

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID (UEPG): IMPACTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES ON THE PIBID PROGRAM EXPERIENCE (UEPG): IMPACTS ON PRESERVICE ENGLISH TEACHING

MARSON, Isabel Cristina Vollet¹

CAMARGO, Clarita Gonçalves de²²

RESUMO

O objetivo deste artigo é discutir, por meio de narrativas autobiográficas, as percepções de licenciandas do Curso de Letras Português-Inglês de uma universidade pública paranaense sobre a experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e como isso influenciou sua formação docente, a intermediação entre contexto teórico e prático e o papel do professor reflexivo no contexto de ensino. Para tal propósito, este estudo se baseia em pesquisadores como Perrenoud (2002), Schön (2000) e Zeichner (2008), que defendem a perspectiva do professor reflexivo para melhor atuar na docência. A intermediação da prática com a teoria, discutida por Pimenta (2002), Libâneo (2002), Gimenez e Cristóvão (2004), é indissociável e contribui para a construção da autonomia do professor. Verificamos que ambas concordaram que a participação no programa foi relevante para suas experiências. Em relação à intermediação entre conhecimento teórico e prático, destacaram a necessidade de incorporar esses conhecimentos em discussões que possam trazer maior autonomia na profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia; Língua inglesa; Práticas reflexivas.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss through their autobiographical narratives the preservice teachers' participation in the *Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* in a public university of Paraná State. The paper addresses also how this experience has influenced their teaching formation, the intermediation between practical and theoretical contexts and the role of the reflective practice in the teaching/learning context. The study is based on researchers such as Perrenoud(2002), Schön (2000) and Zeichner (2008) who defend the perspective of the reflective docent to better perform in teaching. The inseparable intermediation of practice with theory, as discussed by Pimenta (2002), Libâneo

¹ Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2007). Atualmente, é Professora efetiva do Departamento de Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

(2002), Gimenez and Cristóvão (2004), contributes to the teacher's autonomy. We saw that the teachers agreed that their participation in the program was relevant for their experiences. In relation to the intermediation between theoretical and practical knowledge, they highlighted the need to incorporate this knowledge in discussions that may bring greater autonomy in the profession.

KEYWORDS: Autobiography; English language; Reflective practices.

INTRODUÇÃO

É através da educação que as pessoas se desenvolvem intelectualmente e fazem valer seus direitos e deveres numa sociedade democrática. Os espaços escolares permitem que os alunos tenham acesso a bens culturais e científicos, aprimorem o raciocínio, a criticidade e sejam responsáveis por suas ações na sociedade.

Cientes de que é de grande responsabilidade a tarefa de formar professores para atuar na contemporaneidade e preocupadas com a formação de professores críticos e conscientes para agir na docência, nosso objetivo neste trabalho é analisar, por meio de narrativas autobiográficas, as percepções de duas licenciandas do quarto ano do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Ponta Grossa sobre a experiência vivida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e como isso influenciou sua formação docente. A nosso ver, as narrativas autobiográficas são fontes valiosas de dados, já que expressam crenças, aspectos biográficos e identitários (GIMENEZ, 1994) relevantes para a formação de professores. As licenciandas participaram do PIBID entre 2013 e 2016 nas áreas de Português e de Inglês. Nosso maior interesse está na experiência do PIBID Inglês como parte importante para a formação inicial dessas alunas.

No nosso entendimento, a discussão a respeito das narrativas autobiográficas das acadêmicas pode colaborar, a princípio, com a nossa reflexão como formadoras do ensino superior e, em seguida, contribuir na formação das estagiárias, uma vez que elas podem se conscientizar do seu próprio desenvolvimento didático-pedagógico nas ações realizadas no PIBID. A análise dos dados se fundamenta na perspectiva do professor crítico reflexivo, já que elas trazem para a universidade suas experiências de vida, suas crenças e essas reflexões auxiliam no discernimento de que sua prática educativa não é neutra (FREIRE, 2005), que a ação docente traz implicações políticas e ideológicas para os espaços escolares e para a sociedade.

Para fundamentar o estudo, inicialmente fazemos algumas considerações sobre a formação inicial do docente de Letras e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Prosseguindo, abordamos o conceito de professor reflexivo. Na sequência, tratamos do papel da universidade na formação do professor reflexivo. Posteriormente, apresentamos o contexto da pesquisa e os preceitos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

metodológicos que orientam o estudo. Finalmente, analisamos os dados e expomos nossas considerações finais.

REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE DE LETRAS LICENCIATURA E A CRIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Tarefa de grande responsabilidade está posta ao formador do professor de língua estrangeira, mais especificamente ao professor de língua inglesa, à medida que essa língua se expande globalmente e se modifica nas relações sociais e nos espaços interacionais. É na universidade que o professor busca a construção científica e crítica do conhecimento e exerce seu papel na sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003). Nesse sentido, cabe ao professor da educação superior “[...] atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271).

Com o objetivo de estimular a formação “[...] tanto universitária como continuada – dos/as docentes da educação básica, bem como a valorização da docência em todos os níveis e modalidades de ensino” (SILVESTRE, 2016, p.155), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou em 2009 a Portaria n.122/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Entre os objetivos do PIBID elencados pela Portaria Capes n.260/2010, destacamos

- 1) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; 2) contribuir para a valorização do magistério; 3) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; 4) 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; 5) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; 6) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 3).

Ou seja, o PIBID tornou-se um programa que instiga a formação e a possibilidade de rever as práticas, pois, frente às rápidas transformações do mundo



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

contemporâneo, “[...] somos forçados a rever nossa atuação educacional, bem como nossos planos de ensino, materiais didáticos, recursos pedagógicos e documentos oficiais que orientam nosso trabalho” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 65).

É no espaço universitário que se reflete, em princípio, sobre as competências didático-pedagógicas que os futuros professores precisam adquirir nos anos da licenciatura. Os processos de formação de futuros professores precisam levar em conta os “saberes das áreas de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71). Segundo as referidas autoras, entre os saberes essenciais à prática educativa, se destacam os saberes pedagógicos, didáticos e da experiência. Conscientes de que não só os conhecimentos teóricos, mas também os saberes práticos alicerçam a prática pedagógica, podemos dizer que teoria e prática devem ser pensadas em conjunto. Entretanto, segundo Libâneo (2002), nem sempre a relação entre a teoria e a prática é harmoniosa, devido a muitas contradições que podem dificultar o acesso a caminhos que tragam esclarecimentos ao conhecimento. A escola, nesse sentido, deve ser o espaço que promova autorreflexão e criticidade, porém nem sempre esses espaços estão abertos a lidar com as divergências de opiniões, de saberes e de questões relacionadas às diferentes identidades envolvidas.

A universidade, nesse contexto, tem o papel de formar pessoas que estejam preparadas para o universo profissional. No entanto, ela desconhece os enfrentamentos que muitos terão que vivenciar em suas vidas. No âmbito da formação docente, os estágios podem ser uma tentativa de relacionar o meio da profissão com os ensinamentos metodológicos de ensino, porém nem sempre é possível elencar uma ponte que possa construir um conhecimento mútuo e reflexivo. Vejamos a posição de Perrenoud:

[...] O professor em formação pode se apropriar dos saberes didáticos e pedagógicos necessários para ser aprovado nos exames; porém, será incapaz de mobilizá-los em uma sala de aula e, portanto, de enriquecê-los por meio da experiência. [...] Alguns professores construíram certos saberes durante seus estudos e outros o fizeram pela prática, mas essas duas esferas não se comunicam, já que a articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes da experiência cotidiana nunca foi valorizada nem exercitada (PERRENOUD, 2002, p. 53).

Diante desse problema, percebe-se o distanciamento que várias universidades têm em relação à diversidade das escolas, uma vez que muitos conteúdos ensinados não compartilham daquilo que está ocorrendo nas salas de aulas, ou seja, ainda se percebe uma grande lacuna entre o currículo ensinado em conexão com a vivência prática do ambiente educacional. Além disso, será que a universidade está motivando a prática reflexiva dos seus alunos e tentando encontrar respostas para melhorar a atividade docente colaborativa? Será que os alunos conseguem encontrar



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

soluções para seus problemas nas atividades práticas com o apoio dos estudos teóricos/metodológicos? Para elucidar essas questões, vejamos as considerações a seguir:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é *oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais*, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2002, p. 6, grifo da autora).

De acordo com o autor, a teoria ajuda na prática porque colabora no entendimento de muitas realidades, preparando o indivíduo para agir em diferentes contextos, proporcionando um olhar mais reflexivo sobre as necessidades sociais. Assim, a abordagem teórica, metodológica, didática nas universidades deve trazer um engajamento no contexto sociocultural, econômico e político que o país vive e não tratar desses assuntos particularizados dentro de textos que muitas vezes não representam as características das escolas.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação ajudam a direcionar políticas que podem ser articuladas na universidade, mas, mesmo assim, precisam ser repensadas de tempo em tempo, para que as iniciativas não se tornem defasadas diante de tantas mudanças sociais. Além disso, as disciplinas ofertadas na universidade devem dialogar com os programas de formação inicial e continuada, na tentativa de promover uma formação mais próxima entre a prática pedagógica e outras disciplinas específicas, com o intuito de direcionar um perfil desejável para a formação desse professor.

A formação pedagógica prática, geralmente atribuída às disciplinas de Prática de Ensino, poderia ser vista como um contínuo, e não como processos estanques. Todas as disciplinas do curso são corresponsáveis pela formação do professor – elas não visam apenas os conteúdos, mas também a preparação pedagógica, seja explicitamente, seja através do currículo oculto. (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 91-92)

Nesse sentido, espera-se que o currículo possa garantir um profissional que tenha conhecimento da área de atuação, assim como saiba executar suas atividades docentes preparado para o enfrentamento de diversos tipos de situação. Por isso, cabe também à universidade usar a pesquisa como uma reconstrutora de experiências. Mesmo que as ações docentes não sejam totalmente previsíveis, ele pode reconstruir “[...] a experiência a partir de construtos teóricos em um processo



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

dinâmico” (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 93), como forma de entender melhor o cenário que perpassa a educação no país. Sendo assim, tem sido reafirmado na literatura que as análises das pesquisas ajudarão o professor a direcionar seu trabalho em sala de aula, porque o conhecimento que se apropria pela produção passa pelo processo de análise e pode levantar questões importantes para o desenvolvimento crítico do atual aluno e futuro professor.

Desse modo, acreditamos que é imprescindível que os formadores e as instituições de ensino superior promovam projetos que favoreçam a união entre teoria e prática. Gimenez (2011, p. 51) adverte que, nos cursos de Letras, “[...] centrar a formação apenas no domínio das chamadas competências linguístico-comunicativas não basta”, ou seja, há uma série de outras variáveis que envolvem a formação, como a seleção dos conteúdos, a análise dos contextos, o desenvolvimento da criticidade, a adequação às necessidades do grupo, etc. No entanto, ainda são poucas as ações que “[...] favoreçam o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras no contexto escolar” (GIMENEZ, 2011, p. 49). Assim, cremos que uma das iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para incentivar a união entre teoria e prática e estimular a docência por meio de ações didático-pedagógicas concretas, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A criação desse programa se deu pela “[...] necessidade de fortalecimento das licenciaturas, em um momento em que a crise no magistério e os baixos indicativos educacionais evidenciam colapso e, implicitamente, acriticidade que os cursos de licenciatura formam inadequadamente professores/as para atuarem na educação básica” – o que explica, em parte, o envolvimento da Capes, responsável por conferir ao trabalho nas licenciaturas o “selo de qualidade” que imprime nos cursos de pós-graduação” (MATEUS, 2013, p. 1112).

Para finalizar, é possível dizer que o PIBID atinge parcialmente o objetivo de dar aos licenciados oportunidades para ingressar na educação básica e consequentemente impor projetos que aproximem a Universidade da escola. No entanto, para Testi e Grego (2013), ainda faltam pesquisas de relatos dos envolvidos no programa a fim de que se possa “refletir acerca da necessidade de revisões e de novas ações de encaminhamento dessa política educacional, componente do processo de recentralização das políticas de formação inicial e continuada de professores” (TESTI; GREGO, 2013, p. 3016).

CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS SOBRE O CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO

A formação de professores tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas no campo da Linguística Aplicada, principalmente no que se refere à perspectiva do professor reflexivo (PIMENTA, 2002; PERRENOUD, 2002; CONTRERAS, 2012; PIMENTA; GHEDIN, 2002).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

Pimenta (2002) relembra que um dos precursores da utilização do termo “profissional reflexivo” foi Donald Schön, em 1983. O referido autor atuou como professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts e propôs atividades relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais dos Estados Unidos da América. Schön inspirou-se principalmente nos pressupostos do filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (DEWEY, 1933) para se aprofundar no conceito de profissional reflexivo. Zeichner (2008) observa que, depois da publicação do livro *O profissional reflexivo* (SCHÖN, 1983), o termo foi rapidamente disseminado por formadores de educadores. Zeichner (2008) ainda ressalta que esse *slogan* “reflexão” foi amplamente utilizado no contexto internacional como uma reação à visão dos professores como técnicos. Além disso, Pimenta (2002) nos lembra que os estudos de Schön (2000) referem uma “epistemologia da prática”, a qual faz menção ao “conhecimento na ação”, visto como o saber-fazer, espontâneo, tácito, e à “reflexão na ação”, como a atitude de pensar retrospectivamente no que foi feito.

Esse pensamento traz a ideia de que o professor pode estar exposto a qualquer nova realidade, pois está preparado para tomar decisões e saber lidar com diversos problemas durante sua atividade. O modelo de reflexão ajudou também a tirar do conceito de prática docente o caráter de ação técnica e atribuiu um significado mais importante para a condição de competência intelectual, que assume papel maior na liderança profissional. Foi na década de 1990 que houve um maior movimento para incorporar a ideia de prática reflexiva nos currículos de formação de professores, mas com perspectivas diferentes assumidas em cada contexto, como por exemplo: “[...] o modo de reflexão (individual ou coletivo); a profundidade e a velocidade da reflexão; os níveis de reflexão, baseados nas teorias cognitivas e/ou estudos sociopolíticos do ensino e aprendizagem; o conteúdo da aprendizagem” (CORACINI, 2003, p. 309), que favoreceram diversos posicionamentos sobre o termo *reflexão*. Através do processo reflexivo o professor pode debater, discutir e argumentar a respeito das suas ações, o que o torna mais autônomo e confiante para escolher de forma mais consciente e emancipatória. Segundo a autora,

A emancipação, por seu turno, funciona como um conjunto de argumentos transcendentais, pois, ao mesmo tempo em que envolve uma conduta racional de vida, representa uma mente livre das distorções da ignorância, da ideologia, da irracionalidade, das tradições e do hábito na defesa da racionalidade e da visão correta do mundo. Constitui um atributo importante para o progresso individual e social e pressupõe a autonomia individual e os princípios democráticos de igualdade e justiça (CORACINI, 2003, p. 312).

Esse posicionamento nos leva, de novo, a pensar que o indivíduo não é movido somente pelas forças externas do seu contexto social, histórico, mas também



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

carrega crenças e posicionamentos oriundos de discursos que envolvem a formação e que muitas vezes são hegemônicos.

Diferente do pensamento de Schön, que responsabilizava o professor sem considerar que os problemas sociais podiam interferir na sua prática e tratava a reflexão como ato individual, na atualidade o termo *reflexão* ganha valorização como “um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais”. De acordo com Pimenta, “a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos” (PIMENTA, 2002, p. 6-7).

Essa visão propõe um ato colaborativo entre professores e suas esferas sociais ao reconhecer que não basta a reflexão para a emancipação e autonomia, pois há um condicionamento oriundo das autoridades que comandam de forma autoritária os contextos educacionais.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As narrativas autobiográficas da prática docente oportunizam um olhar mais próximo da realidade do professor, considerando questionamentos diante das próprias escolhas metodológicas e a autorreflexão acerca do que deu certo ou errado no processo decisório da ação em sala de aula. Esse instrumento fornece caminhos para pensar como está o contexto de ensino, porque “[...] implica que o pesquisador realize os movimentos em relação à temporalidade [...] e ao movimento de olhar para si” (ROMERO, 2010, p.169), buscando compartilhar experiências vivenciadas e também realizar uma ação colaborativa e reflexiva sobre a prática. Assim, o uso do recurso autobiográfico oferece reflexões no processo de formação do professor, revelando o cenário atual e conscientizando para possíveis futuras transformações, pois promove uma análise reflexiva crítica do cotidiano (MOITA LOPES, 2003). Além disso, “a narrativa autobiográfica apresenta a oportunidade de retomar o passado com a maturidade de tempo presente, cujos posicionamentos são interessantes para o amadurecimento profissional” (CAMARGO, 2012, p. 164), já que a voz do professor pode nos apontar questionamentos ocultos que pairam sobre sua formação.

Dada a importância do uso das narrativas autobiográficas, pode-se afirmar que essa ferramenta oportuniza verificar como os “[...] sujeitos chegam a uma determinada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo como superá-la” (BERTAUX, 2010, p. 27), o que possibilita compartilhar experiências de conflitos internos que muitas vezes estão implícitos nos espaços das escolas. Vejamos:

O ato de narrar sua própria história, mais do que contar uma história sobre si, é um ato de conhecimento. Pela narrativa, o sujeito constrói uma cadeia de significantes que estrutura formas (visíveis e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

invisíveis) de representar o mundo e compartilhar a realidade social, ao mesmo tempo em que engendra sonhos, desejos e utopias (PÉREZ, 2006, p. 180).

Em virtude disso, a voz dessas narrativas pode provocar questionamentos sobre os discursos emancipadores de algumas teorias que se dizem detentores do saber, mas que não conseguem contemplar as múltiplas realidades de ensino. Tão complexas essas realidades, que devem ser ouvidas antes de se pensar em hipóteses ou conceitos. Isto é, será que é a teoria que deve orientar a prática ou a prática deve ser articuladora da teoria? No trabalho autobiográfico há o diálogo intermediador entre ambos, que pode provocar uma reflexão mais crítica sobre o porquê de as coisas serem do jeito que são, isto é,

[...] a ponte da autobiográfica na formação de professores é um campo de investigação prolífico para conhecer o desenvolvimento pessoal e profissional do educador, numa perspectiva dialética ao entendimento da interação do professor com seu meio, possibilitando a partir de fragmentos a constituição totalizadora do sujeito incorporado com seu ambiente. Então, pode-se verificar que os processos na aprendizagem são temporais, sociais, históricos, em que pessoas ao mesmo tempo que formam também são formadas (CAMARGO, 2012, p. 168).

Neste paradigma, Romero (2010) concorda que as narrativas autobiográficas têm a função de compreender algumas iniciativas e posicionamentos que se constroem no contexto social, em que as decisões precisam ser retomadas e repensadas como maneira de perceber a conjuntura da prática docente. Na visão da autora, a narrativa é uma memória, “[...] vincula-se ao meio social e, assim, depende de interesses contextuais, está em constante movimento em função do progresso dialético que estabelece com experiências passadas e objetivos presentes [...]” (ROMERO, 2010, p. 154). Portanto, essa memória pode trazer um momento de conscientização sobre o processo de ensino, oportunizando a autorreflexão em contextos que estão sempre em movimento.

A universidade, por sua vez, tenta fazer a ponte entre a teoria e a prática de ensino, mas muitas vezes desconhece a realidade em que o aluno tem contato com a profissão. Nesse sentido, as narrativas de professores do PIBID podem elencar questões implícitas na vida acadêmica e profissional desses estudantes em processo de formação. Neste trabalho, propõe-se que as narrativas podem se tornar fontes frutíferas para refletir sobre como as participantes, nesse contexto, percebem a importância do PIBID para sua formação inicial, se é possível usar os conhecimentos metodológicos e teóricos oriundos dos seus estudos acadêmicos para resolver



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

problemas em suas atividades práticas de ensino e, por último, qual o papel do professor reflexivo diante das práticas e das atividades didático-pedagógicas.

METODOLOGIA

Com o objetivo de refletir a respeito da formação inicial de professores para atuarem na docência, utilizou-se a pesquisa qualitativa como fonte de geração de dados. Neste artigo, analisaremos as narrativas de duas acadêmicas que participaram do programa PIBID, licenciadas no Curso de Letras Português-Inglês de uma universidade pública paranaense, as quais chamaremos de P1 e P2. Lembramos que o PIBID, um programa nacional de formação de professores criado pela CAPES, veio beneficiar estudantes das licenciaturas, fazendo-os olhar para a educação básica de forma mais ativa e reflexiva. As participantes foram convidadas a participar da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. P1 e P2 finalizaram a graduação em 2016 e já tinham atuado no PIBID por mais de um ano e meio. Foi através do PIBID que as informantes tiveram experiências importantes sobre o contexto prático de aprendizagem, podendo relatá-las neste trabalho através de sua autobiografia. Para facilitar a análise dos dados, dividimos o instrumento em três partes. Na primeira parte, foi solicitada a P1 e P2 uma narrativa de 500 a 2.500 palavras, que descrevesse "Como foi a experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Inglês". Após o recebimento dessas narrativas, partiu-se para a segunda parte da coleta de dados. Foi entregue a P1 e P2 um questionário com cinco perguntas abertas, em que as participantes deveriam expressar seus interesses e aspirações em relação ao Curso de Letras, algumas reflexões sobre o PIBID, sobre a prática pedagógica, sobre o estágio supervisionado e a concepção do bom professor de língua inglesa. Na primeira pergunta³, procurou-se abstrair as aspirações das docentes em relação ao Curso de Letras. Na segunda pergunta⁴, as docentes respondiam se refletiam a respeito das atividades desempenhadas na sala de aula. Na terceira pergunta⁵, procurou-se observar se as docentes faziam relações entre teoria e prática. Na quarta pergunta, as docentes responderam como se sentiam no contexto da sala de aula em que estavam inseridas na escola. Na última pergunta, as docentes traziam suas perspectivas a respeito do que é ser um bom professor/uma boa professora. Na terceira parte, elencamos nove sentenças afirmativas⁶ relacionadas a conceitos envolvendo a prática reflexiva do professor, a reflexão sobre a prática e a relação existente entre

³ Por que você resolveu fazer o Curso de Letras? Relate quais são suas perspectivas profissionais sobre esse curso?

⁴ Quando você vai à escola (PIBID, estágio supervisionado), você reflete sobre o que poderá acontecer em sala de aula, tentando se preparar?

⁵ Você consegue fazer relações dos textos metodológicos/teóricos, obrigatórios para leitura na Universidade, com suas experiências práticas na escola?

⁶ Elaboradas pelas autoras.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

teoria e prática. Nessa parte optou-se por seguir a escala de Likert⁷ (TUCKMAN, 2002, p. 279), na qual os participantes deveriam marcar com um X uma das alternativas - *sim, não, às vezes*- na afirmação que melhor atendesse às suas expectativas. Em caso de discordância as participantes poderiam justificar suas opções.

ANÁLISE DOS DADOS

Verificando as narrativas, podemos perceber que tanto P1 quanto P2 consideram importante a experiência da prática oportunizada pelo PIBID, no sentido de P1 saber lidar com situações de aprendizagem e P2 na construção do perfil como docente. P1 e P2 concordam com a motivação para a docência. Vejamos:

Ao entrar no PIBID, tive um conhecimento real do que era ser professor de língua estrangeira no ensino público. [...] Aprendi a lidar com diferentes situações e aprendi a trabalhar com uma sala com 40 alunos, de diferentes níveis, de diferentes vontades em aprender a língua. [...] O PIBID foi, e continua sendo, essencial para a minha vontade em tornar-se professora, pois foi através do programa que tomei a decisão em me tornar professora do ensino público. (P1).

[...] com o passar do tempo fui me identificando com a profissão [...]. Passei a entender, refletir e repensar o processo de ensino e aprendizagem e assim, aos poucos, fui desenvolvendo a minha identidade de professor [...] O PIBID é um programa muito bom, que busca incentivar futuros professores, como eu, a ter um contato com a verdadeira realidade das escolas públicas brasileiras e nos incentiva que, apesar das barreiras e obstáculos, podemos dar o nosso melhor [...]. (P2)

Percebe-se que o estágio no PIBID foi importante para dar mais maturidade sobre a escolha profissional, favorecendo a consciência sobre a profissão. Além disso, observa-se que as alunas se mostraram interessadas pela educação básica e pública. O programa também contribuiu para a intermediação entre teoria e prática. A esse respeito, Paiva (2003) ressalta que as parcerias estabelecidas entre instituições formadoras e instituições públicas (nesse caso, as escolas em que os acadêmicos fazem estágio) são vias de mão dupla, já que as escolas oferecem aos acadêmicos reflexões e saberes pautados nos contextos e nas práticas, enquanto as instituições formadoras propiciam o diálogo com esses saberes através da

⁷ A escala de Likert é uma escala de níveis criada pelos investigadores para quantificar as respostas dos sujeitos em relação às suas atitudes, juízos de valor ou percepções. (TUCKMAN, 2002, p. 279).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

participação nos projetos de pesquisa. Assim, acreditamos que essas parcerias podem proporcionar a inter-relação entre teoria e prática e propiciar aos acadêmicos espaços colaborativos de reflexão e ação.

P1 relatou que as teorias aprendidas na Universidade eram aplicadas em seus estágios.

No momento em que entrei no PIBID eu tive a capacidade de ver as teorias que eu estudava em sala de aula serem aplicadas no meu dia a dia como professora [...]. Percebi o quanto o programa auxilia na formação e preparo dos acadêmicos e, conseqüentemente, decidi que quero ter a oportunidade de trabalhar com o PIBID enquanto for professora e não somente pibidiana. (P1)

Verifica-se, portanto, que para P1 houve um aproveitamento teórico dos assuntos acadêmicos em seu contexto prático, o que proporcionou condições para atuar na realidade de ensino, com propósito transformador de dar continuidade ao programa. P2 também relata isso: “consegui fazer um paralelo entre os conteúdos que aprendia na universidade e ver como de fato isso acontecia na prática [...] e me fez perceber como o papel do professor é difícil e empolgante”, e como se dá a intermediação entre teoria e prática.

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para transformação. Mas, para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente (PIMENTA, 1995, p. 6).

Por sua vez, a prática do PIBID contribuiu com a própria formação das participantes no Curso de Letras, uma vez que, ao ir para os campos de estágio supervisionado, P1 e P2 se sentiram mais preparadas para a docência.

O meu conhecimento didático-pedagógico evoluiu muito graças ao PIBID, e isso ficou visível no momento em que precisei passar pelo meu estágio obrigatório. Todos os alunos que já haviam trabalhado com o PIBID e trabalhado em sala de aula possuíam muito mais habilidades e facilidades em desenvolver os planos de aula e em dar as aulas, pois o contato prévio com a sala de aula havia sido muito enriquecedor (P1).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

Diante das narrativas analisadas, percebe-se que o PIBID tem um impacto positivo na formação do professor, já que foi possível observar grande abertura para o entendimento da profissão, porém houve relatos de aspectos negativos, ou seja, “muitas escolas e bolsistas passam por cortes gigantescos, o que desvaloriza o programa” (P1) e consequentemente traz prejuízos irreparáveis para os contextos escolares, como a “falta de recursos encontrados nas escolas, a dificuldade de se trabalhar” (P2).

No questionário aplicado a P1 e P2, referente às cinco perguntas abertas, podemos observar que a experiência do PIBID foi positiva no sentido de despertar a vontade de se reavaliar constantemente na docência e de trazer segurança à prática em sala de aula. Vejamos o depoimento da acadêmica pibidiana:

A maioria das turmas nas quais trabalhei nos estágios eram cheias e com confusões a todo momento. Muitas vezes a professora da sala ignorava esse contexto para terminar a aula. No começo eu me sentia perdida, agora já sinto vontade de trabalhar e tentar modificar isso (P1).

É interessante ressaltar que, apesar das dificuldades encontradas por P1, como, por exemplo, enfrentar turmas numerosas, se sentir perdida, ela demonstra interesse em superar as adversidades e modificar o contexto em que está inserida. Uma das formas importantes para mudar o contexto está relacionada ao preparo do professor em sala de aula, no sentido de “saber como trazer o aluno para interagir dentro da sala de aula” (P2).

Pudemos perceber, no instrumento que segue a escala de Likert (TUCKMAN, 2002), que as participantes concordaram sem restrições com duas afirmações, A1 e A2⁸, como revela o gráfico referente à reflexão sobre a prática pedagógica. Primeiramente, elas reconhecem na afirmação A1 que a teoria e a prática são igualmente importantes na formação do professor. Uma outra afirmação, A2, com a qual P1 e P2 parecem concordar, é a necessidade de refletir antes, durante e depois de suas práticas de ensino. No entanto, elas parecem discordar de algumas afirmações, como, por exemplo, a afirmação A3, “concordo que o professor reflexivo e crítico pode agir com mais autonomia e mudar os contextos de ensino”, em que P1 justifica que a mudança nos contextos não depende só da vontade e ação do professor. Assim, defendemos que essa intervenção envolve instâncias maiores - institucionais, políticas e administrativas. Podemos dizer que são poucos os estudantes que conseguem ver a escola como um local que estimula a capacitação, o desenvolvimento e a busca da autonomia, como revela Perissé (2003, apud LEFFA, 2011, p. 23): “[o] estudante do futuro larga as mãos do mestre que o ensinou a

⁸ A1 – Acredito que a teoria e a prática são igualmente importantes para a formação do professor.

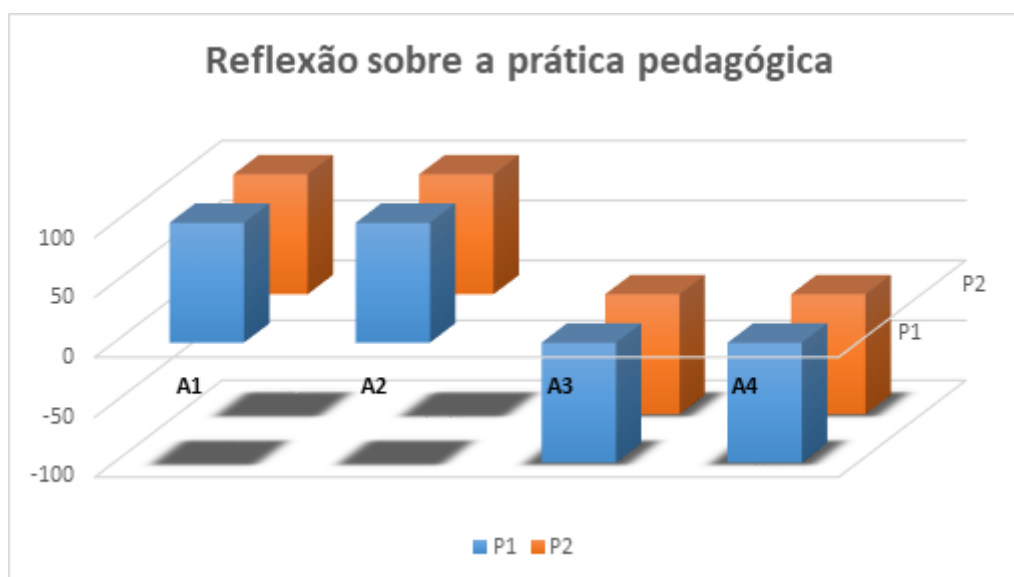
A2 – Concordo que o professor deve sempre refletir antes, durante e depois de sua prática de ensino.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

andar, pois descobriu que pode andar sozinho, correr veloz, voar mais alto”. Dessa forma, a ação consciente faz com que o docente reflita sobre o seu fazer pedagógico, as relações entre os sujeitos e os significados construídos nas relações professor-aluno e nas práticas sócio-histórico-culturais construídas coletivamente.

Outra afirmação de que P1 e P2 parecem discordar é a afirmação A4⁹, que diz respeito à busca do suporte na teoria para solucionar os problemas advindos da prática. P1 justifica que essa compreensão pode se modificar de acordo com o tipo do problema e do contexto em que o professor está inserido. Já P2 adverte que a teoria, muitas vezes, apresenta uma escola idealizada, utópica e fica difícil encontrar respostas para uma escola real, dinâmica e complexa. Zeichner (1995) chama a atenção para o fato de que não se trata de “[...] mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula”. A formação reflexiva deve superar essa racionalidade técnica.

Gráfico 1: Gráfico elaborado a partir das quatro afirmações mais citadas por P1 e P2 sobre a prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Desse modo, acreditamos que é na universidade que o acadêmico reflete sobre a teoria e, diante dos desafios impostos pela prática, constrói sua identidade docente, procura desvincular-se de teorizações retóricas e encontrar soluções plausíveis para os problemas reais e vividos na escola. A reflexão é o caminho para a superação da racionalidade técnica da profissão.

⁹ A4 – Acredito que o professor deve buscar na teoria respostas para seus problemas na prática de ensino.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas autobiográficas são instrumentos importantes para refletir sobre o contexto que os futuros professores vivenciam nas primeiras experiências na escola e para conseguir diagnosticar aspectos relevantes que podem estar implícitos e, de alguma forma, interferem na sua posição como profissional. Uns deles, encontrados nesta pesquisa, se referem ao posicionamento, em partes, que a teoria pode ajudar na prática; outro, à autonomia parcial do professor sobre sua profissão e também à limitação do professor reflexivo diante da escola. Foi destacado quanto o estágio PIBID é importante para a formação docente, pois promove conscientização sobre a realidade e a prática profissional. Além disso, foi possível perceber o impacto desse programa na visão dessas informantes, o que demonstra pontos que ainda precisam ser repensados se a busca for pelo avanço desse projeto. Para as docentes, a experiência no PIBID funcionou como uma possibilidade de aproximação universidade-escola e de vivência real da prática pedagógica.

É essencial que formadores da educação superior promovam projetos colaborativos, que incentivem os acadêmicos a se envolverem em contextos reais de ensino, pois essa experiência pode estimular a emancipação dos aprendizes (PENNYCOOK, 1990). A nosso ver, atuar na docência é mais do que aplicar teorias e seguir regras: é saber negociar significados em contextos plurais, complexos, influenciados pela cultura e pelas práticas sócio-históricas.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Tradução de: CAVALCANTE, Z. A. C.; LAVALLÉE, D. M. G. São Paulo/Natal: Paulus/Ed. UFRN, 2010.
- BRASIL. Capes. *Anexo da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- BRASIL. Capes. *Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009*. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2009. Seção 1, p. 47.
- CAMARGO, C. G. Autobiografia: um olhar na profissão como docente de língua estrangeira. In: *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 6, n. 1, p. 162-174, 2012.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORACINI, M.J. A abordagem reflexiva na formação do professor de línguas. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

_____. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil*. Doutorado em Linguística Aplicada. Lancaster: Lancaster University, 1994.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Didática: velhos e novos temas. São Paulo: Cortez, 2002.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: *representações de uma experiência no Pibid*. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n4/aop3213.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Discursos 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.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

PAIVA, V. L. M. O. ALDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PENNYCOOK, A. *Critical pedagogy and second language education*. System, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PÉREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. S. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Salvador: EDUNEB/PUC-RS, 2006, v. 1. p. 177-188.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. *Docência no ensino superior: construir caminhos*. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1. p. 141-172.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência como PIBID*.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33356

232 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

TESTI, B. M.; GREGO, S. M. D. 5 anos de PIBID: reflexões sobre o Programa e os avanços da literatura. In: *Congresso Nacional de Educação*, 11. EDUCERE, 2013, Curitiba. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14045_6748.pdf> Acesso em: 07 jul. 2018.

TUCKMAN, B. W. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

Recebido em 27 de março de 2018

Aceito em 29 de maio de 2018