa situação socializada por Bianca revelou visões não só estereotipadas de estrangeiros, como também relações de poder bastante evidentes, já que não desejava ‘fazer feio’ diante do grupo. A crença em culturas e línguas hegemônicas ainda se percebem no cenário pós-moderno que, mesmo em face à hibridização das culturas e ao avanço das pesquisas em Linguística Aplicada, parece perpetuar valores culturais e ideológicos cristalizados. Será que se o grupo fosse de estrangeiros russos ou angolanos o constrangimento de Bianca seria o mesmo? Conforme Siqueira (2005) a prática da veneração ou idolatria da cultura e Língua Inglesa além de escamotear as relações de poder subjacente a qualquer produção histórica como o é uma língua, pode ainda perpetuar o sentimento de neutralidade do discurso. “Língua é e sempre foi sinônimo de poder e, hoje em dia, se o professor não for preparado de maneira competente para encampar uma prática transformadora e crítica, seus alunos estão fadados a repetirem o discurso igualmente conformista, neutro e apolítico dos seus mestres” (SIQUEIRA, 2005, p. 20).

ENT02 – TATIANA (27/9/13)

Os alunos... eles não tem muita visão que o inglês pode ajudar, mas tendo esse **mundo que a gente está hoje que é totalmente globalizado**, as pessoas precisam saber falar o **inglês mesmo que seja para os trabalhos... mais fáceis por assim dizer**. Agora, **principalmente que a Copa vem aí, eles precisam saber falar porque vai vir gente de fora e tudo mais**. Acho que a gente saber falar inglês assim como o português () que eles não sabem direito e nas aulas de inglês a professora até ensina português pra

eles. O inglês vai ajudar muito no desenvolvimento na hora de trabalhar pra eles, eu acho... é a visão que eu tenho.

Novamente, a crença no conhecimento de Língua Inglesa pela perspectiva da comunicação com estrangeiros se fez presente. Ainda que Tatiana tenha relacionado o que acredite ser as vantagens de se conhecer o idioma a questão da língua hegemônica também se fez presente. Aprender Inglês estaria diretamente relacionado às oportunidades no mundo do trabalho “*totalmente globalizado*”, a relação de poder da Língua Inglesa com a cultura local pareceu evidente em “*Agora, principalmente que a Copa vem aí, eles precisam saber falar porque vai vir gente de fora e tudo mais*”.

ENT02 – LETICIA (27/9/13)

Pra... na verdade está em todo momento... está em toda parte, acho que é pra envolver o aluno com o inglês. **Porque ele está vendo o inglês, ele está falando o inglês, mas ele não está vendo que o inglês está ali**, talvez ele vê (o aluno) que o inglês está só na escola e não fora dela e não consegue associar isso. É muito ruim na verdade. Então, o inglês veio pra escola para associar com a sociedade. **Só que os alunos não entendem parece eles não articulam [...]**:

ENT02 – NEIVA (20/9/13)

O ensino da língua inglesa deveria despertar o interesse deles porque eles **vão usar na vida deles, por mais que eles nunca vão viajar ou que eles nunca tenham contato, está aí a Internet, estão todas as coisas da informática**, muita coisa hoje vem em inglês. Então, pelo menos pra eles saberem esses comandos básicos que a gente usa no dia a dia.

Letícia e Neiva compartilharam da percepção de que aprender Inglês torna-se um imperativo na sociedade atual. Embora os alunos da educação básica demonstrem não ter clareza de que o idioma já se faz presente em nosso dia a dia e que alguns ainda utilizem-se do argumento de que não viajarão ao exterior, pareceu não ser justificativa plausível para ambas. A Língua Inglesa nesses tempos parece assumir a condição de estrangeira e não de língua internacional, já que se apresenta distante da realidade do aluno (na percepção deles). O discurso de Rúbia, por sua vez, ainda que tenha sido objetivo e sem maiores exemplificações sobre o porquê da Língua Inglesa na escola revelou maior esclarecimento sobre a dimensão cultural.

ENT02 – RUBIA (20/9/13)

A oportunidade de os alunos conhecerem **outras culturas e vivenciarem outras experiências além daquelas que já conhecem**.

ENT02 – RAISA (20/9/13)

Eu acho que o papel é muito maior do que ensinar a língua – a gramática, principalmente porque... pelo o que a gente pode... a gente está vivenciando

hoje. Você vê a realidade do aluno que é muito triste muitas vezes. Então, acho que o papel da Língua Inglesa como um papel social **é importante pra você trabalhar questões sociais, questões culturais e tentar trazer o pensamento crítico para estes alunos pra eles conseguirem também, acho, se ANIMAR UM POUCO**. Os alunos estão muito carentes desse... sei lá, CARINHO, eles estão acostumados num ritmo às vezes maçante pra eles [...] não gostam de inglês porque às vezes só vêem gramática ou não conseguem falar, isso é importante pra **mostrar pra eles essa questão social mesmo, esse aspecto que é maior assim, que aula de inglês na escola pública não é só falar [...]** Eu acho que os professores estão voltados para o ensino gramatical e às vezes os professores mesmo não tem proficiência, aí você fica pensando que sentido tem para o aluno que às vezes não tem **as necessidades básicas supridas dentro de casa ir lá e ter de ficar ouvindo um monte de coisa sobre um país que parece estereotipado bem melhor de todos** (de um país, porque geralmente se referem aos Estados Unidos) que parece sempre MUITO MELHOR que o Brasil [...] tem de mudar esta perspectiva do ensino pra você trazer pra realidade deles e eles conseguirem entender o porquê de aprender inglês [...].

O discurso de Raísa revelou a preocupação com o significado de aprender Língua Inglesa na escola. Para a pibidiana, diante de realidades sociais nem sempre animadoras, os alunos vêm-se obrigados a participarem de um projeto de ensino de uma língua que mais do que estrangeira pra eles, tem se mostrado superior e hegemônica “às vezes não tem as *necessidades básicas supridas dentro de casa ir lá e ter de ficar ouvindo um monte de coisa sobre um país que parece estereotipado bem melhor de todos*”. Raísa evidenciou uma preocupação com a finalidade social do ensino do idioma, primeiro porque observava as limitações de práticas tradicionais e acríicas, e segundo porque, a oportunidade de aprender a Língua Inglesa pode proporcionar ao aluno não só ampliação de seu repertório linguístico-discursivo, mas também a construção de suas identidades sociais “*tem de mudar esta perspectiva do ensino pra você trazer pra realidade deles e eles conseguirem entender o porquê de aprender inglês [...]*”. Outro aspecto criticado pela pibidiana diz respeito à prática de utilizar como referência de língua e cultura os Estados Unidos, o que evidenciou a manutenção de discursos que desconsideram a Língua Inglesa como língua internacional falada por povos dos quatro lados do globo.

Segundo as DCE, o tempo e o espaço das aulas de língua estrangeira podem contribuir para a formação crítica dos alunos que, ao conhecerem como os discursos e os sentidos são produzidos em outra cultura, possam compreender que não há língua melhor ou pior, apenas são diferentes. Assim, “propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive” [...] (PARANÁ, 2008, p. 53).

ENT02 – PEDRO (20/9/13)

Atualmente? **Ele está muito desvalorizado, acho que por conta muito do conformismo que a gente encara nas escolas até nos cursos de licenciatura. Já teve muitos relatos na licenciatura... acredito que por ser aula de inglês _ Ah, passa um texto pra traduzir ou leva uma música e está tudo bem!** Então, a maioria dos professores sai daqui com ideais querendo fazer alguma coisa e aí chegam na escola com alunos que não tem disciplina, **más condições de trabalho e uma diretoria que te desencoraja a fazer qualquer trabalho que você queira [...]:** é complicado [...].

O discurso de Pedro contemplou as dificuldades de subverter a crença na ineficiência do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, crença esta que ele apontou que chegou inclusive nos cursos de formação de professores. Bem como a preocupação de Raísa no que se refere às práticas de ensino estereis na escola, Pedro observou dificuldades em superar tal tradição na escola diante da realidade escolar “*chegam na escola com alunos que não tem disciplina, más condições de trabalho e uma diretoria que te desencoraja*”. Assim como outros pibidianos, Pedro também observou um sentimento de desvalorização da disciplina, fato este que se coadunou aos resultados de pesquisa de Jordão (2013b) e Wolf (201) que debateram a equivocada comparação entre os resultados alcançados com o ensino de Inglês na escola em relação aos resultados obtidos por institutos de idiomas.

Como destacam os documentos (PARANÁ, 2008; BRASIL, 2006), o papel das línguas estrangeiras na cultura escolar está relacionado não ao conhecimento instrumental como o fazem os institutos de idiomas (JORDÃO, 2013b), mas sim à formação do sujeito na perspectiva da cidadania e da inclusão social. Assim, a função social de uma língua estrangeira estaria relacionado ao reconhecimento da diversidade linguístico-discursiva entre os povos, as especificidades dos grupos que a conhecem, o respeito à diversidade e o reconhecimento e legitimação de um idioma como aspecto fundante na construção de identidades sociais.

Na sequência apresento minhas memórias das aulas de Língua Inglesa da educação básica, que como primeiros contatos com o idioma possibilitaram-me construir alguns sentidos sobre a finalidade do ensino do idioma na cultura escolar.

Cascavel, 24 de março de 2014.

Sempre estudei em escola pública, então meu primeiro contato sistematizado com a Língua Inglesa se deu também neste espaço. Eu tive a sorte (ou não), de ter a mesma professora de Inglês da 5ª a 8ª série, terminologia da época. Ela era uma senhora alta, usava óculos, tinha um semblante sério, pouco interagiu com a turma. Trazia sempre uma garrafinha *Tupperware* com água e deixava em cima de sua mesa, junto aos livros didáticos e ao

dicionário. Embora entendêssemos pouco ou nada do idioma, ela utilizava em vários momentos a língua inglesa em sala de aula, em expressões simples como “*It’s hot, please open the door*”! Eu achava o máximo quando entendia o que ela falava, pelo contexto é claro, porque ainda não tinha vocabulário para compreender a lógica da língua inglesa, mas, com os gestos que fazia, eu conseguia captar a ideia do que ela dizia. Em todas as aulas fazíamos a contagem dos alunos em inglês, repetíamos as sentenças do livro didático, não lembro o título, mas sei que o autor era o Amadeu Marques, sendo esta mesma coleção utilizada até o final do ensino fundamental. Era um livro comercializado, portanto, dentre todos os livros que minha mãe precisava escolher para comprar à prestação na livraria, o de inglês sempre se fazia presente. Na época, os livros didáticos precisavam ser adquiridos pelo aluno, então costumava comprar os livros usados das demais disciplinas e o de Inglês era o que eu escolhia para ser o livro novo. Isso acontecia também porque a professora não admitia livro usado, pois já vinha respondido, então, como não tínhamos este problema com Ciências, Português, Matemática ou História, estes, comprávamos de segunda mão.

As aulas da professora eram basicamente com o livro didático e ela nos fazia repetir muito o conteúdo do livro, inclusive fazia prova oral naquela época, o que acredito que seja positivo, uma vez que só estudava o idioma na escola, era a oportunidade que tinha para comunicar-me ou, melhor, para repetir algumas sentenças em inglês. Hoje, me pergunto se seria viável um professor com 35 alunos no 6º ano chamar 2 alunos por vez em sua carteira para ler os diálogos do livro didático, mas naquela época isso era possível. É certo que se tratava mais de atividades mecânicas de memorização do diálogo do livro do que competência comunicativa propriamente dita, mas era a estratégia que ela encontrou ou, talvez, a única que ela acreditava que dava certo. Não me recordo se usávamos áudio, penso que era basicamente com base no discurso da professora, sobre a escrita, esta era basicamente cópia, muita cópia de sentenças passadas no quadro-negro.

Durante esta pesquisa, conforme os pibidianos relatavam suas memórias das aulas de Inglês, algumas memórias de minha trajetória escolar pareceram-se hibridarem-se às histórias deste grupo que, mesmo em tempos e espaços distintos dos meus, vivenciaram certas situações em sala de aula que parecem ter sido praticadas pelos mesmos professores. Como pode isso? Talvez a pergunta a ser feita seja: Por que se demora tanto para mudar os paradigmas na educação? Por que por gerações atrás de gerações, ensinar Língua Inglesa na escola pública foi sinônimo de práticas mecânicas? Será que nenhum professor tentou uma abordagem diferente?

Voltando à minha professora de Inglês do ensino fundamental II, ela era rígida e não permitia brincadeiras ou conversas paralelas. Eu particularmente não tinha problemas com ela. Talvez pelo fato de achar o estudo do idioma uma novidade, era uma aluna curiosa e dedicada, pois, apesar de minhas dificuldades em outras disciplinas, eu até conseguia me destacar em Língua Inglesa. Outro detalhe que só recobrei agora, quando da realização das entrevistas com os pibidianos, era o de que não me lembro de ela utilizar dicionário em sala de aula. Ela trazia o seu em toda aula, mas não fazíamos traduções. O curioso é que, quando atuava como professora de Língua Inglesa em escola pública, eu também não utilizava dicionário, até os levava para a sala de aula, mas não os utilizava. Sempre acreditei que o aluno precisava explorar as estratégias de leitura primeiro, para só então, quando extremamente necessário, consultar o dicionário. Anos depois, eis que reconheço a influência de minha primeira professora de Inglês em minha prática pedagógica.

Muitas de minhas posturas em sala de aula podem ser atribuídas a influência das professoras de Língua Inglesa que tive na escola, isso porque, foram oito anos de estudo do idioma somente naquele espaço, então, inevitavelmente carreguei comigo essas referências de aula de idioma e de postura de professor. Contudo, vale destacar que as referências não precisam ser necessariamente positivas, isso acontece porque na lógica da identidade e diferença, mesmo em face a modelos de professor ou exemplos de prática pedagógica consideradas negativas, estamos construindo nossa identidade profissional, estamos construindo com base em nossas trajetórias escolares e de vida que professor pretendemos ser.

Dessa forma, ao (re)morar o papel de aluna, eu, assim como os pibidianos da pesquisa, recuperamos expectativas e eventos de nossa trajetória e os ressignificamos a partir dos valores que hoje compreendemos que caracteriza o professor e sua prática.

6 O REFLEXO DOS SENTIDOS NO CONTEXTO DOS DISCURSOS

A metáfora do espelho adotada nesta pesquisa teve a função de ilustrar o impacto das trajetórias escolares e acadêmicas na constituição de nossa identidade profissional. A intercalação de meus fragmentos de narrativas autobiográficas entre uma seção e outra teve o propósito de evidenciar que a realização de uma pesquisa narrativa com foco nos relatos de futuros professores, suas observações, reflexões e perspectivas profissionais, acabaram desencadeando na pesquisadora a própria reflexão sobre sua identidade profissional. Isso porque, conforme enfatiza Barbosa (2007); “[...]a identidade não aparece como simples justaposição de papéis e de pertencimento sociais. Ela deve ser concebida como uma totalidade dinâmica onde esses diversos elementos interagem na complementaridade ou no conflito” (BARBOSA, 2007, p. 30).

Sendo assim, a pesquisa narrativa, mais do que dar voz a um grupo específico de sujeitos, suas histórias e percepções, contribuiu para que eu, na condição de pesquisadora, interpretasse os dados a partir de novas perspectivas advindas justamente desse processo mútuo de ressignificação de minha identidade profissional.

Diante disso, conforme os pibidianos traziam em suas memórias as concepções de educação e a concepção de ensino de Inglês na escola pública, muito de seus discursos encontraram eco nos discursos legitimados socialmente sobre o que é ser professor. Isso significa, conforme destaca Cunha (2012), que nosso perfil como professor vem sendo moldado muito antes de nosso ingresso nos cursos de formação inicial. Nossa escola primeira da profissão foi a própria escola por meio dos diferentes professores que passaram por nossas vidas e que, com suas variadas metodologias, nos motivaram ou não, a seguir a carreira de professor: “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento cotidiano. Além disso, ele divide o seu tempo em função do seu projeto de vida” (CUNHA, 2012, p. 37).

Em pesquisa realizada pelo Ibope Inteligência, a pedido da Fundação Victor Civita, em 2007 (MONTENEGRO, 2010), os professores brasileiros informaram acreditar que primeiro, a família tem atribuído à escola alguns papéis sociais que não lhe dizem respeito, e segundo, que os professores dos anos finais da escolarização básica apresentaram menor grau de realização profissional. A referida pesquisa foi realizada com 600 professores de todos os

anos da educação básica pública de todos os níveis, sendo 100 professores de São Paulo e 500 das demais capitais. Por meio de entrevista semiestruturada norteada por um roteiro com questões abertas e fechadas, esses professores puderam ter seu perfil profissional delineado. Feito este mapeamento, a segunda etapa da pesquisa foi a abordagem qualitativa. Realizada com os 100 professores de São Paulo, os dados puderam assim ser sistematizados: 77% dos entrevistados eram do gênero feminino; tinham entre 25 e 55 anos e tinham formação em magistério ou graduação. No que se referiu à motivação do professor, 53% responderam que era o amor à profissão; 14%, preparar os alunos para o futuro/vida; 14%, ver o aprendizado dos alunos; 9%, realização profissional; 9%, formar cidadãos; 7%, o gosto de trabalhar com crianças/adolescentes; 6%, o salário/benefícios; 5%, o desejo de aprender do aluno; e 5%, poder fazer a diferença na vida das pessoas.

Ainda com base na pesquisa de Montenegro (2010) sobre o grau de satisfação com a profissão, 21% indicaram que estava totalmente satisfeitos/muito satisfeitos com a profissão no âmbito geral; 37% estavam satisfeitos em relação à estabilidade e à flexibilidade do planejamento; 21% estavam satisfeitos por trabalharem na esfera pública; 34% estavam insatisfeitos no que se refere aos benefícios; e 29%, no que diz respeito à remuneração.

Na sequência do estudo, outros dados revelaram a percepção dos professores em serviço sobre as principais dificuldades vivenciadas em sala de aula. A dificuldade mais apontada pelos professores foi a falta de disciplina dos alunos (não prestam atenção), com 46% dos informantes; na sequência, 31% responderam tratar-se da falta de participação dos pais; 19%, falta de material didático; 18%, falta de infraestrutura; 16%, salas muito cheias; 14%, falta de disciplina (agressão); 12%, falta de reforço escolar; 12%, falta de conservação das instalações; 9%, violência (sem especificar); 6%, aprovação automática; 5%, crianças com pais com problemas de alcoolismo; 5%, comércio de drogas; 5%, falta de conhecimento didático; e 1%, nenhum.

Por fim, o estudo apresentou algumas observações que perpassaram as demandas da educação a partir das respostas do conjunto de professores participantes. Dentre elas estavam: (i) a reivindicação por uma remuneração da profissão associada à valorização social; (ii) necessidade de melhorias em infraestrutura e condições de trabalho docente; (iii) adequação das propostas de formação do professor com base na realidade escolar; e (vi) maior aproximação entre as instituições escola/comunidade/família (MONTENEGRO, 2010).

Essa pesquisa ilustrou o quão complexa tem sido as vivências dos professores que precisam adequar suas propostas de trabalho às condições que lhe são dadas, o que exige a compreensão da função social da escola e do papel político do professor que mais do que um

mediador do conhecimento científico, atua como o sujeito que pode vir a tornar-se uma referência para seus alunos.

6.1 IDENTIDADES TRANSEUNTES: quem são os futuros professores de inglês?

Nesta seção abordo a mobilidade das identidades assumidas pelos pibidianos, que se posicionaram na condição de professores em formação inicial e, portanto, veem a profissão pela perspectiva da problematização. Conforme venho anunciando desde o capítulo 1, o conceito de identidade adotado na pesquisa considera a transitoriedade e a inacabamento das identidades sociais e profissionais. Dessa forma, embora tenha apresentado as categorias das facetas dos discursos de identidades, elas são moventes entre si, compartilhando características e influenciando-se mutuamente. A proposta desta seção é alinhar esta prerrogativa apresentando a identidade transeunte como um elo entre todas as facetas. Apresento agora os excertos da entrevista n.05, instrumento no qual os pibidianos precisaram justificar o porquê identificam-se com a profissão professor.

Para tanto, diferente de algumas indagações relacionadas a essa temática feitas nos primeiros encontros de geração de dados, em vez de pergunta, a partir dos discursos anteriormente compartilhados em entrevistas e narrativas autobiográficas, propus na questão n.04 uma assertiva a ser completada pelos pibidianos.

ENT05 – CAROLINE (14/03/14)

04) Você se identifica com a profissão professor porque...

Eu já disse em outras entrevistas, professor é ter **DOM**, não adianta você dizer _Ah, quero ser professor porque o salário é legal, _ Ah, quero ser professor porque gosto de tal matéria, porque sou muito bom disso, não[...]. Acho que ser professor é ter **DOM**, **MAS** se você não tiver o **DOM**. Nós temos professores muito bons na escola e na faculdade mesmo que são portadores do conhecimento, mas não sabem transmitir o conhecimento [...].

Da mesma forma que Caroline havia informado em instrumentos anteriormente aplicados, sua percepção sobre a profissão continuava fundamentada na concepção de habilidade inata, vocação. Para tanto, justificou que pela experiência que de ter tido professores conhecedores da matéria, ou seja, professores com o repertório sobre o que precisavam ensinar, estes acabaram não se caracterizando como bons professores porque lhes faltava o dom. Diante do exemplo apontado por Caroline, a interpretação possível foi a de que a pibidiana equiparou ter dom a ter didática, isso porque, alegou que seus professores tinham repertório, mas falhavam no momento de fazer com que os alunos aprendessem, o que

Caroline atribuiu à falta de dom, que para ela seria um dos pré-requisitos para o exercício da docência.

ENT05 – VANUSA (14/03/14)

Eu me identifico sim com a profissão, como eu estive em sala de aula, eu percebi que é preciso ter um bom jogo de cintura, eu consigo me identificar pelo fato de eu conseguir **administrar uma sala de aula, ser humana, uma educação humanística, passar o conteúdo...** trabalhar o processo de interação e ser bem humana e muitas vezes pode se dizer que falta de modo geral um pouco de humanismo na escola [...]

ENT05 – ANDREIA (14/03/14)

Puxa vida!... não sei, acho que [...]. eu tive outras oportunidades de dar aula, assim, na igreja, eu fiz Teologia também, então acho assim que tenho condições de lecionar e de ter um bom contato com os alunos. Eu me sinto **MUITO BEM, MUITO À VONTADE** em sala de aula com os alunos. No meu caso, EU SEMPRE FUI ASSIM, [...]. nunca tremi em sala de aula [...]. Pra mim, quanto mais complicada a sala, quanto mais barulhenta, eu aceito o desafio, tá certo a gente sai de lá com a cabeça estourando, não me importo não.

A pibidiana Andréia por sua vez justificou a sua motivação para o exercício da profissão em razão de boas experiências em sala de aula na condição de professora com as ações do Pibid. Para ela, nas oportunidades que teve como professora não se sentiu intimidada pelos alunos, inclusive alegou ter interesse em assumir o desafio de atuar com salas consideradas problemáticas. Vale destacar que Andréia já havia informado em instrumento anterior que tinha memórias de excelentes professores da educação básica e que estes foram, em grande medida, bons exemplos para ela, sobretudo, por assumir que a dimensão afetiva como aspecto em suas práticas pedagógicas.

Vanusa e Andréia pareceram compartilhar do mesmo raciocínio no que concerne os desafios e às lacunas visualizadas na profissão professor. Para a pibidiana, ao ter consciência da realidade da educação básica e por observar que possui as características adequadas para a profissão, afirmou ter condições de efetivar uma proposta humanista de educação, ainda ausente na escola. Os indícios observados nos discursos de Andréia e Vanusa foram de que ambas acreditavam numa concepção de educação mais democrática e libertadora.

ENT05 – TATIANA (24/02/14)

(()) Porque eu acho que ser professor é ser algo... é **ser alguém que vai interferir na mudança** da nossa situação econômica e social hoje. Hoje, se você fizer as crianças do futuro pensarem mais sobre isso elas vão conseguir desenvolver mais e ser mais críticas quanto a isso. Acho que por isso que me identifico, eu quero fazer isso, eu quero mudar tudo... ser alguém pelo menos.

Tatiana, pibidiana da Universidade Gama, também recuperou o sentido de ser professor atrelado à mudança social. A percepção de Tatiana sobre o que é próprio do ofício de professor pareceu relacionada à visão romântica de profissão balizada na crença da transformação da sociedade a partir da sala de aula. A pibidiana alegou acreditar que o trabalho do professor possa ser capaz de alterar a situação econômica e social, portanto, dentre as atribuições do professor estaria a responsabilidade pela formação de sujeitos críticos. A justificativa de Tatiana pareceu escamotear as relações de poder, as condições objetivas que interpelam o exercício da profissão professor, isso porque concentrou na pessoa do professor um conjunto de responsabilidades que dependem das políticas públicas e de um contingente de alterações no sistema educacional para poderem ser efetivados.

ENT05 – NEIVA (28/02/14)

Porque acho que sou otimista (risos), uma das coisas, se não for por isso, o professor pára mesmo e também como já falei em outra entrevista **porque sou altruísta e por gostar de ajudar as pessoas, acho que o professor ajuda muito, acho que é isso.**

ENT05 – PEDRO (28/02/14)

Acho que é recompensador, acho que ver o brilho nos olhos dos alunos que... vendo aqueles que se dedicam [...] e ainda assim, se você for BOM SUFICIENTE **para cativá-los, ele vai ter um brilho especial em suas aulas.**

Neiva descreveu o seu perfil como o de uma pessoa solícita, bondosa, ou seja, que está à disposição e gosta de ajudar o próximo, identificando-se como altruísta e relacionando essa característica com o exercício da profissão professor. Para a pibidiana, o professor parece ser aquele sujeito que acredita na profissão, subentendendo-se que sua crença em seu trabalho seja condição *sine qua non* para o exercício da profissão. Neiva se identificou com a profissão porque a imagem que construiu de si foi a de uma pessoa caridosa, relacionando, então, a imagem do professor a de um sujeito benevolente, bem intencionado e prestativo. O excerto de Neiva se coadunou aos resultados publicados por Montenegro (2010) sobre as motivações de 600 professores brasileiros para a profissão professor em que a soma das respostas entre preparar o aluno para a vida, ver o aprendizado do aluno e formar cidadãos totalizam 38% das respostas sobre a função do professor.

O discurso de Pedro, por sua vez, justificou a sua identificação com a profissão professor em função da recompensa que entende estar atrelada ao trabalho realizado pelo professor. Segundo Vicentini e Lugli (2009), o reconhecimento do trabalho do professor seria a legitimação de sua função social, porém, esse discurso carrega em si a dubiedade de ser

utilizado justamente para desqualificar as reivindicações por melhor remuneração e condições de trabalho, isso porque, por ser um trabalho nobre, admirado e bem aceito socialmente, o reconhecimento simbólico anularia a dimensão política da função.

Na sequência Pedro afirmou que se projeta na profissão por acompanhar o resultado de seu trabalho, no caso, ver que o aluno aprendeu, que por grato ao professor pelo ensino, manifestaria de alguma forma sua gratidão pela lição aprendida. A hibridização das facetas do discurso romântica e entusiasta se fizeram presentes no discurso do pibidiano na passagem em que acredita que o esforço do professor, do bom professor, resultaria no encantamento do aluno. A faceta do discurso de identidade entusiasta evidenciada por Pedro se manteve alinhada à lógica das pedagogias não diretivas, que tomam a sala de aula como um espaço democrático de interlocução, de colaboração e, sobretudo, com base na relação assimétrica entre professor e aluno. Todavia, a explicação de Pedro sobre o que o motivava a ser professor, de certa forma, também abarcou uma posição de poder do professor face ao sujeito aluno, que assume o papel de receptor de conhecimento, que, depois de cativado, torna-se grato ao professor por seus ensinamentos. Assim, a identificação de Pedro e Neiva, pibidianos da Universidade Beta com a profissão está estreitamente relacionada à forma como os alunos reconhecem sua prática e valorizam a dedicação de seus professores.

Raísa, também pibidiana da Universidade Beta iniciou sua justificativa ponderando as condições para o exercício da profissão a partir de sua percepção da educação. A motivação para a pibidiana se valeu da função social do professor, aspecto este subjacente à sua decisão de permanecer no curso.

ENT05 – RAÍSA (28/02/14)

Porque é uma profissão muito desafiadora (risos) e eu adoro desafios. É uma **profissão enriquecedora**, ele está sempre se transformando, sempre mudando, está sempre aprendendo [...] acho que é por isso, que eu escolhi o curso (**não porque eu escolhi o curso, mas por isso que não desisti do curso) pra melhorar a educação.**

ENT05 – RÚBIA (28/02/14)

Porque... **eu me identifiquei com meus professores quando era criança.** Eu tive professores de inglês, principalmente na área de Língua Inglesa, os professores ERAM MUITO QUERIDOS, TINHAM UM DOM, ELES TINHAM UM JEITO DE ENSINAR, eu lembro muito disso. Acho que a infância da gente remete muito nas decisões que a gente toma quando adulto.

Rúbia, pibidiana da Universidade Beta, justificou a influência dos professores que teve na infância como grande motivador por sua identificação com a profissão. Assim como Caroline, Andréia, Neiva, Rúbia também associaram o trabalho do professor aos sentidos de

vocação, benevolência, relações interpessoais, dimensão afetiva atributos que fizeram com que seus professores servissem de referências para a escolha em seguir na licenciatura.

O discurso de Rúbia ilustrou a hibridização de sentidos sobre a profissão balizados nas características das facetas de identidade vocacional, romântica e sacerdotal evidenciando que no movimento de construção de sua identidade profissional, diferentes discursos que foram se hibridizando como valores tomados como referência para as percepções que Rúbia tem de si e da profissão professor.

Os estudos de Pimenta (1998), Valle (2002), Zolnier (2011), Veiga (2012), Velasques (2013), Boufleuer (2013) ilustraram o processo dialético de construção das identidades profissionais, isso porque, embora os discursos socialmente aceitos que caracterizam o professor conforme os modelos de sociedade e de educação vigentes, o processo de (re)construção da identidade profissional do professor se vale principalmente das práticas sociais dos professores. Isso faz com que as pesquisas sobre identidade possam ser situadas no campo do devir, do vir a ser, sem definições ou determinismos, já que na trajetória história pessoal e profissional dos sujeitos, os valores, as crenças, os sentidos estão a todo tempo sendo ressignificados.

6.2 A PROFISSÃO PROFESSOR NOS LIMIARES DA INCOMPLETUDE

A fim de ilustrar o processo de inacabamento no processo de (re)construção da identidade profissional dos pibidianos, na última entrevista propus que os pibidianos relatassem e/ou justificassem algum aspecto de suas trajetórias que eventualmente nos instrumentos anteriores não havia sido plenamente explorado.

Conforme já adiantado, na observação participante, o encaminhamento adotado para a realização das entrevistas sofreu algumas adaptações de um grupo para outro. Algumas ocorreram em função do tempo ou porque em função dos temas que surgiam no discurso dos pibidianos algumas entrevistas acabaram tomando rumos distintos. Foi o que aconteceu na 5ª pergunta da entrevista n. 05 que, em alguns casos, não precisou ser realizada porque as respostas anteriores dos pibidianos de alguma forma lá contemplavam informações pertinentes ao tema.

ENT05 – RÚBIA (28/2/13)

05-Desde minha última visita, que reflexões você chegou dentro do Pibid e o que você gostaria de ter me contato sobre você e sobre sua vida escolar e acadêmica?

[...] eu confesso que eu SABIA MUITO POUCO NO 1º ANO, e assim, **do 1º ano até agora - formada, - My godness! Eu CRESCI MUITO. Eu sei que isso se deve não só às aulas que tive, mas PRINCIPALMENTE à pesquisa.** [...] Por mais que você trabalha com os mesmos colegas que você teve lá na sala de aula, eles fizeram a faculdade, muito bom, mas eles não sugaram, eles não aproveitaram a faculdade até o último, porque não fizeram pesquisa [...] **APROVEITAR ISSO DE FAZER PESQUISA, VOCÊ CRESCE MUITO.**

Rúbia destacou que a sua percepção sobre a formação profissional bem como sobre seu desenvolvimento científico foi desenvolvida ao longo da graduação. A percepção de Rúbia sobre a identidade profissional do professor de Língua Inglesa perpassou a formação pela pesquisa, oportunidade essa que ela revelou ter aproveitado mais em função dos trabalhos realizados no Pibid do que durante as disciplinas do próprio curso.

Ao longo da geração de dados, Rúbia apresentou-se preocupada com os rumos do ensino de Língua Inglesa na graduação, evidenciando, em vários instrumentos que, devido ao seu pouco conhecimento linguístico de um ensino médio ‘fraco’, enfrentou entraves ao longo das disciplinas e precisou compensar o pouco conhecimento de Inglês com estudos complementares. Talvez devido ao autoconhecimento de suas limitações que Rúbia tenha se dedicado a projetos e ao Pibid como forma de desenvolver-se academicamente.

ENT05 – CAROLINE (14/3/14)

Então, acho que eu até comentei com você, mas comentei superficialmente, a questão da disciplina pessoal ou como acadêmica [...] **o Pibid me ajudou, porque eu sempre fui muito, NÃO INDISCIPLINADA, mas eu sempre fui assim, [...] fiquei mais tolerante e paciente pra coisas [...].** Toda essa experiência de conviver com esta hierarquia aqui, antes a minha hierarquia antes era a minha mãe ou era minha patroa, sempre tive assim, o mundo feminino muito presente [...] a gente tem uma visão mais CONCRETA das coisas e não superficial, até coloquei no relato, quando eu conheci o **Pibid achei que fosse como a iniciação científica, você ia lá, lia uns artigos e fazia umas pesquisas e depois apresentava resultado,** e o Pibid é EXATAMENTE ISSO, **só que com uma dose a mais de trabalho (risos), de artigos pra ler, de relatórios, de relatos de experiência,** de prática [...].

Caroline também era pibidiana da Universidade Alfa e, como aspecto destacado para conhecê-la melhor, optou por enfatizar a influência do Pibid na mudança de atitude em face à formação profissional do curso e ao desenvolvimento científico. Para tanto, recuperou a percepção que tinha antes de seu ingresso no Pibid e o que pensava inicialmente do programa. Da mesma forma como o fez Rúbia, Caroline optou por contar-me a sua evolução como acadêmica no curso de Letras e também como professora em formação inicial. No que se referiu aos aspectos atitudinais, Caroline atribuiu a sua participação no Pibid não somente

uma mudança em seu comportamento, como também uma melhor percepção sobre a formação acadêmica e a profissão, com destaque para a atividade de pesquisa, atividade oportunizada pelas atividades do Pibid, aspecto esse também enfatizado pela pibidiana Rúbia.

Andréia, pibidiana da Universidade Alfa, assim como Rúbia, recuperou as imagens de seus professores da educação básica como ponto de partida para responder a questão em aberto em que os pibidianos poderiam compartilhar qualquer aspecto de sua trajetória, escolar ou acadêmica, Andréia optou por retomar os tempos de escola. O interessante das reflexões de Andréia foi que classificou como positivas as experiências escolares como estudante de Língua Inglesa e, ao mesmo tempo, problematizou a qualidade do ensino ‘que na sua época’, era diferente e mais interessante.

ENT05 – ANDREIA (14/3/14)

05-Desde minha última visita, que reflexões você chegou dentro do Pibid e o que você gostaria de ter me contato sobre você e sobre sua vida escolar e acadêmica?

Bom, eu já disse isso até nos seminários que apresentei no ano passado, **se hoje eu tenho essa vontade de ser professora e optei pelo Português e Inglês é porque lá na minha adolescência [...] na verdade o que me despertou o interesse FORAM AS PROFESSORAS QUE EU TIVE, eu tive excelentes professoras de Inglês.** [...] as professoras chamavam a atenção, **faziam aulas diferentes**, então isso sempre me ENCANTOU. **Na minha época**, a aula de Inglês era a MELHOR DE TODAS [...] eu lembro de todas e ELAS SERVIRAM de referência pra mim [...] no meu caso, as professoras que eu tive foram um incentivo pra mim... e tenho saudades delas.

Andréia recuperou as memórias positivas de suas professoras, essas que serviram como inspiração para que tomasse a decisão de cursar licenciatura. O retorno aos bancos escolares ocorreu anos depois da conclusão do ensino médio, situação que fez Andréia rememorar com nostalgia as situações de sala de aula e as professoras de Língua Inglesa que teve.

ENT05 – TATIANA (24/02/14)

Eu [pausa] **era mais infantil**...quando eu entrei aqui...era aquela coisa...ah, a gente ainda é uma criança porque entrar com 17 anos você não tem a **cabeça formada**, mas **depois do Pibid mudou completamente**, uma visão diferente e tive que de aprender a conciliar mais coisas também, uma responsabilidade maior.

ENT05 – BIANCA (14/3/14)

Então, eu acho assim, como experiência de Pibid, quem participa do Pibid tem um diferencial na graduação, isso ajuda e muito [...] os professores vêem **diferença nos alunos que participam** de projetos de extensão, principalmente o **Pibid porque tem a práxis, a gente fica mais crítico** [...] é um primeiro passo pra continuar estudando mesmo [...]

A característica de inacabamento ou incompletude na formação do professor refletiu a compreensão de que nos limiares da história novas posturas e discursos estavam em permanente construção. Dessa forma, os sentidos sobre a profissão professor também precisavam situar-se nos limites do tempo e do espaço e, por não serem definitivos ou imutáveis exigem constantes reinterpretações. É o caso dos sentidos compartilhados pelos pibidianos que, como pude observar no intervalo de tempo do início ao término da geração de dados, ilustrou um movimento de ressignificação e de conhecimento de si imprescindíveis no processo de construção das identidades profissionais.

A pibidiana Tatiana afirmou que devido à idade em que ingressou no curso, o amadurecimento observado pela pibidiana se deveu na perspectiva dela, à sua participação no Pibid, o que coincidiu com os resultados de pesquisas de (FERREIRA, 2013; BRANDT et al, 2014) em que asseveram a validade do ingresso na escola dos professores em formação inicial já nos primeiros anos do curso.

Nessa mesma linha estava o discurso de Bianca, pibidiana da Universidade Alfa que atribuiu ao Pibid o desenvolvimento científico e a formação de uma postura mais reflexiva em sala de aula.

ENT05 – VANUSA (14/3/14)

05-Desde minha última visita, que reflexões você chegou dentro do Pibid e o que você gostaria de ter me contato sobre você e sobre sua vida escolar e acadêmica?

Bem... durante o meu processo escolar... eu tive professoras... maravilhosas professoras, que me ajudaram bastante, no sentido de me ajudar a fazer uma escolha hoje, assim como eu tive também professores que infelizmente não atingiram muito bem o que eu gostaria. Hoje, eu percebo isso, logicamente, quando eu estava na 4ª e 5ª série era meio difícil enxergar que aquilo ALI FARIA TODA UMA DIFERENÇA HOJE. Porém, na 5ª série eu tive uma professora de inglês, eu percebi que a forma como ela trabalhava, A FORMA CARINHOSA QUE ELA TRABALHAVA, A FORMA ATENCIOSA E ESPONTÂNEA, O GOSTO DE DAR AULA, percebia-se que não era aquela coisa forçada, foi bem interessante, foi muito interessante esta etapa e foi uma professora que fez uma grande diferença. **Só que eu percebi isso, eu não percebi isso no momento, só percebi isso eu acredito que bem depois, alguns anos depois [...]** hoje, fazendo... como fiz parte do **Pibid, deu pra perceber ainda melhor o quanto naquele momento aquela professora fez uma diferença uma grande diferença e a gente percebe não é pouca coisa realmente, a função de um professor [...]**

ENT05 – RAÍSA (24/2/14)

Eu acho que eu sempre fui... desde o colégio, (não era muito estudiosa no colégio), eu procurava me dedicar por aquilo que me interessava [...] depois que vim pra faculdade, passei a estudar mais, [...] no colégio eu era mais de ler literatura, aqui comecei a gostar de estudar, de querer estudar [...] **quando eu entrei no Pibid, comecei a pensar mais no ensino,** eu entrei aqui pra ser professora, se não, não precisaria estar aqui (risos) [...] acho que vou ser uma professora dedicada [...]

Vanusa optou em compartilhar as memórias positivas das professoras da educação básica. Em sua percepção, depois de integrar o grupo de pibidianos, teve condições de refletir e avaliar o trabalho das professoras que teve. Para a pibidiana, esta compreensão da influência das professoras que teve só aconteceu depois de ter tido a oportunidade de vivenciar os trabalhos realizados pelo Pibid na escola.

Nessa mesma linha estava o discurso de Raísa, que recuperou a postura como aluna na educação básica e problematizou sua própria transformação, assim como Vanusa, em função do Pibid. Vanusa e Raísa compartilharam de percepções similares no que se referiu às contribuições do Pibid em sua formação profissional e, portanto, na construção de suas identidades profissionais que construídas em experiências positivas influenciaram na projeção de ambas na profissão professor.

6.3 A PROPOSTA DO PIBID: rumo à profissionalização do professor?

Uma das questões recorrentes nos estudos sobre a história da profissão professor refere-se à profissionalização. Construída com base no discurso vocacional e sacerdotal, as primeiras concepções de professor que se tem conhecimento foram marcadas pela insígnia da habilidade inata, da missão, do sacrifício entre outros termos. Todavia, o processo de profissionalização do professor não decorre apenas da criação de políticas públicas, visto que conforme abordei ao longo da pesquisa, as práticas sociais e os discursos tem interferido na forma como os sujeitos pibidianos conceberam a profissão. A maior ou menor identificação dos professores em formação inicial depende sobremaneira da forma como a profissão é socializada, dado que pode variar conforme os tempos e os espaços.

Na sociedade brasileira, o trabalho do professor como profissão ainda é algo recente nas pesquisas, no campo do discurso, ainda é possível observar pouca distinção entre ocupação, vocação ou profissão até porque, em muitos casos, aparecem como sinônimos. A partir de agora, os discursos selecionados dos pibidianos irão indicar se estes se projetam ou não como professores de Língua Inglesa na educação básica.

Conforme os dados a seguir indicaram, o Pibid, como uma das políticas recentes de investimento na formação de professores e na melhoria da qualidade da educação básica via inserção sistemática do futuro professor na escola, pode também fomentar a identificação do pibidiano com a carreira acadêmica.

ENT05 – TATIANA (24/2/14)

02) Como você se vê profissionalmente depois de graduado(a)? Pretende atuar como professor(a) de Língua Inglesa? Justifique Depois de formada... eu pretendo fazer **Mestrado e Doutorado primeiro... me formar... e pretendo ir pra fora e conhecer a cultura dos países de Língua Inglesa**, depois fazer um intercâmbio por lá e tudo mais e **depois, se der certo, voltar aqui e dar aula de Inglês** ou de Português e seguir a carreira.

ENT05 – BIANCA (14/3/14)

O primeiro plano é fazer o Mestrado. Continuar estudando sempre, o curso de Inglês, capacitação... e mestrado em (nome da cidade), meu **primeiro plano é esse**. [...] e sempre continuar estudando, estudar pra concurso, trabalhar na área também, **eu penso, sim, trabalhar em escola pública**, gosto, sim, da língua inglesa, adoro. Penso que posso fazer um diferencial, tanto em Inglês quanto em Português [...].

Tatiana informou que agora, acadêmica do 2º ano, seus planos depois de graduada é seguir carreira acadêmica cursando Mestrado e Doutorado, incluiu ainda o interesse de realizar um intercâmbio no exterior e, somente depois pretende atuar como professora. Ao longo da geração de dados Tatiana informou que teve contato com a Língua Inglesa no convívio familiar e que por ter crescido ouvindo músicas dos *Beatles*, começou a interessar-se pela Língua Inglesa e por conhecer a Inglaterra. Sobre a projeção profissional, a pibidiana pareceu condicionar a sua atuação como professora à obtenção dos títulos e ao intercâmbio *‘depois, se der certo, voltar aqui e dar aula de Inglês’*.

Bianca, assim como Tatiana, enumerou os planos profissionais começando pelo Mestrado, sendo seguido por outras formações, mas não descartou o exercício da profissão, inclusive como professora de Língua Portuguesa. Destacou também que mesmo depois de graduada pretende continuar estudando o que indica a percepção de formação na perspectiva do inacabamento.

O discurso de Neiva pareceu ser o mais incisivo no que se refere à continuidade da carreira acadêmica. A pibidiana, ao contrário de Bianca e de Tatiana, não cogitou a possibilidade de lecionar Língua Inglesa ou mesmo lecionar na educação básica, conforme indica o excerto a seguir.

ENT05 – NEIVA (28/2/14)

02) Como você se vê profissionalmente depois de graduado(a)? Pretende atuar como professor(a) de Língua Inglesa? Justifique.

Em fevereiro eu **QUERO ESTAR NO MESTRADO**, é isso que eu quero, e se eu conseguir, quero ir direto para o Doutorado [...] Não, mas, é brincadeira, mas se tudo der certo quero estar no Mestrado, se tudo der certo eu quero estar no mestrado, **SE NÃO... eu realmente não sei o que vou fazer (risos), esse é o meu medo.**

Pesquisadora - Ah, é!? E dar aula, não?

Não. Quando eu entrei ERA A COISA QUE EU QUERIA, era a coisa que eu mais queria voltar pra minha cidade ou era voltar para o sudoeste, ou mesmo ficar aqui se eu gostasse daqui (porque eu amo aqui) [...] eu pensava, não, vou dar aula em colégio público, vou ter minha vida estável, **aquele jeitinho, um jeito mais leve** que o professor universitário, aí eu chego à universidade e vejo **o quão eles são dedicados e quão eles se dedicam pra trabalhar então** [...] EU ME VEJO NO MESTRADO (risos).

O não ingresso na Pós-Graduação pareceu soar como circunstância negativa ou como um plano mal-sucedido para Neiva. Para isso, utilizou a expressão ‘*se tudo der certo*’ plano este que se concretizou já que no período de conclusão desta tese, seguindo o caminho de outra pibidiana da Universidade Beta, Neiva também havia sido aprovada no Mestrado.

Neiva revelou uma mudança de percepção em relação às pretensões profissionais. Segundo a pibidiana, o início da graduação foi acompanhado pela pretensão de atuar na educação básica pública, mas em função da forma como compreendeu a função do professor do ensino superior criou novas expectativas profissionais, projetando-se a partir de então no ensino superior e não mais na educação básica. Ao longo da licenciatura Neiva foi influenciada por seus professores, razão que a motivou a vislumbrar atuar no ensino superior. O interessante do discurso de Neiva foi que, ao descrever o professor da educação básica, caracterizou-o como um sujeito que goza de um estilo de vida e de trabalho mais tranquilo em oposição ao que julga ser a realidade vivenciada pelo professor universitário (RAMOS, 2010; DOMINGUES, 2013). Por fim, a pibidiana enfatizou a dedicação que tem observado em seus professores da graduação, dado que a fez considerar também fazer parte deste grupo. Ser professor no ensino superior conforme o discurso de Neiva pareceu gozar de maior prestígio do que ser professor na educação básica.

Pedro foi também da Universidade Beta, porém, assumiu uma postura diferente de Neiva, uma vez que revelou que a graduação serviu para confirmar sua pretensão inicial em ser professor na educação básica. Além disso, Pedro problematizou a sua identidade profissional à medida que a entende como um *continuum*, um processo em permanente construção.

ENT05 – PEDRO (28/2/14)

Sim, totalmente, acho que [...] eu percorri todo esse caminho e foi muito importante pra mim isso. Porque nós chegamos, até mesmo por mais que você tenha totalmente - tudo bem eu quero ser professor, mas você **vai desenvolver o seu eu professor durante a graduação**. Eu acho que consegui fazer isso e muito por conta do Pibid, então é o que eu quero, EU QUERO SER PROFESSOR.

Além de atribuir ao Pibid válidas contribuições para a certeza de sua pretensão profissional, Pedro indicou reconhecer a influência da trajetória acadêmica em sua identidade profissional e alegou compreender a construção de si na profissão pela perspectiva do inacabamento *‘vai desenvolver o seu eu professor durante a graduação’*.

De todos os discursos até o momento apresentados, o de Caroline pareceu ser o mais enfático no que concerne à pretensão de atuar profissionalmente em escola pública. Ao contrário de Neiva que, a partir de suas percepções sobre o trabalho docente no ensino superior, se sentiu atraída pela carreira acadêmica, Caroline não especificou o que efetivamente na educação pública a motiva, mas descartou outros campos de atuação profissional. Além disso, especificou o desejo de investir em sua formação continuada a partir da lógica da carreira a serviço do Estado do Paraná, que conta com o Programa de Desenvolvimento da Educação, Caroline citou esse programa estadual como capacitação almejada.

ENT05 – CAROLINE (14/3/14)

02) Como você se vê profissionalmente depois de graduado(a)? Pretende atuar como professor(a) de Língua Inglesa? Justifique Eu me vejo trabalhando na escola pública, porque assim, eu TENHO VONTADE de fazer uma especialização, mestrado, só que eu acho assim, a MINHA PAIXÃO é a escola pública, eu não vejo dando aula em escola particular, cursinho de línguas, não tenho vontade de dar AULA NA FACULDADE, eu tenho VONTADE DE CONTINUAR ESTUDANDO, fazer os programas que o governo tem, o PDE [...] eu quero mesmo é na escola pública.

Raísa, assim como as pibidianas Tatiana, Bianca e Neiva, também verbalizou que pretende seguir carreira acadêmica cursando o Mestrado, mas se diferenciou daquelas quando enfatizou que seu propósito é o contribuir para a melhoria da educação, sobretudo a educação pública. Nesse sentido, Raísa e Caroline compartilharam de uma identificação bastante evidente com a escola pública e um desejo de colaborar com este espaço formativo.

ENT05 – RAISA (28/2/14)

Ah, eu tenho um pouco de receio (risos), **porque a gente não sabe o que vai acontecer, eu quero fazer mestrado**, quero continuar pesquisando, mas acho importante também estar no contexto da escola, **acho importante TRABALHAR na escola pública, acho que POR UM TEMPO**. Eu também planejo fazer intercâmbio pra enriquecer profissionalmente em todos os aspectos, eu não sei ainda, eu me vejo como uma pessoa que QUER FAZER ALGO PRA EDUCAÇÃO AVANÇAR EM ALGUM SENTIDO, **mas, eu preciso estudar pra isso, preciso trabalhar pra isso [...]**.

ENT05 – VANUSA (13/3/14)

Eu pretendo concluir o curso de Letras, eu pretendo fazer concursos com a tentativa de ser aprovada, **pretendo pegar sala de aula, pretendo dar aula**

sim, até porque como eu disse o curso de Letras forma muito bem desde que **a gente busque também os nossos conhecimentos mais aprofundados**, né! Eu realmente pretendo colaborar e entrar na sala de aula como professora [...] de preferência como professora de inglês [...].

ENT05 – LETÍCIA (24/2/14)

Eu consigo me ver como professora de Inglês... mesmo com minha dificuldade hoje... até porque eu trabalho como Pibid Inglês... então isso ajuda... influencia.

A particularidade do discurso de Raísa em relação aos pibidianos anteriores foi que esta considerou a formação continuada como condição para a realização de mudanças na educação. A realização do Mestrado, para Raísa, não pareceu estar vinculada à sua projeção como professora no ensino superior, mas sim ao desenvolvimento de uma proposta de trabalho na educação básica mais significativa.

A pibidiana Vanusa destacou seu interesse em atuar na educação básica, e embora alegasse estar sendo bem preparada no curso de Letras da Universidade Alfa, considerava imprescindível a continuidade nos estudos.

Letícia por sua vez, informou que mesmo em face às dificuldades no curso com a Língua Inglesa conseguia se projetar na profissão, inclusive conseguia visualizar-se lecionando o idioma. No início da geração de dados, Letícia havia informado que seu sonho era cursar Letras Libras, porque já tinha conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Até o final da pesquisa, Letícia informou que havido cursado alguns meses do curso em paralelo ao curso de Letras Português-Inglês, mas em nosso último contato informou que havia desistido de Libras porque também era uma licenciatura e que não pretendia ser professora de Libras.

As projeções profissionais dos pibidianos aventadas na questão n.2 da última entrevista revelaram as percepções que o grupo tinha da profissão naquele momento de sua formação. Em outras palavras, conforme avançavam no curso e conheciam a dinâmica da escola por meio das ações do Pibid, os pibidianos foram (re)construindo novas percepções que ainda poderão ser ressignificados ao longo de novas vivências.

A atividade de socialização de suas percepções sobre a profissão professor revelou um conjunto de facetas do discurso de identidade desses futuros professores de Língua Inglesa que buscaram em sua trajetória escolar e acadêmica compreender as referências para a conceituação de um bom professor. A própria caracterização da profissão professor dependeu sobremaneira dessas vivências, já que serão elas que, em grande parte, irão balizar o que cada um desses pibidianos espera da profissão e *se e como* se projetam nela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados gerados e analisados nesta pesquisa narrativa, realizada com pibidianos de Língua Inglesa de três instituições de ensino superior públicas possibilitaram compreender, pelas lentes do referencial teórico adotado o processo complexo de (re)construção identitária. Ao compartilharem suas percepções sobre a profissão professor e sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública, os pibidianos ilustraram as influências de suas trajetórias escolares e acadêmicas nos sentidos que estão construindo sobre si e sobre a profissão. Os discursos que influencia(ram) os sentidos sobre a profissão dos pibidianos ilustraram ainda um repertório de outros discursos veiculados socialmente sobre o que é ser professor de Língua Inglesa.

A análise realizada com base nos Novos Estudos do Letramento, em estudos de identidade cotejados com resultados de pesquisa sobre a formação inicial do professor e sobre a identidade profissional do professor de Língua Inglesa evidenciou as seguintes categorias nomeadas de facetas do discurso de identidade: (faceta hereditária) influência positiva ou a admiração por um membro da família ou do círculo próximo do pibidiano que atuou como professor; (faceta vocacional) vínculo entre exercício da docência e vocação ou dom, estes que legitimaram uma perspectiva inata do sujeito professor; (faceta romântica) influência da dimensão afetiva, relação entre o professor gostar do que faz e a qualidade de seu trabalho; (faceta entusiasta) relação entre aulas dinâmicas e lúdicas e ser professor motivador; (faceta sacerdotal) influência da perspectiva de docência com missão, sacrifício e gratificação. Estas categorias não podem ser compreendidas como estanques e isoladas, até porque, diante do conceito de identidade transeunte, na condição de professores em formação os pibidianos ainda assumirão, negarão, hibridizarão ou afirmarão demais facetas do discurso de identidade ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Ao socializarem suas impressões sobre as condições de trabalho do professor de inglês da educação básica, a pouca confiança na contribuição das aulas da educação básica na aprendizagem do idioma (segundo a percepção dos próprios alunos) e a necessidade de atuar com Inglês em turmas numerosas, os pibidianos realizaram problematizações acerca dos desafios da profissão e dos limites e possibilidades em se efetivar uma aprendizagem significativa do idioma para além do ensino do verbo *To Be*.

Outras questões também se fizeram presentes como temáticas subjacentes ao processo de (re)construção identitária dos pibidianos tais como; a preocupação com a dimensão afetiva relacionada ao gosto pela profissão, relação professor e aluno; o domínio ou proficiência da Língua Inglesa; a realização de práticas pedagógicas menos tradicionais e mais contextualizadas e dinâmicas; a necessidade de o professor gostar da Língua Inglesa e gostar de ser professor, sendo esta última inclusive considerada pelos pibidianos como uma das principais condições para o exercício da profissão. Na percepção dos pibidianos, professores motivados, que gostam do que fazem, conseguem transmitir maior positividade para os alunos e até inspirá-los a também serem professores. Todavia, os discursos dos pibidianos também ilustraram a preocupação com o cenário de desvalorização do ensino de Língua Inglesa na escola pública e o desprestígio da profissão professor e o pouco interesse dos alunos da escola em aprender o idioma ou em acreditar na possibilidade de aprendê-lo na escola.

No entanto, em alguns discursos a culpabilização e a vitimização do professor da educação básica se fizeram presentes como reflexo de percepções construídas com base em uma tradição que se valeu da comparação entre os resultados obtidos nas aulas de Língua Inglesa da escola pública em comparação com as aulas de institutos de idioma. Fazendo isso, observei que ainda permanece certo grau de descrédito em relação à oferta da disciplina na cultura escolar, isso que pode ser resultado de vários fatores, baixa autoestima do professor e a falta de confiança em no nível de conhecimento do idioma; incompreensão da distinção entre a função e os objetivos da escola que não são os mesmos praticados pela iniciativa privada; condições em que as aulas de Inglês são ofertadas na educação básica, e sobretudo, a função social da disciplina na educação básica que atenta para questões de formação cidadã e não prioriza a proficiência como os institutos (SIQUEIRA e ANJOS, 2012; JORDÃO, 2013b; WOLF, 2014).

Outro aspecto latente ao longo da análise dos discursos referiu-se às marcas deixadas pelas práticas pedagógicas dos professores de Língua Inglesa na trajetória escolar dos pibidianos conforme já ilustraram outras pesquisas (PROENÇA e MELO, 2009; CUNHA, 2014). Assim, a influência dos modelos de professores de Língua Inglesa que passaram pela vida dos pibidianos na educação básica, sendo alguns deles inclusive, considerados como referência de bom professor e de certa forma atuaram como motivadoras para a escolha de licenciatura em Letras.

Ao trazer à tona questões sócio-históricas da construção da profissão professor problematizei as condicionantes culturais e também os impactos que os modelos de professores que passaram pela trajetória dos pibidianos tiveram na forma percebem a si e a

profissão. Mais do que um agente da transformação, o professor se caracterizou na percepção dos pibidianos como um sujeito social influenciado pelas outras identidades sociais, porque além de professor, é branco ou negro, hetero ou homo, classe média ou baixa, homem ou mulher. Dessa forma, discutir o processo de construção das identidades profissionais requer a contextualização de quem e onde se fala da profissão, por isso, os referenciais adotados dos Novos Estudos do Letramento e os estudos sobre identidade se mostraram os mais adequados.

Concordo com as reflexões de Proença e Mello (2009) quando asseveram que o *eu* professor não se constrói no vazio, mas, sim, em decorrência das relações interpessoais estabelecidas ao longo da história de vida de cada um. O *eu* professor, sua profissionalidade e sua identidade profissional estão estreitamente relacionados às histórias pessoais e às representações sociais sobre o que é ser professor em um dado contexto histórico. Segundo destacaram Telles (1999, 2002b) e Clandinin e Connely (2011), os caminhos percorridos pelos professores em suas trajetórias pessoais e profissionais são, em grande medida, a base do processo de construção de suas identidades e a narrativa possibilita que os sujeitos rememorem histórias de vida, reinterpretem suas trajetórias por meio da ressignificação, podendo se tornar mais conscientes dos condicionamentos históricos, culturais e sociais vivenciados (LÉLIS, 2013).

O processo de (re)construção da identidade profissional não se limita ao tempo e espaço da graduação ou de participação no Pibid, isso porque vem sendo tecido conforme as interações sociais, os espaços formativos e também a partir dos discursos socialmente construídos sobre o que é ser professor, dado que encontra eco nas pesquisas de (PIMENTA, 1998; ZOLNIER, 2011). Isso significa que conforme avançam no curso de licenciatura e nas ações do Pibid, os pibidianos continuarão acessando um repertório maior de sentidos e experiências de docência que fundamentarão novas percepções sobre si e sobre a profissão.

Conforme dados já evidenciados em estudos de Ramos (2010), Velasques (2013), Siqueira e Anjos (2012), Dominguez (2013) e Jordão (2013b) o descrédito com a atuação do professor da educação básica parece encontrar eco também nas percepções de alguns pibidianos que, talvez não tenham percebido que reproduzem esses discursos que compara o ensino de Língua Inglesa da escola pública ao ensino da iniciativa privada e que entende a função do ensino deste idioma pela lógica somente da globalização.

Se o cenário da educação básica parece pouco motivador para o ensino de Língua Inglesa, ser professor no ensino superior, em contrapartida, pareceu para a maioria dos pibidianos, ser uma alternativa profissional que além de mais prestigiada, gozaria de melhores condições para dedicação à pesquisa, publicações, eventos e preparo de aulas. Dado que

evidenciou ainda uma visão estereotipada do professor que atua na educação básica desvinculando-o de uma postura de professor pesquisador, o que pareceu oposto quando se referiram ao professor do ensino superior. Esse aspecto também se fez presente nos dados de Deimling (2014), que identificou nos discursos de pibidianos essa relação assimétrica entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior. Os coordenadores dos subprojetos analisados pela pesquisadora também indicaram conhecimento deste efeito colateral percebido com os pibidianos daquela pesquisa, ou seja, a participação no Pibid pode fazer com que os pibidianos projetem-se como professores no ensino superior.

As narrativas dos pibidianos trouxeram suas memórias das aulas de Língua Inglesa na educação básica, sendo a maioria delas de práticas centradas na figura do professor, na memorização de tempos verbais e cópia de listas de vocabulário, ou seja, vivenciaram modelos ditos tradicionais de aula. No que concerne o uso do livro didático como recurso para a aula de Língua Inglesa, ao longo das ações do Pibid esse recurso se mostrou dispensável aos propósitos dos subprojetos, uma vez que, 2 dos 3 grupos optaram por elaborar colaborativamente com as supervisoras suas próprias sequências didáticas com gêneros textuais para o trabalho com a Língua Inglesa. O terceiro grupo do Pibid optou em projetos individuais dos pibidianos em vez de produção coletiva de material didático.

Na avaliação das coordenadoras dos três subprojetos, o programa se mostrou interessante para a formação inicial do professor de Inglês sendo o pibidiano o maior beneficiado com as ações do Pibid. Embora, as contribuições do programa sejam latentes segundo pibidianos e coordenadores, o formato do programa ainda apresentou algumas limitações, quais sejam: número grande de pibidianos por supervisores; incompatibilidade entre as visões de educação adotadas nos subprojetos em relação à visão que alguns supervisores têm do projeto; necessidade de mudança de escola no meio da execução do projeto; incompreensão, por parte de alguns pibidianos, das atribuições de sua função no projeto, fazendo com que, em alguns casos, eles acabassem realizando regências e substituições na escola, compreensão do Pibid como oposição aos trabalhos do componentes curricular do estágio supervisionado. Além disso, o valor da bolsa do pibidiano se mostrou, na percepção das coordenadoras, insuficiente para motivar a permanência dos acadêmicos no programa fazendo com que haja constante rotatividade de bolsistas em razão da saída para assunção de outras bolsas ou vínculo empregatício de melhor remuneração. Soma-se ainda o excesso de demandas burocráticas e também de publicações, atribuições essas que acabam sobrecarregando as coordenações.

A participação no Pibid ao longo da graduação foi apontada por todos os pibidianos como um diferencial formativo significativo, tanto no que se referiu à aprendizagem de aspectos teórico-metodológicos do ensino de Língua Inglesa, quanto ao desenvolvimento de uma postura científica mediante a participação em eventos bem como publicações de capítulos de livros e artigos em revistas científicas. Em permanecendo no Pibid, os pibidianos vivenciarão diferentes situações em sala de aula que poderão possibilitar-lhes novas reflexões sobre o que é ser professor de Inglês na escola pública e, portanto, podendo assim construir outros sentidos sobre si e sobre a profissão.

Para parte dos pibidianos o fato de gostar da profissão, de ter paixão pela tarefa de ensinar, ter vocação e paciência, ter paixão e interesse por aprender a Língua Inglesa parecem ser essenciais para o exercício da docência. Segundo eles, um professor que não gosta do que faz terá menos chances de motivar os seus alunos a aprenderem o idioma ou de se engajarem nas atividades em sala de aula. Nas memórias das trajetórias escolares, alguns pibidianos evidenciaram as marcas negativas deixadas por alguns professores que, hoje, compreendem como exemplos maus professores. Por outro lado, professores com atitudes democráticas, de postura amigável e acessível acabaram revelando maior entusiasmo com o que fazem e, por conseguinte, foram citados como exemplos do que os pibidianos entendem que sejam bons professores.

A pesquisa narrativa possibilitou interpretar que os pibidianos valorizaram as oportunidades formativas oferecidas pelo programa e alguns casos, creditam suas aprendizagens sobre o que é ensinar e aprender Inglês mais ao Pibid do que ao próprio estágio curricular supervisionado. Todavia, os discursos dos pibidianos indicaram também que, ao conhecerem de forma mais sistemática e regular a rotina da sala de aula de Língua Inglesa e a cultura escolar de forma geral, têm aumentado o interesse em seguirem na carreira acadêmica, sendo, portanto, a educação básica, a segunda opção profissional para a maioria dos 10 pibidianos.

Os resultados indicaram que o grupo de pibidianos das três instituições tem observado significativas contribuições do programa no que referiu (i) formação profissional, (ii) desenvolvimento científico, (iii) conhecimento da realidade profissional, (iv) compreensão do papel do professor de Língua Inglesa, fatores estes subjacentes no processo de (re)construção de suas identidades profissionais. No entanto, a participação no programa trouxe à tona um cenário de desvalorização do professor da educação básica, um relativo descrédito do papel da escola como lócus para aprendizagem de Língua Inglesa, fatores estes que acabaram sedimentando o sentido de que ser professor no ensino superior tem mais prestígio do que na

educação básica. Essa atmosfera glamorosa em torno da docência no ensino superior acabou ilustrando que a participação no Pibid pode desencadear um efeito colateral que, em vez de incentivar a escolha pelo exercício da docência na educação básica, contribui para que o pibidiano almeje atuar no ensino superior. Dados semelhantes a estes podem ser encontrados na pesquisa de Deimling (2014), em que constatou em entrevista com 48 pibidianos de quatro licenciaturas, inclusive de Letras-Ingês, que quanto antes conhecem a realidade da profissão e as condições de trabalho na educação básica, mais cedo os pibidianos decidem abrir mão deste espaço como futuro campo de trabalho.

Nessa etapa final da tese se faz necessário responder as perguntas inicialmente projetadas como norteamento da análise dos dados. A primeira questão referia-se ao perfil dos pibidianos, estes que são jovens, escolheram o curso de Letras em razão de terem interesse em estudar a Língua Inglesa e, em alguns casos, por não terem afinidades com outro curso superior frequentado, ou por desejarem ser professores. No que se referia à participação no Pibid, parte deles revelou que a bolsa foi um incentivo inicial, para outros, a necessidade de participar de projetos na universidade e de conhecer a realidade da escola antes mesmo das etapas do estágio supervisionado acabou sendo decisivo para a inscrição no programa.

A segunda se referia aos sentidos construídos sobre a identidade profissional. Os discursos revelaram que as trajetórias de vida e escolares influenciaram a forma como os pibidianos vem concebendo a profissão e como compreendem o papel do professor. Oscilando entre o discurso da vocação como condição para ser professor, da admiração de familiares e amigos professores, do encantamento com professores que tiveram na educação básica, da crença na transformação da sociedade via educação e da perspectiva do sacrifício e da missão atribuída à docência, os pibidianos foram compondo suas identidades profissionais que se hibridizaram e se renovaram conforme avançava a geração de dados.

A terceira referia-se a influência do Pibid na (re)construção ou manutenção de sentidos sobre a profissão professor, a análise indicou que a participação no programa têm favorecido na desconstrução de que é impossível aprender Língua Inglesa na educação básica, de que ensinar o idioma está dissociado de uma postura politizada ou de uma atitude indiferente do professor. Os pibidianos ilustraram que ser professor de Língua Inglesa requer atividade de pesquisa constante, revisão de práticas pedagógicas e maior aproximação entre os conteúdos de Língua Inglesa com as práticas sociais dos alunos. Em outras palavras, significa superar o ensino estruturalista e, em seu lugar, assumir a Língua Inglesa como uma língua internacional falada e estudada em várias partes do mundo e considerar que esta não se apresenta homogênea ou superior à língua e cultura nacional. Aliás, o aspecto da diversidade cultural da

Língua Inglesa também se fez presente nos discursos do pibidianos. Outro sentido evidenciado pelos pibidianos referiu-se ao desenvolvimento de material didático voltado para as necessidades dos alunos atendidos pelo programa, aspecto este destacado como essencial para a efetivação de uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa.

A quarta e última pergunta de pesquisa referia-se aos sentidos sobre a identidade profissional nos discursos de coordenadoras e supervisoras do programa, pelo fato de não conseguir dados significativos das supervisoras, as respostas destas não puderam ser analisadas. Em relação às coordenadoras, estas revelaram que o programa têm favorecido no amadurecimento profissional dos pibidianos mesmo antes de atuarem nos componentes curriculares da prática de ensino e estágio supervisionado, os reflexos positivos já se fizeram sentir no desempenho dos pibidianos ao longo do curso. Porém, duas das coordenadoras problematizaram a necessidade de um programa desta natureza paralelo ao curso de licenciatura, uma vez que, a maioria dos alunos do curso não está incluída no programa, o que pode gerar uma formação diferenciada para alguns, problematização também presente nas pesquisas de Moura (2013) e Deimling (2014). Além disso, ilustraram ainda que ser professor de Língua Inglesa exige não só conhecimento da língua e de seus pressupostos teórico-metodológicos, mas também o conhecimento das condições objetivas de trabalho do professor da educação básica, por isso, a contribuição do trabalho colaborativo com as supervisoras e o reconhecimento destas como co-formadoras dos pibidianos pode ser um aspecto-chave na aproximação da universidade coma realidade escolar.

Na escrita desta tese optei pela metáfora do espelho como uma forma de ilustrar que a imersão nas memórias dos pibidianos, em suas trajetórias de vida e escolares, também provocaria o processo de ressignificação de minhas trajetórias de vida, escolar, acadêmica e profissional. Na tentativa de evidenciar que em uma pesquisa narrativa, pesquisador e pesquisados não saem incólume deste movimento de (re)memoração dos papéis de professora e pesquisadora escrevi a pesquisa em primeira pessoa. Nessa dinâmica dialética de compreender os percursos que levaram os pibidianos a ilustrarem em seus discursos certos sentidos sobre a profissão professor e não outros, à medida que a geração de dados avançava, observei que as categorias de análise identificadas como facetas do discurso de identidade também se fizeram (e algumas ainda se fazem perceber em minha própria trajetória).

Esta tese possibilitou-me conhecer o Pibid, seus sujeitos, suas contribuições e seus limites, mas permitiu acima de tudo evidenciar que a identidade profissional do professor não se encerra com o findar desta pesquisa, uma vez que, no cenário pós-moderno, o devir constante e o reinventar-se ditam o ritmo de nossa jornada, portanto, novas problematizações

sobre a formação inicial no contexto do programa precisam ser feitas. Com esta pesquisa, reitero que realizei uma análise possível, dentro do referencial adotado e a partir dos sentidos, dos valores e das crenças, que eu, pesquisadora também socializei ao longo da tese. Isso significa que outras pesquisas sobre o Pibid precisam continuar trazendo para o cenário de formação de professores as contribuições ou os limites de uma política pública com investimento desta monta. Um dos aspectos que poderiam ser incluídos em novas pesquisas seria o mapeamento dos espaços de atuação profissional dos pibidianos egressos. Com isso, quero dizer que seria relevante acompanhar os desdobramentos e a influência da participação no Pibid na decisão destes de atuar ou não na escola pública e também que se faria pertinente criar instrumentos para avaliar a qualidade do ensino de Língua Inglesa nas salas de aula atendidas pelos subprojetos. Lembro que um dos objetivos do programa é justamente incentivar a formação de professores para a educação básica com ensino superior, então, espera-se que o investimento realizado seja revertido no aumento de professores na escolha pelas mais diferentes licenciaturas e também na melhoria da qualidade da educação básica.

Os resultados desta tese podem contribuir para a maior compreensão da complexidade em se formar professores de Língua Inglesa e, sobretudo, para evidenciar que um dos maiores legados do Pibid pode ser o de provocar reformulações no interior dos próprios cursos de licenciatura. Por se tratar de um programa paralelo não acessível à totalidade dos alunos, mais do que reivindicar a ampliação das bolsas no programa, parece mais sensato diante dos dados de pesquisas já cotejadas na tese, aprender com as lições do Pibid, quais sejam; integrar a teoria e prática, aproximar universidade e escola, revisar a concepção e as condições de realização do estágio curricular supervisionado, problematizar as identidades dos professores em formação inicial cotejando suas práticas sociais, crenças, valores e expectativas e, por fim, criar condições para formar professores pesquisadores. Essas podem ser algumas das lições deixadas pelo Pibid, lições essas que no tempo e espaço desta tese considere como o maior legado do programa para a formação de professores de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação**. Porto Alegre/RS. Ano XXX, n. especial, 2007, p. 163-185.

ALVES, Érica F.; MIQUELANTE, Marileuza A. O Pibid como contribuição para a formação inicial e continuada: alguns resultados. In: MARTINA, I. C.; BRITO, K.S. (orgs.). **Prática docente inicial e continuada: O Pibid na Unespar**. Palmas: Kaygangue, 2013.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Suzylyne D.; DIAS, Zulma G. O Pibid em Letras e a mediação da leitura: um relato de experiência com o gênero conto no ensino fundamental. In: PINHEIRO, A.S.; BOTTEGA, R.M. D. (orgs.). **A formação docente do Pibid Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BALADELI, Ana P. D. O Pibid na formação inicial do professor de Língua Inglesa: em busca do paraíso perdido. Niterói, RJ. Revista **E-escrita** do curso de Letras da Uniabeu. v.5, p.240-250, 2014.

BARBOSA, Cláudia L. **Os professores e a constituição de sua identidade profissional**. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, 2007.

BARBOSA, Nayara F. M. **O estágio na formação inicial do professor de língua inglesa**. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, 2013.

BARREIRO, Iraíde M. F.; GERBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BERNAT, Eva. Towards a pedagogy of empowerment: the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teacher in TESOL. **Elted**, v. 11, winter 2008.

BOHNEN, Neuza T. **A jornada do herói: a narrativa autobiográfica na construção da identidade profissional do professor**. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, UFG, 2011.

BOLIVAR, Antônio. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Tradução de Gilson C.C. Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BORGES, Simone S. **Crenças linguísticas na (des/re)construção das identidades dos professores de língua em formação no curso de licenciatura em Letras da UEPG**. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOTTEGA, Rita M. D. O deslocamento como constituinte da formação docente no Pibid Letras-Língua Portuguesa In: MARTELLI, A.C.; CASTELA, G.S. (orgs.). **Vivências e experiências nas escolas**: construindo a profissão docente. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BOUFLEUER, José P. A profissão professor – crise de profissão ou profissão em crise? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 39, p. 391-408, maio/ago. 2013.

BRAGANÇA, Inês F. S. **Histórias de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EduERJ, 2012.

BRANDT, Célia F.; BACCON, Ana L.P.; GOES, Gracieli T.; TENREIRO, Maria G. Políticas públicas de formação de professores: a construção de saberes docentes na formação inicial no contexto Pibid/UEPG. In: RIBEIRO, D.M. et al. **Formação de professores no Paraná**: o Pibid em foco. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014.

BRASIL. Portaria nº 096, 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf> Acesso em 15 fev. 2015.

BRASIL. 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. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em 10 fev. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, v. 01). 2006.

BÜHRER, Édina A. C. **Identidade e hibridismo**: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa. 223f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, 2012.

CADZEN, C. et al. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, Spring, 1996.

CALDERANO, Maria A. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio na educação básica. **Formação Docente**, Belo Horizonte, MG, v.6, n.7. p.141-159, 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/61/1>> Acesso em: 03 mar. 2015.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, Suresh. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 81, p. 113-134, ago. 2009.

CASTELA, Greice S.; MARTELLI, Andréia C. O projeto institucional do Pibid na União: ações e impactos. In: CASTELA, G.S.; MARTELLI, A.C. (orgs.). **Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CASTELA, Greice S. Experiências bem sucedidas do Pibid na formação inicial de professores de Língua Espanhola. In: CASTELA, G.S (org.). **O Pibid como espaço de formação de professores no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

CHIMENTÃO, Lilian K.; FIORI-SOUZA, Adriana G. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do Pibid In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.; SILVA, K.A. (orgs.). **Experiências de formação de professores de línguas no Pibid: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: Edufu, 2011.

CLÍMACO, João C. T.; NEVES, Carmen M. C.; LIMA, Bruno F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n.16, p. 181-209, abr. 2012.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. JEAN. Stories of experience and narratives inquiry. *American Educational Research Association*, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun/jul. 1990.

COSTA, Fabrízia L. **A formação de professores de Língua Inglesa e o estágio supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades**. 199f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana O. Rocha. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches**. 3.ed. Nebraska, Sage, 2009.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Renata C. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês**. 302f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

D'ÁVILA, Cristina M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador, BA: EdUFBA, 2007.

DE GRANDE, Paula B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade de Campinas, 2010.

DEIMLING, Natalia N. M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. 307f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DOMINGUEZ, Maria A. C. **As representações identitárias de um grupo de professores de Língua Espanhola: a sua formação e trabalho profissional**. 77 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Católica de Pelotas, UFPel, 2013.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEBAN, Maria P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. São Paulo: Artmed, 2010.

FELÍCIO, Helena M. S.; GOMES, Claudia; ALLAIN, Luciana R. O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 39, n. 21, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FERNANDES, Claudia S. **Representações e construções da identidade do professor de inglês**. 108f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. 2006.

FERNANDES, Fabiana S. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n.39, p.241-256, jan/abr. 2011.

FERREIRA, Telma S. F. O Pibid e suas contribuições para a formação dos futuros professores de língua inglesa. In: CASTRO, P. A. (orgs.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente**. Campina Grande, PB: EduUEPB, 2013.

FERREIRA, Aparecida J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, A.J. (org.) **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

GABARDO, Cláudia V.; HOBOLD, Márcia S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.3, n.5, 2011, p.85-97.

GAFFURI, Pricila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-UEL**. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, 2012.

GAMERO, Raquel. Pesquisa? **Só no paper!** A construção da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina - UEL. 2011.

GAMERO, Raquel; CRISTÓVÃO, Vera L. L. A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês. **Pró-Docência**. n. 3, v. 1, p. 80-92, jan./jun. 2013.

GATTI, Bernadete. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério:** subsídio para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M.R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, v.9, 2009.

GATTI, Bernadete A.; ANDRE, Marli E.D.A.; GIMENEZ, Nelson A.S et al (orgs.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Diáspora:** identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da Unesco, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

IRALA, Valesca B., GIOVANI, Fabiana, ALVAREZ, Isaphi M. Uma experiência do Pibid/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática. In: PINHEIRO, A.S., BOTTEGA, R. M.D. (orgs.). **Formação docente no Pibid Letras no Brasil:** reflexões e (com)vivências. Campinas, SP: Pontes, 2014.

JENLINK, Patrick M. Learning our identity as teacher: a palimpsest writ large in life In: JENLINK, P.M. **Teacher identity and the struggle for recognition: meeting the challenges of diverse society**. US: R&L Education, 2014. p. 247-257.

JORDÃO, Clarissa M. Letramento crítico, inglês como língua internacional e ensino: as marés do Pibid-Inglês na UFPR. In: MATEUS, E.; KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (orgs.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**. Campinas, SP: Pontes, 2013a. p. 21-48.

JORDÃO, Clarissa M. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Revista Versalete**, UFPR, v.1, n.1, 2013b. p. 278-299.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria H. M. B. (org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre, RS: EDUPUCRS, 2004.

LELIS, Leila. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de história. In: TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 5. ed. Petrópolis, RJ: 2013. p. 54-66.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, interpretação dos dados. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MASTRELLA, Mariana R. **Inglês como língua estrangeira**: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão. 321f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Goiás, 2007.

MELO, Livia C. **Representações de alunos em relatórios de estágio supervisionado em ensino de Língua Inglesa**. 148f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Universidade Federal do Tocantins, UFT, 2011.

MOITA LOPES, Luiz P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: MOITA LOPES, L. P (org.). **Discurso de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras (2007) In: **Estudos e Pesquisas Educacionais**, n.1, maio 2010. Fundação Victor Civita: São Paulo.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Eduardo J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, 2013.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: gender, ethnicity and education change**. England: Pearson Ed. Limited, 2000.

NORTON, Bonny; EARLY, Margaret. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. **TESOL Quarterly**, 45, 3, 2011. p. 415-439. Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Early%20TQ%202011.pdf> acesso em 22 jan. 2015.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 44, n.4, 2011. p. 412-446.

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: 2013. p. 217-233.

NÓVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro professor. Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**. Madrid, n. 350, sep./dec. 2009a. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2015.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais**. Secretaria de Educação Básica: Curitiba, 2008.

PASSEGI, Maria C.; VICENTINI, Paula P.; SOUZA, Elizeu C. **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

PASSOS, Mauro. **A mística e o mito da era de ouro do magistério: trabalho, profissão e vocação – percurso histórico em Minas Gerais (1892-1977)** In: PASSOS, M. (org.). A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalismo. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Edla Y.P. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores**: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de Pedagogia. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **O valor do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PROENÇA, Maria G. S.; MELLO, Lucrécia S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. **Série Estudos**, Campo Grande, MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.

RAMOS, Thais V. **O exercício da docência em Língua Inglesa**: a construção da identidade do professor numa perspectiva autobiográfica. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Simone V. **Da técnica à crítica**: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa) Universidade de São Paulo, USP: 2011.

SILVA, Géssica P. C. **Identidades docentes em construção**: representações sociais dos bolsistas Pibid sobre o programa de formação e 'ser professor'. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, PUCPR: 2013.

SILVEIRA, Rosa M. H.; SANTOS, C. A. Revistas pedagógicas e identidades de professor/a: quem é o docente de Profissão Mestre e Nova Escola. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

SIQUEIRA, Domingos S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Inventário**, UFBA, v.4, n.1, 2005, p.1-27.

SIQUEIRA, Domingos S. P.; ANJOS, Flavius A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012. p.127-149.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografias, identidades e alteridades: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf>. Acesso em: jul. 2013.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si**: narrativas de itinerário escolar e formação de professor. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2004.

SOUZA, Nathália C. A. T. Repensando o processo de inserção de licenciandos à docência: implicações de propostas recentes para a formação inicial. **Revista Lugares de Educação**. v. 4, n. 8, p. 29-44, 2014.

SOUZA, Lígia F.A. **Entre aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s)**: (re)construindo identidades. 229f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Campinas, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

STREET, Brian V. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issue in comparative education**, teachers college. Columbia University. May, 12, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

TAVARES, Carla N. **Identidade itine(r)rante**: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade de Campinas, 2010.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 34, p. 74-92. jul./dez. 1999.

TELLES, João A. É pesquisa, é? Ah! Não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-166, 2002a.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2002b. p. 15-38.

TICKS, Luciane K. **(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço**. 297f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL. 2008.

TRIVINÓS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Ione R. **Da ‘identidade vocacional’ à ‘identidade profissional’**: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectivas*. Florianópolis, v.20, n. especial. Jul./dez.2002. p. 209-230.

VALSECHI, Marília C.; KLEIMAN, Ângela B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**. Dourados, MS, v. 8, n. 15, jan./jun. 2014. p.13-32.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D’ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VELASQUES, Matheus T. **Why is the book on the table?** Um estudo sobre a constituição identitária de professores de Língua Inglesa. 159f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Pelotas, UFPel, 2013.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI, R. S. G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

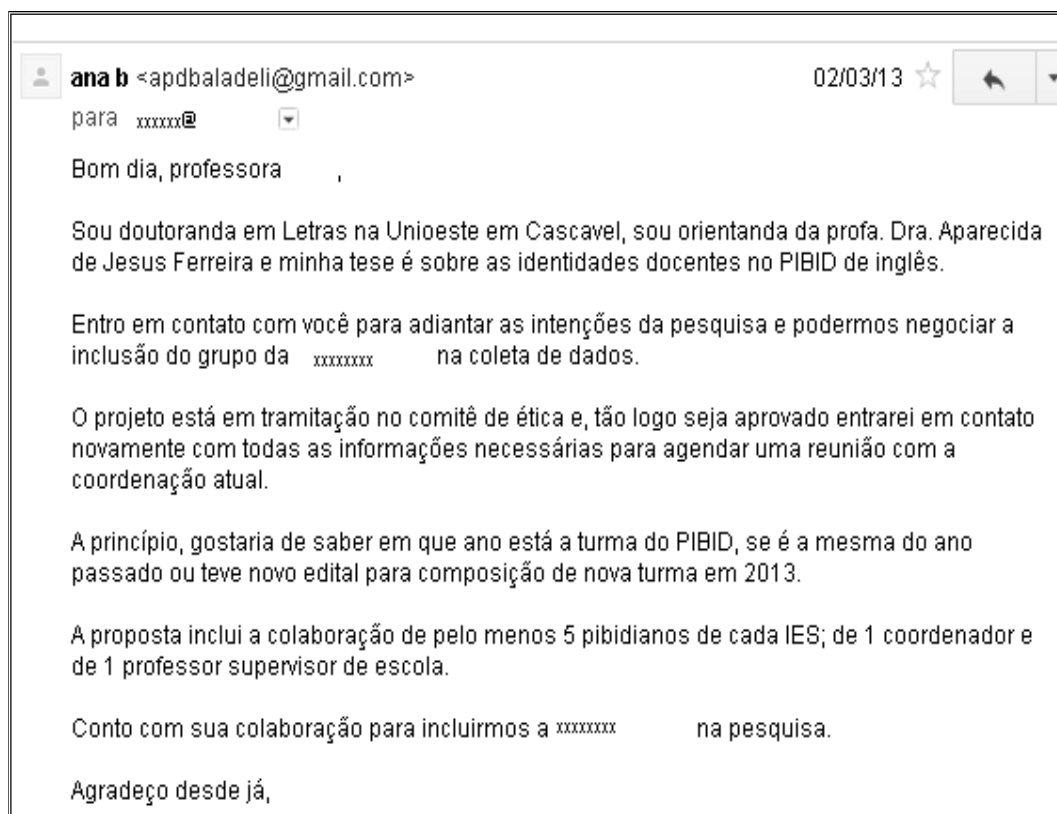
WOLF, Fábio. **A Língua Inglesa na mídia publicitária de um instituto de idiomas e suas relações dialógicas com o discurso, a identidade e a ideologia na contemporaneidade**. 145f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ZOLNIER, Maria C. A. P. **Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada**. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2011.

ANEXOS

ANEXO 01
E-mail convite



ANEXO 02
Modelo de TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TÍTULO DA PESQUISA: NARRATIVAS DE IDENTIDADE DO PROFESSOR PIBIDIANO
DE LÍNGUA INGLESA

RESUMO: A presente pesquisa narrativa tem como objeto a identidade do professor de inglês na perspectiva dos novos estudos do letramento (STREET, 1995) e tem como sujeitos um grupo de professores de inglês em formação inicial – pibidianos, de diferentes universidades públicas do Paraná. A pesquisa aplicada prevê além da observação participante a coleta de autobiografias escritas; a aplicação de questionários; realização de entrevistas em áudio e a coleta de autobiografias disponibilizada em espaço na web exclusivo para a coleta. A opção em incluir a coleta de dados em espaço virtual ocorreu mediante a necessidade de compreendermos a influência do ciberespaço e sua relativa liberdade e preservação da face na produção de discursos sobre si. Os sujeitos da pesquisa são os pibidianos, todavia, iremos coletar também dados das coordenações do programa nas IES e dos professores supervisores que recebem o pibidiano na escola a fim de que tenhamos um corpus significativo que favoreça a visão mais ampla sobre as categorias construídas ao longo da análise dos dados.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO PARA A COLETA DOS DADOS:

1. Observação participante das reuniões do PIBID nas IES colaboradoras.
2. Aplicação de questionários aos pibidianos, coordenadores de subprojetos e professores supervisores do PIBID na escola.
3. Realização de entrevista gravada em áudio com os pibidianos.
4. Coleta de autobiografias de aprendizagem publicadas em espaço PIBID no site (<http://link-ana-baladeli.webnode.com.br>) exclusivamente criado para a pesquisa.
5. Os pibidianos colaboradores, coordenadores e professores supervisores terão total liberdade de permanecer ou não na pesquisa, podendo retirar-se a qualquer momento, isentos de qualquer tipo de penalidade ou ônus. Aos colaboradores, também serão garantidos total sigilo e privacidade já que suas identidades serão preservadas recebendo cada um, nome fictício.
6. Aos sujeitos da pesquisa não haverá nenhuma forma de ônus, cobrança ou encargo, sendo sua colaboração totalmente voluntária.

Eu, _____, com o vínculo de _____ no PIBID, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a doutoranda Ana Paula Domingos Baladeli, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (linguagem e sociedade) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, campus de Cascavel, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar da mesma. O presente TCLE será entregue em duas vias assinadas, uma para o pesquisador e outra para o colaborador.

Assinatura do colaborador

Pseudônimo escolhido

Data: ___/___/ 2013.

Telefone colaborador

E-mail colaborador

Equipe (Incluindo pesquisador responsável):

- 1- Nome: Ana Paula Domingos Baladeli, apdbaladeli@gmail.com
- 2- Nome: Prof^ª. Dr^ª. Aparecida de Jesus Ferreira

ANEXO 03 Modelo de questionário n.01 – Pibidiano

PARTE I

Data: ___/___/13

- 1- Pseudônimo: _____
- 2- Nome completo: _____
- 3- Idade: _____ 4- Gênero () masculino () feminino
- 5- E-mail para contato: (1) _____
(2) _____
- 6- Curso de graduação e ano de conclusão: _____
- 7- Tem outra licenciatura? () não () sim, qual? _____
- 8- Formação na educação básica.
() educação geral
() magistério
() curso técnico qual? _____
- 9- Formação na educação básica.
() maior parte em escolas públicas
() maior parte em escolas privadas
() somente escola pública
() somente escola privada
() outro. Especifique _____
- 10- Fez cursinho pré-vestibular e por quanto tempo? () não () sim _____ anos.
- 11- Que fatores influenciaram em sua escolha pela licenciatura em Letras?
- 12- Tempo de estudo da língua inglesa (em anos) exceto a graduação. Marque quantas opções forem necessárias.
() escola de idiomas _____ anos
() escola básica _____ anos
() intercâmbio/vivência no exterior _____ anos
() projetos de associações, universidade ou ONGs _____ anos
() outros _____
- 13- Atualmente, além da graduação onde você tem estudado a língua inglesa?
() escola de idiomas
() não tenho estudado fora da faculdade
() curso de idiomas oferecido pela faculdade
() PIBID
() MEO – My English Online

() outros _____

14- Indique os certificados de proficiência em língua inglesa que possui.

- () FCE – First Certificate in English
 () CAE – Certificate in Advanced English
 () CPE – Certificate of Proficiency in English
 () TOEFL – Test of English as a Foreign Language
 () IELTS – International English Language Testing System
 () TOEIC – Test of English for International Communication
 () outro, especifique: _____
 () não possuo certificado de proficiência.

15- Caso a resposta anterior seja **negativa**, indique o nível de proficiência no idioma que melhor expressa o seu conhecimento atual.

- | | | | |
|------------|---------|-------------------|-----------|
| Compreende | () bem | () razoavelmente | () pouco |
| Fala | () bem | () razoavelmente | () pouco |
| Lê | () bem | () razoavelmente | () pouco |
| Escreve | () bem | () razoavelmente | () pouco |

PARTE II

- 1) Com que frequência você utiliza a Internet?
 - () todo dia
 - () no mínimo três vezes por semana
 - () somente aos finais de semana
 - () raramente
 - () não sei informar

- 2) De que local você mais acessa a Internet?
 - () residência
 - () universidade
 - () trabalho/estágio
 - () lan-house
 - () outros _____

- 3) Você utiliza o computador na sala de aula da graduação?
 - () sim, sempre
 - () sim, as vezes
 - () não utilizo

- 4) Você já usou tecnologias como o computador e a Internet em suas regências no PIBID? Comente.

- 5) Em caso negativo, já pensou em utilizar tecnologias nas aulas, com que propósito?

- 6) Você tem estudado no curso de Letras a temática tecnologia na educação? Em caso positivo, como o tema vem sendo abordado?

7- Em sua opinião, de que forma o uso da Internet poderia colaborar na aprendizagem de língua inglesa no contexto da escola pública?

8- Assinale a seguir os seus interesses de navegação na Internet.

- estudo
- trabalho
- informação
- entretenimento
- outro: _____

9- Em relação a sua participação em redes sociais e plataformas on-line informe abaixo em quais destas possui perfil ativado?

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Youtube
- Blogger
- Wordpress
- Edmodo
- Busuu
- Orkut
- Flickr
- LinkeIn
- Livemocha
- Myspace
- SlideShare
- Delicious
- outra: _____

10- Você se considera preparado para utilizar pedagogicamente tecnologias digitais?

- totalmente preparado
- parcialmente preparado
- pouco preparado
- não me considero preparado
- não sei informar

11- Em relação ao ensino a distância, você já frequentou alguma disciplina e/ou curso on-line? Como foi a experiência?

12- Qual a sua impressão sobre os usos de tecnologias na educação, em específico no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa?

ANEXO 04 Modelo de questionário n.02 – Pibidiano

Pseudônimo: _____ Data: ___/___/2013

01- Em relação a sua produção (pesquisa), durante o período em que participa do PIBID assinale as atividades que já realizou. (Marque quantas julgar necessário)

- exposição de pôster em eventos
- elaboração de artigos para periódicos
- apresentação de comunicação em eventos
- realização de oficina
- elaboração de planos de aula/sequência didática
- regências
- elaboração de projetos na escola
- elaboração de projetos na faculdade
- elaboração de material didático
- criação de *blogs/homepage* para o programa

02- A partir de seu ingresso no PIBID, assinale as opções que ilustram o reflexo do programa em seu interesse pela profissão.

- tenho me interessado mais pelas disciplinas metodológicas/práticas do curso
- tenho me interessado mais pela docência de inglês
- tenho me interessado mais pelo curso de Letras de forma geral
- tenho me interessado mais pela formação do professor
- tenho me interessado mais pelos métodos/abordagens de ensino
- tenho me interessado menos pela docência de forma geral
- tenho me interessado mais pela pesquisa científica
- tenho me interessado menos pelo curso de Letras de forma geral
- outro: _____

03- Em relação a sala de aula, assinale 04 (quatro) opções que melhor expressam suas preocupações atuais com a profissão docente.

04- Em relação a sala de aula, assinale 04 (quatro) opções que melhor expressam suas preocupações atuais com a profissão docente.

- indisciplina em sala de aula
- desinteresse dos alunos
- material didático (livro didático e recursos tecnológicos)
- aprendizagem dos alunos
- método/abordagem de ensino
- relação professor-aluno
- avaliação
- didática/preparo do professor
- proficiência do professor no idioma
- condições de trabalho
- relevância social das aulas

- cumprimento do planejamento
 outro: qual? _____

05- Das opções assinaladas anteriormente, justifique cada uma das 04.

1 _____

 2 _____

 3 _____

 4 _____

06- Se pudesse quantificar hoje o seu interesse em atuar como professor de inglês, como mensuraria?

- tenho pouco interesse
 tenho interesse considerável
 não pensei nisso ainda
 tenho muito interesse
 tenho interesse em ser professor(a), mas não de inglês
 outro: _____

07- Ainda sobre a sua atuação como professor de inglês, em que contexto pretende trabalhar futuramente? (Marque quantas opções desejar)

- universidade
 escola básica privada
 escola de idiomas (franquias)
 escola pública regular
 escola pública do campo/indígena/quilombola/EJA.
 empresas
 não pretendo atuar como professor (a) de inglês
 organização filantrópica e associação
 indiferente
 outro: _____

08- Assinale a opção que melhor ilustra o sentimento após o seu ingresso no curso de Letras.

- frustração/insatisfação
 entusiasmo/empolgação
 satisfação/contentamento
 insegurança/dúvida
 arrependimento/remorso
 orgulho/honra
 alegria/afeição
 outro: _____

ANEXO 05 Modelo de questionário n.01 – Coordenador

1) Nome: _____ Pseudônimo: _____ Data: ___/___/13

2) Gênero () masculino () feminino

3) Indique os dados de sua formação.

- () licenciatura em _____
conclusão: _____
- () curso de Especialização (*lato sensu*) em _____
conclusão: _____
- () curso de Especialização (*lato sensu*) em _____
conclusão: _____
- () PDE (estado do Paraná) em _____
conclusão: _____
- () PIBID supervisão subprojeto em _____
conclusão: _____
- () Mestrado (*stricto sensu*) em _____
conclusão: _____
- () Doutorado em _____
conclusão: _____
- () outro: _____
conclusão: _____

4) Tempo em que está na coordenação do PIBID.

- () até 6 meses
- () até 1 ano
- () até 1 e meio
- () outro: _____

5) Já havia coordenado programas de formação de professores similares ao PIBID?

- () sim: _____
- () não, este é o primeiro.

6) Relacione por ordem de prioridade (1,2,3...) os fatores que motivaram a participar do programa.

- () atuar na formação continuada de professores
- () coordenar ações voltadas para a comunidade escolar
- () apoio financeiro
- () complementar a carga horária
- () atuar junto a agência de fomento
- () atuar em programa nacional
- () atuar como coordenador(a)
- () estreitar a relação universidade-escola
- () conhecer a demanda da escola
- () não teve escolha, senão aceitar a coordenação
- () outro: _____

7- Relacione as atividades/ações que tem realizado a frente do programa.

8-Das ações anteriormente listadas, quais você considera mais relevantes para a formação dos pibidianos e quais tem sido mais efetivas para a aprendizagem dos alunos da escola que recebe o programa?

9- Em sua opinião, a participação no Pibid tem influenciado de que forma o desempenho acadêmico dos pibidianos?

10- Comente como tem sido a aceitação e colaboração da escola com o programa.

11-Aponte os maiores desafios enfrentados por você na coordenação do Pibid.

12- Em relação às suas expectativas, o programa tem sido como você imaginava que seria? Comente.

ANEXO 06 Modelo de questionário n.02 – Coordenador

Pseudônimo: _____ **Data:** ___/___/13.

01- Desde que o PIBID iniciou nesta IES, em média, quantos Pibidianos/Pibiders passaram pelo projeto de inglês?

- até 15
- até 20
- até 25
- até 30
- outro: _____

02- Dentre o volume de Pibidianos/Pibiders que já passou pelo projeto, quais tem sido (por ordem de importância 1,2,3...) as razões para a saída destes do programa?

- conclusão do curso (formatura)
- opção por vínculo empregatício
- desistência da graduação
- dificuldades com as atividades do projeto
- incompatibilidade de horários
- obtenção de bolsas em outros projetos/programas
- razões pessoais
- outros: _____

03- Quais suas expectativas como coordenador(a) para com o programa no próximo ano letivo?

04- Fazendo uma avaliação do período em que atuou na coordenação que resultados obtidos você destacaria?

ANEXO 07 Modelo de questionário n.01 - Supervisor
--

- 01- Pseudônimo: _____ Data: ___/___/13
- 02- Nome completo: _____
- 03- Informe sua idade. 04. Gênero () masculino () feminino
- () até 25 anos
- () até 30 anos
- () até 35 anos
- () até 40 anos
- () mais de 41 anos
- 05- Formação na educação básica.
- () educação geral
- () magistério
- () curso técnico: _____
- 06- Formação inicial como professor(a).
- () Licenciatura em Letras-Inglês IES: _____ ano: _____
- () Licenciatura em Letras-Português-Inglês IES: _____ ano: _____
- () Licenciatura em: _____ IES: _____ ano: _____
- () Bacharelado em: _____ IES: _____ ano: _____
- 07- Tempo de atuação como professor(a) de Língua Inglesa.
- () até 5 anos
- () até 10 anos
- () até 15 anos
- () até 20 anos
- () mais de 21 anos
- 08- Indique abaixo dados de sua formação continuada.
- () curso de Especialização (*lato sensu*) em _____
conclusão: _____
- () curso de Especialização (*lato sensu*) em _____
conclusão: _____
- () curso de Especialização (*lato sensu*) em _____
conclusão: _____
- () PDE (estado do Paraná) em _____
conclusão: _____
- () PIBID supervisão subprojeto em _____
conclusão: _____
- () Mestrado (*stricto sensu*) em _____
conclusão: _____
- () outro: _____
conclusão: _____
- 09- Tempo de estudo da língua inglesa (em anos) exceto a graduação. Marque quantas opções forem necessárias.
- () escola de idiomas _____ anos

- escola básica _____ anos
- intercâmbio/vivência no exterior _____ anos
- projetos de associações, universidade ou ONGs _____ anos
- outros _____

10-Além da graduação onde você tem estudado a língua inglesa?

- escola de idiomas
- não tenho estudado
- curso de idiomas oferecido pela faculdade
- grupo de estudo
- curso on-line
- PIBID
- outros _____

11-Indique os certificados de proficiência em língua inglesa que possui.

- FCE – First Certificate in English
- CAE – Certificate in Advanced English
- CPE – Certificate of Proficiency in English
- TOEFL – Test of English as a Foreign Language
- IELTS – International English Language Testing System
- TOEIC – Test of English for International Communication
- outro, especifique: _____
- não possuo certificado de proficiência.

12-Caso a resposta anterior seja **negativa**. Pretende realizar algum exame de proficiência? Comente.

13-Indique o nível de proficiência no idioma que melhor expressa o seu conhecimento atual.

- | | | | |
|------------|------------------------------|--|--------------------------------|
| Compreende | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> razoavelmente | <input type="checkbox"/> pouco |
| Fala | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> razoavelmente | <input type="checkbox"/> pouco |
| Lê | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> razoavelmente | <input type="checkbox"/> pouco |
| Escreve | <input type="checkbox"/> bem | <input type="checkbox"/> razoavelmente | <input type="checkbox"/> pouco |

ANEXO 08
Modelo de narrativa n.01 – Pibidiano

Pseudônimo:

Data: __/__/__

Narrativa autobiográfica 01 (ESCREVA QUANTAS LINHAS ACHAR NECESSÁRIO)

- . O que o Pibid significa para você?
- . Que expectativas você tem com a profissão professor?

ANEXO 09
Modelo de narrativa n.02 – Pibidiano

Pseudônimo:

Data: __/__/__

Narrativa autobiográfica 02 (ESCREVA QUANTAS LINHAS ACHAR NECESSÁRIO)

- . Quais suas memórias das aulas de Língua Inglesa na escola?
- . Defina um(a) bom/boa professor (a) de inglês.
- . Você teve esse modelo de professor(a) em sua vida escolar? Comente.
- . Esses modelos de professor(a) influenciam ou não sua postura hoje com professor(a) em formação inicial?

ANEXO 10
Modelo de narrativa n.03 – Pibidiano

Pseudônimo:

Data: __/__/__

Narrativa autobiográfica 03 (ESCREVA QUANTAS LINHAS ACHAR NECESSÁRIO)

. No início do curso de Letras, quais eram suas expectativas com a profissão professor? O que mudou desde então e, quais suas perspectivas profissionais depois de graduado(a)?

ANEXO 11
Modelo de Entrevista n.01 – Pibidiano

ENT01 – RAISA (30/8/13)

01) Há quanto tempo você participa do Pibid?

Faz... 1 ano, fez um 1 ano em agosto agora então faz 1 ano bem certinho.

02) Quais razões que levaram a se inscrever no programa?

Na verdade, eu... éh... já estava em um programa, daí eu conheci o Pibid, pela minha amiga que também estava neste programa e aí a gente foi conversando e resolvemos TENTAR. Não **conhecia muito sobre pra ser bem sincera e, acabei conhecendo mais quando eu já estava assim no programa.**

Pesquisadora – Relacione as suas atividades/ações como pibidiano (a).

[...] a gente vai para o colégio né, 2 vezes por semana [...] a gente consegue observar a realidade escolar e ao mesmo tempo aqui nas reuniões e também pelos textos que a gente tem que ler em casa éh, a gente **percebe a teoria e tenta unir com a prática e percebe coisas bem interessantes, é PUXADO, mas vale a pena.**

03) Das ações anteriormente listadas, quais você considera mais relevantes para a sua atuação como professor (a)?

Difícil escolher uma coisa.... acho que o mais relevante é a gente poder ter essa abertura na escola para poder trabalhar com os alunos. Porque **na universidade apesar de eu... tive conhecimentos dentro do Pibid que eu NÃO TIVE na minha graduação,** né, que... não são a mesma coisa... que **GRAÇAS AO PIBID** por exemplo no estágio facilitou e tudo mais, mas acho importante a gente ter essa... aderência na escola você poder estar lá junto, ver quais são os problemas e quais são as dificuldades e poder ajudar de alguma forma. Porque **você volta pra graduação e também para as reuniões do Pibid com uma outra perspectiva, porque daí é diferente você tem contato com a realidade.**

04) Dessas ações quais tem sido as mais efetivas para a aprendizagem do aluno?

[...] O TRABALHO EM CONJUNTO faz com que o que a gente leva para a escola, o material que a professora leva é diferente talvez daquele que não tem O CONTATO com o Pibid, não tem esse acúmulo de conhecimento. [...] então o aluno **GOSTA MAIS** e se interessa um pouco mais, na turma que a gente... que estou atuando eu percebo uma diferença muito grande desde o início até agora...[...] **a gente consegue perceber o que eles precisavam melhorar e tudo mais, o que já estava bom.**

Pesquisadora – Comente o seu desempenho acadêmico.

[...] o meu desempenho, acho que é bom, porque eu sou muito estudiosa, eu gosto de estudar. Desde que eu entrei na universidade eu **me dedico bastante porque eu gosto do curso (risos), acho que isso é bastante relevante, pra quando você gosta de alguma coisa você quer fazer bem feito.**

05) Participar do Pibid tem influenciado de que forma o seu desempenho acadêmico?

Bastante, principalmente na disciplina de estágio, né, porque a gente teve... eu... como entrei no final do 2º ano a gente não tinha tido estágio, então eu entrei NO ESTÁGIO, eu já CONHECIA muita coisa, já tinha lido os documentos, já tinha... éh conhecido a perspectiva teórica das DCE e tudo mais, então já foi MAIS FÁCIL pra mim. E também **não só na disciplina de estágio, também nas outras como nas outras também... em LINGUÍSTICA APLICADA você começa a perceber OUTRAS RELEVÂNCIAS que talvez antes a gente nem dava tanto atenção, né.**

06) Aponte os maiores desafios enfrentados por você depois de se tornar um pibidiano (a).

Acho que realmente é porque **eu não tinha experiência NENHUMA né, com sala de aula**, eu não... tinha (risos) CONTATO... e foi desafiador pra mim chegar e ter que muitas vezes né, PARTICIPAR desse meio escolar que a gente não estava habituada. Acho que esse foi a questão que mais.... AGORA já estou mais habituada, mas **no INÍCIO foi um choque de realidade assim. Por mais que a gente saiba, que ouve falar, a gente lê e tudo mais, mas A GENTE NÃO ESTÁ LÁ**, e quando A GENTE ESTÁ LÁ e sempre diferente do que a gente imagina, seria isso.

ANEXO 12
Modelo de Entrevista n.05 – Pibidiano

ENT05 – BIANCA (28/2/14)

01- A condição socioeconômica de sua família influenciou de que forma na opção em cursar o ensino superior, o curso de Letras?

O meu pai ele fez até a 4ª série, eu venho de uma família de agricultores, sou de (nome da cidade), minha família toda é de agricultores, entendeu. [...] tipo assim, é quase...(não sei como fala) assim, analfabeto, já minha mãe não, minha mãe estudou primeiro. Quando eu entrei na pré-escola ela entrou pra terminar o 3º ano do ensino médio (porque ela ia comigo), hoje ela está terminando o magistério, minha mãe sempre me motivou a estudar e... o curso de Letras mesmo, foi minha mãe que me incentivou MUITO, porque lá (nome da cidade) a gente tinha uma conhecida que a filha dela estudou Letras aqui (nome da faculdade) e essa amiga da minha mãe falava como que a filha dela estava se saindo no curso [...] e hoje a filha dela faz doutorado (nome de uma universidade pública em SP), então foi uma referência dessa menina, tal. [...] Acho assim, a minha família me incentivou a estudar e ISSO FAZ A DIFERENÇA pra qualquer um, não só a família, alguém, algum amigo, alguma pessoa que incentiva a estudar, pra mim isso fez diferença total.

02- Como você se vê profissionalmente depois de graduado(a)? Pretende atuar como professor(a) de Língua Inglesa? Justifique.

Depois de graduada?

Eu tenho vários planos A,B,C,D (risos)

Pesquisadora – Qual é o primeiro?

O primeiro plano é fazer o Mestrado. **Continuar estudando sempre** o curso de inglês, capacitação... e mestrado em (nome da cidade), meu primeiro plano é esse. [...] e sempre continuar estudando, estudar pra concurso, trabalhar na área também, eu penso sim trabalhar em escola pública, gosto sim da língua inglesa, adoro. Penso que posso fazer um diferencial, tanto em inglês quanto em português. Meu primeiro plano é esse. Começar a dar aula, continuar estudando e fazer um mestrado, tentar o mestrado, se o mestrado não der de primeira, pós-graduação e assim por diante.

03 -Como você avalia a profissão professor no Brasil? É uma profissão rentável?

Primeiramente, tem dois lados eu acho da moeda; o primeiro lado, se o professor **tiver consciência** que ele vai ser sempre um pesquisador, que ele tem que ser um educador e um pesquisador e se ele **INVESTIR NISSO**, e **CONTINUAR ESTUDANDO**, formação continuada, pós-graduação e também continuar dando aula, acredito sim, que ele pode também em relação à salário, pode sim, não ficar naquela coisa, terminar a graduação e ficar parado no tempo. [...] e o outro lado da moeda é que **TODO MUNDO FALA** que professor ganha pouco, que é desrespeitado que ninguém reconhece a profissão e a gente vê isso muitas vezes no governo, [...] comparando o salário

assim, que o professor não só ambiente escolar, mas trabalhar em casa também [...] por um lado É MUITO TRISTE, por um lado tem um desânimo, **TEM UM DESÂNIMO** porque a gente vê que na maioria dos cursos da graduação os alunos vão fazer estágio, mas com aquele desânimo, “- *Não quero ser professor, não vou seguir por esse caminho!* Mas, se por outro lado, você tiver essa consciência de que o professor PODE FAZER DIFERENÇA, pode estudar, pode ir por outro caminho.

É possível alcançar a realização profissional sendo professor de Língua Inglesa?

Na minha cidade mesmo, por exemplo, eu conheço duas pessoas que fazem diferença com seus alunos, todo mundo gosta do ensino dessas pessoas e essas duas pessoas tem mestrado, eu acho que quando você se especializa... [...]. não sei se isso é a chave da questão. Eu penso assim, que o professor pode fazer a diferença que quando você faz o que gosta você se realiza [...]

04-Você se identifica com a profissão professor porque...

[...] quando eu estava no ensino médio as professoras falaram que eu tinha jeito pra ser professora, eu tinha 15 anos, e eu falava que não (risos). Eu gosto de ajudar as pessoas, gosto sempre de aprender, tanto na graduação de aprender na faculdade quanto aqui no Pibid, na faculdade. [...] Então, o professor tem que ter um espírito assim, **ABERTO PRA MUDANÇAS**, querer coisa nova, ter um senso crítico e tentar aprender também a ser crítico, porque, não é fácil, as vezes ninguém nasce assim, um gênio, a gente vai se modelando [...]

05-Desde minha última visita, que reflexões você chegou dentro do Pibid?

[...] acho que poderia mudar mais ainda o comprometimento com o Pibid, porque esse ano a gente estará mais experiente em sala de aula, as vezes dar mais atenção para o aluno [...] uma coisa que eu poderia mudar também seria participar **MAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS**, porque as vezes participa dos eventos daqui da universidade [...] mas acredito que este ano a gente pode expandir mais este projeto [...] acho que quanto mais a gente puder divulgar isso, para os alunos da graduação mesmo [...] quem sabe no futuro o Pibid poderia fazer um convênio de outros municípios além daqui (nome da cidade).

O que você gostaria de ter me contato sobre você e sobre sua vida escolar e acadêmica?

Então, eu acho assim, como experiência de Pibid, quem participa do Pibid tem um diferencial na graduação, isso ajuda e muito [...] os professores vêem diferença nos alunos que participam de projetos de extensão, principalmente o Pibid porque tem a práxis, a gente fica mais crítico [...] é um primeiro passo pra continuar estudando mesmo [...].

ANEXO 13
Modelo de Entrevista n.02 – Pibidiano

ENT02 – LETICIA (27/9/13)

Pesquisadora – Em sua opinião, qual o papel do ensino da Língua Inglesa na escola pública?

Pra... na verdade está em todo momento... está em toda parte, acho que é pra envolver o aluno com o inglês. **Porque ele está vendo o inglês, ele está falando o inglês, mas ele não está vendo que o inglês está ali**, talvez ele vê (o aluno) que o inglês está só na escola e não fora dela e não consegue associar isso. É muito ruim na verdade. Então, o inglês veio pra escola para associar com a sociedade. **Só que os alunos não entendem parece eles não articulam [...]:**

Pesquisadora – Aponte as maiores dificuldades no ensino e na aprendizagem de língua Inglesa na escola pública?

A dificuldade talvez... a didática, porque se o professor não tem didática ele não consegue passar nada. Isso aconteceu comigo, o professor não tinha didática e ele não passou o seu conhecimento, ele não conseguiu articular então é preciso ter didática. ... Com relação ao aluno é conseguir articular tudo o que ele aprendeu no cotidiano.

Pesquisadora – Que temas de relevância social você já abordou em suas regências no Pibid e que materiais (recursos) utilizou?

Então, eu não perguntei ainda naquela sala, mas... dizem que eles gostariam de aprender... como é o dinheiro americano, o dólar.

Pesquisadora – O que tem te motivado a ser professor de inglês?

No começo, era porque eu tinha dificuldade, EU, sentia MUITA MUITA DIFICULDADE, era muita mesmo. Até que hoje não sei muita coisa, no entanto, estou desenvolvendo com os cursos, mas é mais ou menos isso, transmitir o que eu não consegui aprender... [...] parece que é meio que uma obrigação você tem que se expor ali que os alunos aprendam o QUE EU NÃO PUDE aprender em colégios públicos.