



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE LETRAS**

KALLAS THAMYLLLE DOS SANTOS BAIA

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DE UMA LICENCIANDA DE LETRAS-INGLÊS NO NORTE DO BRASIL: UM
ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

SANTARÉM - PARÁ

2022

KALLAS THAMYLLÉ DOS SANTOS BAIA

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DE UMA LICENCIANDA DE LETRAS-INGLÊS NO NORTE DO BRASIL: UM
ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Letras como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada Plena em Letras- Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi

SANTARÉM - PARÁ

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da
UFOPA Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade
Rondon

Baia, Kallas Thamylle Dos Santos.

Reflexões sobre a influência do PIBID no processo de formação de uma licencianda de Letra-Inglês no Norte do Brasil: um estudo autoetnográfico / Kallas Thamylle Dos Santos Baia. - Santarém, 2022.

26fl.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia. Instituto de Ciências da Educação - ICED. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Licenciatura Plena em Letras Inglês Letras.

Orientador: Nilton Varela Hitotuzi.

KALLAS THAMYLLLE DOS SANTOS BAIA

**REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DE UMA LICENCIANDA DE LETRAS-INGLÊS NO NORTE DO BRASIL: UM
ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Letras como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada Plena em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi

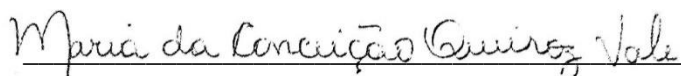
Conceito: 9,7

Data de aprovação: 05/07/2022



Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi/UFOPA

Orientador/Presidente da Banca



Profa. Dra. Maria da Conceição Queiroz Vale/UFOPA

Examinadora

“Ser professor constitui-se em uma proposta para espíritos empreendedores, brilhantes, criativos e inquietos.”

(PIN; NOGARO; WEYH, 2016, p. 1)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me permitir realizar o sonho da graduação, almejado por muitos. Obrigada, Senhor, por sempre ouvir minhas orações e súplicas ao longo de minha trajetória.

Agradeço infinitamente a minha mãe, por todo o incentivo aos meus estudos, mesmo sabendo das difíceis batalhas diárias enfrentadas por nós todos os dias, e por me manter no caminho da educação. Muito obrigada, minha Mãe! Nós conseguimos, essa vitória é nossa.

Agradeço aos meus amigos pelo reconhecimento e apoio nessa caminhada percorrida em sua companhia, sua ajuda foi de grande importância. Muito obrigada! Essa vitória também é de vocês.

Agradeço a Universidade Federal do Oeste do Pará, por ter proporcionado a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em dois projetos consecutivos. Obrigada por esse incentivo à formação de professores qualificados ao exercício da profissão.

Agradeço as professoras coordenadoras do programa no período em que participei. Sou muito grata pela colaboração de ambas para o êxito de minha pesquisa.

Agradeço especialmente ao meu professor e orientador nessa pesquisa, Nilton Varela Hitotuzi, obrigada por acreditar no potencial da minha pesquisa, por toda a paciência e disposição em me orientar. Obrigada por aceitar ser meu orientador nesta pesquisa e me incentivar em prosseguir com esse estudo, sem sua ajuda eu não teria conseguido.

Muito obrigada de todo o meu coração a todos àqueles que contribuíram de alguma forma para a realização desta pesquisa. Sozinha eu não teria chegado tão longe.

RESUMO¹

Este artigo é resultado de um estudo de caráter autoetnográfico realizado com o objetivo de analisar a participação de uma licencianda de Letras-Inglês no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência à luz das competências para o ofício do professor discutidas por Philippe Perrenoud. A coleta dos dados foi realizada por meio de uma autoentrevista, notas de campo e relatórios produzidos nos anos 2018 e 2019, período de sua participação no programa. O processo de análise do corpus da pesquisa se deu usando-se um método de análise temática, visando identificar possíveis níveis em que a sua vivência no programa tenha promovido ou não a aquisição de competências elencadas e discutidas por Philippe Perrenoud. Os resultados indicam a influência do programa na aquisição de algumas dessas competências, além do reconhecimento por parte da licencianda da condição processual e inacabada da formação docente.

Palavras-chave: Autoentrevista. Competências de professores. Norte do Brasil. PIBID/LETRAS-Inglês.

¹ O artigo apresentado foi redigido conforme as diretrizes de submissão da revista Educação: Teoria e Prática. As normas indicadas para a redação de artigos pela revista estão disponíveis no link: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/about/submissions>

ABSTRACT

This article is the result of an autoethnographic study aiming to analyse the participation of a TEAL² undergraduate student in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships in the light of the competencies for the teaching profession discussed by Philippe Perrenoud. Data collection was carried out through a self-interview, field notes and reports produced in the years 2018 and 2019, the period of her participation in the program. The process of analysis of the research corpus was carried out using a thematic analysis method, aiming to identify possible levels in which her experience of the program has promoted or not the acquisition of competencies listed and discussed by Philippe Perrenoud. The results indicate the influence of the program in the acquisition of some of these competencies by the TEAL undergraduate student, in addition to her recognition of the procedural and unfinished character of teacher education.

Keywords: Self-interview. Teacher competencies. North of Brazil. *PIBID/LETRAS-Inglês*.

² Teaching English as an Additional Language

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
4 SÍNTESE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS	20
APÊNDICES.....	22

1 Introdução

A importância do papel do professor em quaisquer grupamentos humanos é indiscutível, uma vez que é esse profissional quem prepara as gerações de jovens para participarem ativamente da vida social, econômica e intelectual do seu país (ATJONEN, 2015). Houve um tempo em que bastava ao professor ser rígido, autoritário e um profundo conhecedor dos conteúdos que ministrava, que era considerado um bom professor (SILVA; SANTOS; QUEIROZ, 2021). No século em que vivemos, o professor precisa saber lidar, por um lado, com alunos violentos, desrespeitosos, desinteressados pelos estudos e que não recebem o apoio dos pais no processo educativo (SOUZA *et al.*, 2020) e, por outro, com alunos com características da geração *milenial* estadunidense, que são tidos como confiantes, especiais, pressionados para serem bem-sucedidos, que aceitam a diversidade social, que têm alto desempenho e que já nasceram em um mundo digital (KOLTZ *et al.*, 2017). Sabendo da necessidade da adequada preparação desse profissional da educação, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido pelo acrônimo PIBID (BRASIL, 2010), do qual faço parte.

Há vários estudos em que se analisam as influências do PIBID na formação inicial de professores. Em alguns desses estudos, as análises são feitas por pesquisadores observadores não participantes da experiência, como é o caso das pesquisas de Mesquita (2016) e Aguiar (2017); em outros, os pesquisadores são observadores participantes na condição de coordenadores ou mentores (BELTRÃO; KALHIL; BARBOSA, 2017; BARBOSA, 2019). Há, ainda, aqueles em que os pesquisadores são licenciandos refletindo sobre a sua própria vivência do PIBID (SOUZA, 2018; LIMA, 2020). Entretanto, em uma revisão preliminar de literatura, que realizei com o auxílio da máquina de busca *Google Scholar* usando as palavras-chave: *PIBID, impacto(s), influência(s), Perrenoud, competências, século XXI* e combinações delas, não encontrei trabalhos produzidos por licenciandos que, especificamente, analisem os efeitos desse programa em sua preparação para o exercício da docência à luz de competências fundamentais à prática docente como as propostas por Perrenoud (2000). Tendo em vista essa lacuna, realizei um estudo autoetnográfico em que refleti sobre as possíveis influências do subprojeto PIBID/LETRAS-Inglês³ na minha preparação para o exercício da docência em língua inglesa no contexto da educação básica pública brasileira, tendo como parâmetro as dez

³ A expressão PIBID/LETRAS-Inglês é usada, neste trabalho, em referência ao subprojeto PIBID titulado *Contribuições para a formação de novos professores de inglês na Região Oeste do Pará* (HITOTUZI, 2012), vinculado ao projeto PIBID institucional titulado *Educação para a integração da Amazônia* (BRITTO, 2011).

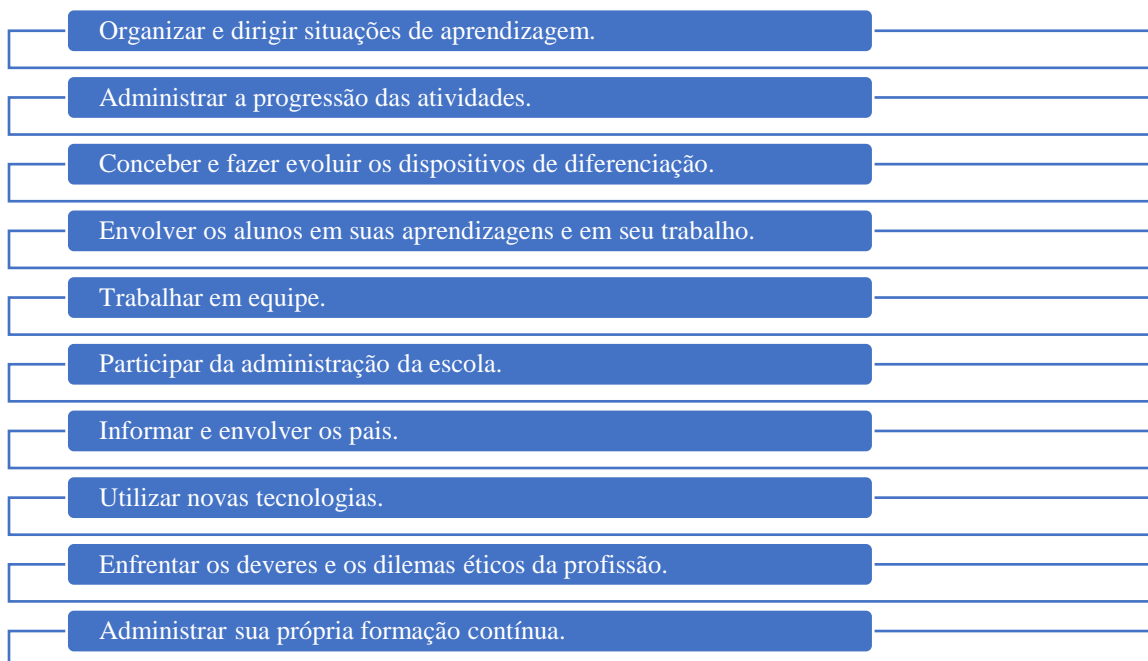
famílias de competências apontadas por Perrenoud (2000) como às que são basilares à formação do professor dos tempos atuais.

A ideia do estudo surgiu a partir da minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês, especificamente, quando fiz parte da criação e implementação de um projeto de intervenção pedagógica juntamente com outros licenciandos em Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará e professores da rede básica de ensino de Santarém. A sua relevância inclui a possibilidade de ampliar as discussões acerca de como pode ocorrer o processo de formação do professor, podendo vir a surgir novas ideias para que o seu preparo ocorra de forma mais adequada ao seu contexto de atuação e, quiçá, fomentar a discussão sobre a implementação de novas políticas públicas que viabilizem esse processo. Além disso, a comunidade acadêmica também poderá se beneficiar do estudo, tendo em vista o seu potencial de utilização como aporte para estudos posteriores no campo da educação.

2 Fundamentação teórica

As dez famílias de competências propostas por Perrenoud (2000) surgiram a partir de uma conferência em Genebra no ano de 1996 (Figura 1).

Figura 1 – Dez famílias de competências



Fonte: Perrenoud (2000).

A primeira família de competências, *organizar e dirigir situações de aprendizagem*, consiste basicamente em dispor de outras competências para imaginar e criar outros tipos de aprendizagem como, por exemplo, trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, e construir e planejar dispositivos e sequências didáticas (PERRENOUD, 2000). A princípio, trabalhar a partir de erros e obstáculos mostra a inexistência de uma solução, quando se trata somente de obstáculos. Então, o aluno é levado a raciocinar quando existe a necessidade de solucionar o problema com o qual se depara, como argumenta Perrenoud (2000, p. 35): “Quanto mais se aderir à um procedimento construtivista, mais importante será conceber situações que estimulem o conflito cognitivo entre alunos ou na mente de cada um [...]”. O envolvimento do aluno em projetos, segundo o autor, é um modo de proporcionar a ele essa vivência construtivista.

Quando se trata de *administrar a progressão das atividades*, a segunda família, devido à diversidade de tipos de aluno e seus diferentes modos de aprender, Perrenoud (2000) ressalta a necessidade de um ensino mais estratégico e adaptado para cada tipo de aluno conforme a progressão do seu aprendizado. Para ele, “[...] toda competência individual constrói-se, no sentido de que não se pode transmiti-la, de que só pode ser treinada, nascer da experiência e da reflexão sobre a experiência, mesmo quando existem modelos teóricos, instrumentos e saberes procedimentais” (PERRENOUD, 2000, p. 65). Essa motivação, todavia, é vista apenas como parte do processo e independe do professor.

A terceira família de competências, a saber, *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, consiste em propor uma pedagogia diferenciada para tentar contornar o problema dos diferentes níveis de aprendizado dentro das turmas. Todavia, essa é uma tarefa complexa que requer um trabalho minucioso por parte do professor e que exige uma rede colaborativa ativa de apoio, sobretudo da parte de pais e alunos. Além disso, envolve a reunião de conhecimentos prévios para a efetividade do que é proposto. Essa família de competências aborda a aprendizagem cooperativa, pedagogias que trabalham a heterogeneidade nas turmas e suas complexidades e as vivências de situações fecundas de aprendizagem.

O trabalho a partir de erros e obstáculos, competência que faz parte da primeira família, está relacionado à quarta família de competências, que se caracteriza por *envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento*. Essa família se constitui de competências que requerem uma indução por parte do professor, provocando no aluno um interesse que deve caracterizá-lo como aprendiz, estimulando a sua curiosidade, “[...] o desejo de saber” (PERRENOUD, 2000, p. 71). Porém, esse desejo só ocorre quando há a concepção dos

conhecimentos e seus usos, a relação entre teoria e prática. Assim, um desafio ao professor é levar o aluno a apropriar-se da linguagem teórica para explicar o funcionamento das coisas com que se depara em seu dia a dia.

A quinta família consiste no *trabalho em equipe*, que inclui ações, tais como elaborar um projeto em equipe, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar uma equipe pedagógica, confrontar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais e administrar crises ou conflitos interpessoais. Quando se trata de *elaborar projetos em equipe*, Perrenoud (2000) explica que projetos em equipe e cooperação não significam a mesma coisa. A cooperação envolve um trabalho em conjunto ainda que os envolvidos não façam parte sempre dos mesmos grupos, ela vai além do trabalho em equipe, envolve todo um quadro de atores, como professores, pais e alunos.

Perrenoud (2000) também ressalta que dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões exigem a conveniência de delegar a alguém a responsabilidade de conduzir um grupo, mas cada membro tem a responsabilidade de colaborar para o seu perfeito funcionamento. Para o autor, conduzir um grupo é nortear os participantes sem apenas dar a eles somente espaço de fala. Em relação a esse aspecto, Perrenoud (2000) argumenta que o excesso de liberdade dada aos membros de determinada equipe pode ocasionar o seu mau funcionamento como uma unidade: “Todo mundo fala ao mesmo tempo e não se escuta mais o outro” (PERRENOUD, 2000, p. 85). O líder ou condutor do grupo acaba sendo obrigado a impor a sua autoridade ou acaba perdendo-a. Essa equipe pode configurar uma equipe pedagógica, porém não significa uma livre cooperação já que surge de uma necessidade de existir. Por fim, o autor afirma que

O verdadeiro trabalho em equipe começa quando os membros se afastam do “muro de lamentações” para agir, utilizando-se de toda a sua autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários (PERRENOUD, 2000, p. 89).

A sexta família, *participar da administração da escola*, engloba a elaboração e negociação de projetos da instituição, a administração de recursos da escola, a gestão escolar com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais, professores de língua e de cultura de origem) e a organização e a promoção da participação dos alunos no âmbito da escola. Entretanto, Perrenoud (2000, p. 100) alerta para o fato de que “Mesmo quando a administração age com coerência e continuidade durante vários anos, continua sendo muito difícil fazer emergir, e depois realizar, um projeto da instituição, em razão das

dificuldades de cooperação profissional anteriormente evocadas [...]” De acordo com o autor, duas competências fora do comum podem colaborar para o favorecimento do desenvolvimento e a sobrevivência de um projeto de uma instituição escolar. São elas:

- perceber a ambiguidade desse procedimento, a tensão entre projeto e mandato, a realidade e os limites da autonomia, aceitá-los, mantendo senso crítico, jogar com essas imposições sem se deixar cair na armadilha;
- construir uma estratégia coletiva a partir de um conjunto de pessoas que não se escolheram e que só tem em comum, a *priori*, o que diz respeito ao exercício do mesmo *trabalho* na mesma organização, isto é, poucas coisas em um *ofício do ser humano*, em que é imensa a parcela dos valores, das crenças, das relações, afetividade e, portanto, da subjetividade (PERRENOUD, 2000, p. 100).

Quando se trata de *informar e envolver os pais* – a sétima família, o professor deve reconhecer que ele não é um inimigo dos pais, que há divergências de opiniões entre eles, porém é possível promover acordos. Por exemplo, ao realizar encontro com pais de alunos, o professor deve propiciar um ambiente em que eles se sintam confortáveis e, assim, possa haver um diálogo de fato. Novamente, o professor deve ter domínio de competências para que essa abordagem ocorra de forma pacífica e a reação dos pais mais ainda. Isso se torna um grande problema, pois é necessária a cooperação dos pais, a credibilidade, para que esses professores possam implementar suas pedagogias, independentemente de quais sejam. Em resumo, a competência de saber informar e envolver os pais nada mais é do que esse professor ignorar a busca por uma receita infalível e agir a seu modo, de forma sábia fazendo uso das demais competências.

A oitava família, *utilizar novas tecnologias*, amplia o leque de desafios enfrentado pela escola em relação à consecução dos seus objetivos. Considerando as dificuldades de atingir seus objetivos, Perrenoud (2000) questiona se a escola é capaz de agregar mais esse, o qual consiste na inserção do ensino da informática e a cultura dela no meio escolar, elementos que podem favorecer não só o aluno, mas também o professor. Vê-se que a partir do momento em que o professor passa a aderir às novas ferramentas tecnológicas, um mundo de possibilidades se abre para ele. Por exemplo, a partir do momento em que o professor começa a fazer uso de editores de texto, que é uma das subcompetências englobadas por uma das competências de maior dimensão, ele consegue ter acesso e dispor de uma infinidade de informações que podem complementar a forma como ensina. Todavia, é reconhecida a necessidade de que esse mesmo professor tenha ou aprenda o domínio dessas novas ferramentas. Quando isso não ocorre, ele

acaba fazendo uso de outras competências não tão técnicas como, por exemplo, ministrar aulas comentando-se somente com o material didático (e.g. manuais e livros do professor) fornecido ao professor e ignorar as ferramentas que possibilitam automatizar parte do trabalho e otimizá-lo e que densificam as aprendizagens.

Outra família de competências igualmente importante consiste em saber *enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão* – a nona família. É sabido que, quando não há segurança alguma no meio escolar, tanto para resguardar a integridade física de professores quanto a de alunos, a educação simplesmente não acontece. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão é mais uma *missão* do professor. Perrenoud (2000) argumenta que, mesmo quando se considera a hipótese da existência de professores exemplares, não se pode esconder dos alunos a realidade com que eles se deparam e enfrentam todos os dias. Questões como violência, preconceito e desigualdades sociais são impossíveis de serem ignoradas quando esses alunos vivenciam tudo isso. Discursos que caracterizam mudanças de atitudes visando a um futuro promissor para os jovens, muitas das vezes, são ilusórios. Há uma grande diferença entre o que é pregado pelos professores e a realidade dos alunos que, de modo geral, já estão saturados, amargurados de todo esse discurso que, para eles, é uma ladainha sem fim. Fica evidente, portanto, o quanto o papel do professor é relevante na formação social de cada indivíduo.

Por fim, a décima família de competências, *administrar sua própria formação contínua*, significa a possibilidade de atualização e desenvolvimento de todas as competências anteriores. Tradicionalmente, a formação contínua consiste em um processo limitado ao conjunto de conceitos teóricos, quando, na verdade, deveria contribuir, de fato, para que o professor pudesse executar a competência de gestão de aprendizagens. Todavia, existem, há algum tempo, estratégias no campo da formação contínua que englobam a participação do professor em eventos de discussão de técnicas, simpósios, debates. Mas, na maioria das vezes, configuram apenas o cumprimento de uma etapa na trajetória do professor.

Perrenoud (2000) ressalta ainda que só será feito um bom uso dessas famílias de competências se for realizado, concomitantemente, um constante processo de formação que ocasione uma execução contínua e eficaz delas. O autor conclui que os escritos resultantes do evento em Genebra não visavam inventariar exaustivamente as competências julgadas necessárias ao ofício de professor, senão “[...] apreender o *movimento da profissão*, insistindo nas competências *emergentes* ou competências existentes, cuja importância se reforça em razão

de novas ambições do sistema educacional, que exige níveis de especialização cada vez mais elevados” (PERRENOUD, 2000, p. 174).

3 Procedimentos metodológicos

Considerando que o estudo consistiu em uma autorreflexão acerca da minha vivência do PIBID-LETRAS-Inglês (2018-2019)⁴, adotei como desenho de pesquisa a autoetnografia, incorporando as cinco características distintivas desse tipo de pesquisa compartilhadas por Anderson e Glass-Coffin (2016), conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Características-chave da autoetnografia

Visibilidade do Eu	<ul style="list-style-type: none"> • A visibilidade do Eu na pesquisa e na escrita. • A visibilidade como a de um ator e um agente, vivenciando um movimento de ação e reação notório às implicações e consequências da investigação.
Forte reflexividade	<ul style="list-style-type: none"> • Um exercício da percepção da influência recíproca entre o autoetnógrafo e o contexto da sua pesquisa, inclusive os demais partícipes desse contexto. • Um exercício de introspecção autoconsciente visando a compreensão de si e de outros pelo exame das próprias ações e percepções sobre o Eu e os outros de forma dialógica.
Engajamento	<ul style="list-style-type: none"> • A intercepção de discursos e experiências do Eu e do Outro demanda engajamento, negociação e hibridização. • O agente do conhecimento é situado no mesmo plano do objeto de investigação. • Como a pesquisa é socialmente situada, o autoetnógrafo examina os pressupostos culturais subjacentes e os situa historicamente. • Ênfase nas dimensões ética e relacional e em aspectos analíticos da prática etnográfica.
Vulnerabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto maior for o grau de exposição do pesquisador, apelo emotivo e conexão com os leitores maior será o sucesso do texto autoetnográfico.
Abertura/Rejeição de Finalização e Fechamento	<ul style="list-style-type: none"> • O reconhecimento de que as pesquisas e publicações de cunho autoetnográficos consistem em sentidos e percepções em determinados espaços temporais e contextos socioculturais. • A fluidez da vida em sociedade, identidades e relacionamentos não permitem ao autoetnógrafo fazer tecer considerações cabais sobre o seu objeto de estudo.

Fonte: Anderson e Glass-Coffin (2016, p. 71-79).

No processo de investigação, concentrei-me em responder a esta pergunta central de pesquisa: *Considerando as competências para o ofício de professor discutidas por Philippe Perrenoud, como a minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês contribuiu para minha formação como futura professora de língua adicional?* Para respondê-la, reuni dados a partir de notas de campo, relatórios e por meio de uma autoentrevista (Apêndice A) com perguntas amplas onde pude refletir sobre toda a minha trajetória no PIBID/LETRAS-Inglês.

⁴ Durante esse período, na condição de bolsista, eu tinha o compromisso de dedicar oito horas semanais às atividades do subprojeto, assim distribuídas: duas horas para estudo individual, três horas em sala de aula com o professor supervisor (professor de uma escola da educação básica pública) e três horas dedicadas às reuniões de planejamento e discussões envolvendo toda a equipe de pibidianos da qual eu fazia parte.

A autoentrevista é caracterizada por Anderson e Glass-Coffin (2016, p. 69, tradução nossa⁵) como “[o] diálogo entre o eu passado e o eu presente [...] em que memórias e sentidos sobre o passado são reconstruídos”. Esse método de reunião de dados constitui, portanto, uma das dimensões fundamentais do estudo autoetnográfico. Assim sendo, a sua realização no estudo não foi uma opção, senão uma necessidade metodológica.

As seis fases de uma análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) nortearam a análise dos dados do estudo, conforme demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Análise temática em seis fases

FASE	PROCESSO
Familiarização com os dados da pesquisa.	Transcrever os dados (se necessário), ler e reler os dados, anotar as ideias iniciais.
Geração dos códigos iniciais	Codificar recursos interessantes dos dados de maneira sistemática em todo o conjunto de dados, agrupando dados relevantes para cada código.
Busca por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
Revisão dos temas	Verificar se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (Nível 1) e a todo o conjunto de dados (Nível 2), gerando um ‘mapa’ temático da análise.
Definição e nomeação dos temas	Análise contínua para refinar as especificidades de cada tema e a história geral que a análise conta, gerando definições e nomes claros para cada tema.
Produção do relatório	A oportunidade final para análise. Seleção de exemplos de extratos vívidos e convincentes, análise final dos extratos selecionados, relacionando a análise com a questão de pesquisa e a literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Tabela 1 de Braun e Clarke (2006, p. 87) adaptada por Silva (2021, p. 15).

Foram sete as etapas do estudo tendo em vista os objetivos específicos da investigação. A primeira consistiu na elaboração do perfil do professor (Apêndice B) que o PIBID-LETRAS-Inglês deseja ajudar a formar com base nos objetivos e nas ações planejadas do subprojeto (O perfil me ajudou na compreensão do potencial das ações do subprojeto para a aquisição de competências discutidas por Perrenoud (2000)). A segunda etapa consistiu na reunião de todos os dados que evidenciam a minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês no período de 2018 a 2019, basicamente os documentos de acervo pessoal já mencionados. A terceira etapa foi o momento em que, norteada pelas seis fases da análise temática propostas por Braun e Clarke (2006), estabeleci as relações entre essas evidências e os objetivos e as ações planejadas do PIBID/LETRAS-Inglês. Por um processo de introspecção, em consonância com as sugestões de

⁵ “[the] dialogue between one’s past and present selves [...] in which memories and understandings about the past are constructed anew” (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2016, p. 69).

Anderson e Glass-Coffin (2016), realizei a autoentrevista para caracterizar como os diferentes contextos de sala de aula que vivenciei por meio do PIBID/LETRAS-Inglês influenciaram o meu processo de formação docente – essa foi a quarta etapa. A quinta etapa correspondeu à análise do conteúdo da autoentrevista conforme as sugestões de Braun e Clarke (2006). Já a sexta etapa consistiu na elaboração de um texto em que estabeleci em que medida o PIBID/LETRAS-Inglês que vivenciei contribuiu para o desenvolvimento das competências apontadas por Perrenoud (2000), em mim, como futura professora de inglês como língua adicional. Por fim, a sétima etapa se materializou com a produção deste artigo.

4 Síntese dos resultados e discussão

Ao fazer uma análise reflexiva de minha trajetória dentro do programa PIBID baseando-me nas dez famílias de competências propostas por Perrenoud (2000), pude chegar a algumas conclusões sobre como, por vezes, eram desenvolvidas algumas dessas competências e, como, por vezes, se perdia a oportunidade de desenvolvê-las. O *trabalho a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem*, por exemplo, que caracteriza parte da primeira família de competências, a saber, *organizar e dirigir situações de aprendizagem*, traz à tona a lembrança de como ocorria a didática da disciplina. Perrenoud (2000) lembra da necessidade de o professor ter conhecimentos em didáticas e em psicologia cognitiva. Foi perceptível, durante a época em que atuei no programa, uma escassez de esforço por parte do professor supervisor em aceitar esses erros como etapas do processo de aprendizagem. Como eu havia passado por etapas de encontros formativos com o intuito de discutir referenciais teóricos que pudessem nortear as ações dos participantes do PIBID/LETRAS-Inglês em sala de aula, percebi a dificuldade inicial em trabalhar em conjunto com o professor trazendo novas ideias de como trabalhar os conteúdos em sala de aula e a dificuldade de esse professor em entender a nossa abordagem.

Avançando para a quarta família de competências, *envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho*, estudamos através de encontros formativos diferentes métodos de ensino; escolhemos o método ESA⁶ para aplicação e sempre planejávamos as aulas com base em leituras de referenciais teóricos apresentados nesses encontros. Os planos de aula sempre eram elaborados visando-se obter a motivação necessária dos alunos para que pudessem se envolver nas atividades desenvolvidas durante as aulas. Mas, os resultados obtidos não eram

⁶ Método ESA (*Engage, Study, and Activate*), desenvolvido por Harmer (1998), consiste em três etapas: engajar, estudar e ativar. O método visa à motivação dos estudantes, aumento do nível de aprendizagem e desenvolvimento escolar.

os esperados na maioria das vezes. Com isso, cheguei à conclusão de que é imprescindível uma sondagem inicial das turmas, a fim de identificar as necessidades individuais dos alunos e, assim, elaborar planos de aula mais apropriados para lidar com as suas dificuldades de aprendizagem.

O trabalho em equipe que realizávamos, se associa à quinta família de competências. Através do estudo dessa grande família em específico, reflito sobre como se deu esse trabalho em equipe durante a minha vivência das ações do PIBID/LETRAS-Inglês. O trabalho de forma coletiva nem sempre ocorria. Em uma turma com alunos PcD⁷, o exemplo de turma na qual eu pude intervir, é necessário estreitar laços entre os participantes do programa e a equipe de apoio pedagógico que presta auxílio a esses alunos. Porém, em momento algum, houve qualquer tipo de trabalho em conjunto nesse sentido. Em alguns momentos, também, ocorria divergência de opiniões entre a equipe de bolsistas e voluntários participantes do programa, mas a necessidade de um consenso e a lembrança de que os alunos precisavam de uma equipe unida para o progresso na aplicação do projeto com a contribuição de todos fazia com que o trabalho em equipe pudesse ocorrer. Com o tempo, entendemos que é de extrema necessidade o estabelecimento de diálogo constante entre as partes envolvidas nesse processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a *informar e envolver os pais*, a sétima família de competências, também foi perceptível, em minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês, a ausência desse envolvimento de pais dos alunos em sua educação escolar. O único momento em que houve participação dos pais ocorreu durante uma das etapas da nossa intervenção, onde os alunos fizeram apresentações lúdicas para a própria comunidade escolar. Mas acredito que essa participação sutil careça de se intensificar urgentemente. Como propõe Perrenoud (2000), é de extrema necessidade que os pais compreendam e se tornem adeptos da pedagogia adotada pelo professor. Mas, como compreenderão e se tornarão adeptos, se não comparecem à escola? E como comparecerão se não forem convidados? O confronto entre pais e professores sobre o qual Perrenoud (2000) alerta nem existirá se não houver envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos.

A utilização de *novas tecnologias*, que remete à oitava família de competências elencada por Perrenoud (2000), foi uma das nossas maiores estratégias durante a intervenção. O uso de mídias digitais foi um de nossos grandes aliados nesse processo. As aulas eram planejadas através das etapas do método de ensino escolhido por nós e sempre visando à motivação dos

⁷ Pessoa com deficiência

alunos. Entretanto, o uso dessas ferramentas em sala de aula, em alguns momentos, provocava o enfado nos alunos devido à monotonia que acabamos por fazer ocorrer durante as aulas. Quando volto meus pensamentos para essa prática, manifesta-se, em mim, o sentimento de arrependimento por não ter sabido ou procurado melhores formas de utilizar as ferramentas tecnológicas que tínhamos ao nosso dispor. Mas, agora, em outras circunstâncias, acredito que, em meu amadurecimento, durante esse processo de formação, continuo ainda mais imersa na ideia de transformação da educação motivada pela minha adesão ao uso de novas tecnologias da informação.

Paragonando alguns episódios que ocorreram durante a minha vivência do PIBID/LETRAS-Inglês com as elucubrações de Perrenoud (2000) envolvendo a nona família de competências, *enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão*, compreendo o quão necessário é ao professor apropriar-se desse conjunto de competências. Lidar com problemas dessa natureza foi um de meus maiores obstáculos ao longo de minha trajetória no programa. Trago à baila um episódio de violência na escola, onde fui uma mera espectadora sem qualquer tipo de participação ativa no momento em questão. Durante uma manhã, tranquila, à princípio, um jovem estudante do primeiro ano tentou agredir uma colega fazendo uso de uma arma branca. Durante a aula, alguns alunos ficaram dispersos devido à tensão decorrente do momento anterior. Com a lembrança do ocorrido, três anos depois, me pergunto se minha reação durante aquele momento poderia ter sido outra que não a de buscar abrigo. Caso, naquela época, eu fosse detentora da autoridade de professora, qual deveria ter sido minha atitude diante daquela situação? E, em sala de aula, qual deveria ter sido o meu discurso para com os alunos? Acredito que a resposta a essas perguntas é a de que eu deveria ter iniciativa e tentar intervir, de alguma forma, ainda que de modo coadjuvante. Perrenoud (2000), ao tratar da *prevenção da violência na escola, dentro e fora dela*, uma das competências menores pertencentes a essa família de competências, sugere a remodelação coletiva da significação dos atos de violência ao nosso redor, reinventando regras e princípios de civilização. Carrego comigo essa ideia, o senso de responsabilidade em assumir esse trabalho social.

Para finalizar esta síntese, faço alusão à décima família de competências, *administrar a própria formação contínua* (PERRENOUD, 2000). Posso dizer que é imprescindível a formação contínua do professor para a manutenção ou conservação de determinadas competências. Ao longo da minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês, aprendi como funciona esse processo de formação e, conforme eram realizados encontros de discussão, sentia a necessidade de uma atenção maior para a formação contínua do professor. Acredito que esse processo é um modo essencial de atualizar o professor e prepará-lo para os diferentes cenários

com que irá se deparar ao longo de sua jornada, pois, assim como os alunos desenvolvem seu aprendizado, o professor também deve progredir em suas estratégias e objetivos de ensino.

5 Considerações finais

Retomo, nestas considerações finais, a pergunta que norteou o estudo autoetnográfico que deu origem a este trabalho: *Considerando as competências para o ofício de professor discutidas por Philippe Perrenoud, como a minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês contribuiu para minha formação como futura professora de língua adicional?* Durante a minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês nos anos 2018 e 2019, vivenciei momentos valiosos para o meu amadurecimento intelectual e para o fortalecimento do meu processo de formação como futura professora de inglês como língua adicional: participei da elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica; planejei aulas em ação colaborativa do grupo de pibidianos do qual eu fazia parte; tive a oportunidade de ministrar aulas e vivenciar alguns dos desafios do ambiente real da sala de aula, incluindo-se episódios de violência e desmotivação da parte dos alunos, incompreensão da parte do professor supervisor e invisibilidade (ou invisibilização) dos pais de alunos; e ainda fiz parte de eventos e discussões envolvendo questões teóricas e práticas relacionadas às ações do PIBID/LETRAS-Inglês.

O diálogo entre a minha vivência das ações desse subprojeto com as elucubrações de Perrenoud (2000) foi fundamental para a situação do estágio de formação em que me encontrava à época e em que me encontro agora em relação as competências necessárias para o enfrentamento dos desafios do ofício de professor. A minha participação nesse subprojeto também me levou à percepção de que os professores que vivenciaram o PIBID em sua formação inicial estão mais bem equipados para desenvolver práticas pedagógicas eficazes que outros sem acesso a essa experiência. Infelizmente, não são todos os licenciandos que participam desse programa, quer por dificuldades logísticas enfrentadas pelas universidades, quer pela falta de recursos financeiros para a implementação de bolsas, quer pela falta de interesse de alguns discentes em dele participar mesmo na condição de voluntários. Aos *afortunados*, como eu, o PIBID/Letras-ínglês tem propiciado a possibilidade de adentrarmos novamente a sala de aula, não mais na condição de coadjuvantes, mas como professores com algum nível de experiência e competências necessárias ao exercício da nossa profissão.

Ressalto, ainda, que esse diálogo reafirma o fato de que a formação do professor é um processo contínuo e inacabado, tendo em vista a quantidade e variedade de desafios que o professor tem de enfrentar ao longo da sua trajetória docente. Alunos pouco interessados, falta

de estrutura física e financeira para realização de atividades propostas dentro do programa, dificuldades para entender e executar o que é sugerido em leituras de referenciais teóricos são problemas que o professor hodierno ainda se depara e precisa entender como deve proceder para superá-los. Daí a necessidade premente de investimento significativo na área de formação contínua de professores. Esse investimento não pode simplesmente se concentrar na oferta de cursos ministrados por formadores qualificados e aptos para lidar com os desafios da educação deste século. Deve, também, propiciar as condições necessárias aos professores em serviço para que participem de eventos formativos e tenham à sua disposição os recursos e os espaços de que venham a precisar para dar continuidade à sua formação.

Referências

AGUIAR, Alessandra L. **O impacto do programa institucional de bolsas de iniciação à docência nos egressos de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

ANDERSON, Leon; GLASS-COFFIN, Bonnie. I learn by going: autoethnographic modes of inquiry. *In*: JONES, Stacy H.; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (Eds.). **Handbook of autoethnography**. Abingdon: Routledge, 2016. chap. 1, p. 57-83.

ATJONEN, Päivi. The importance of the teaching profession in 21st century Finland. **Edukacija**, v. 2, n. 133, p. 5-23, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/17408917/The_importance_of_the_teaching_profession_in_21st_century_Finland7408917/The_importance_of_the_teaching_profession_in_21st_century_Finland. Acesso em: 1 fev. 2022.

BARBOSA, Ingrid F. C. **Política educacional para a formação docente: o projeto institucional PIBID/ISEPAM, sua implantação e seus efeitos**. 2019. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais, Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019.

BELTRÃO, Isabel S. L.; KALHIL, Josefina B.; BARBOSA, Irecê S. PIBID Matemática: contribuições para a formação docente. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, p. 78-93, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5344>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRASIL. Decreto Federal nº 7219, de 24 de junho de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.273, de 24 de junho de 2010. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 120, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRAUN, Virginia, CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP0630A>. Acesso em: 1 fev. 2022.

BRITTO, Luiz P. L. **Educação para a Integração da Amazônia** [Anexo I – Edital n. 001/2011/CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: Detalhamento do Projeto Institucional]. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2011.

HARMER, Jeremy. **How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching**. Edinburgh Gate: Longman, 1998.

HITOTUZI, Nilton V. **Contribuições para a formação de novos professores de inglês na Região Oeste do Pará** [Anexo II – Edital n. 11/2012/CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: Detalhamento do Subprojeto de Letras – Inglês]. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2012.

KOLTZ, Rebecca. *et al.* A Pedagogical Framework for Counselor Educators working with Millennial Students. **The Journal of Counselor Preparation and Supervision**, v. 9, n. 1, p. 1-24, 2017. Disponível em: <https://westcollections.wcsu.edu/handle/20.500.12945/2066>. Acesso em: 1 fev. 2022;

LIMA, Aysla M. F. R. *et al.* A importância do PIBID para a formação docente: reflexões a partir do programa na visão de licenciandos em informática. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 12, p. 103657-103663, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22378/17915>. Acesso em: 1 fev. 2022.

MESQUITA, Bruna K. N. **As representações sociais sobre o ensino de sociologia e a formação docente: um estudo acerca do PIBID de Sociologia da UFPI**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnal; WEYH, Cênio Back. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação. Revista do Centro de Educação**, v. 41, n. 3, p. 1-8, 2016. Disponível em: [117149982003.pdf \(redalyc.org\)](https://www.redalyc.org/pdf/117149982003.pdf). Acesso em: 26 jun. 2022.

SILVA, Breno A. C. **Gamificação na sala de aula de língua adicional no Brasil: uma revisão sistemática** [Projeto de Pesquisa]. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2021.

SILVA, Dayvane O.; SANTOS, Ronielle B. O.; QUEIROZ, Nívia R. Perfil ideal do professor do século XXI. **Research Society and Development**, v. 10, n. 7, p. 1-9, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16356>. Acesso em: 1 fev. 2022.

SOUZA, Carlos S. **Impactos do PIBID na formação docente: relato de experiência**. 2018. 26 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Licenciatura em Educação Física, Instituto de Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

SOUZA, Maria José A. *et al.* Violência na escola pública noturna. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3977-3992, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/6371/5638>. Acesso em: 1 fev. 2022.

APÊNDICE A – AUTOENTREVISTA

1. De que atividades participei durante minha vivência no PIBID/LETRAS-Inglês?

Participei de atividades lúdicas que envolviam o estudo teórico de metodologias de ensino com o intuito de entendê-las inicialmente para, então, aplicá-las em sala de aula juntamente com a equipe da qual eu fazia parte. Participei de um evento cultural organizado pelas equipes do projeto e que envolvia a atuação dos alunos. Além disso, também participei de três encontros formativos e eventos da comunidade acadêmica como o V UFOPA ENGLISH LANGUAGE IMMERSION CAMP e o II SCELEPI.

2. Como os diferentes contextos de sala de aula que vivenciei por meio do PIBID/LETRAS-Inglês influenciaram o meu processo de formação docente?

Iniciei minha participação no programa me deparando com um contexto de uma turma muito tranquila de se trabalhar; eram alunos disciplinados, envolvidos e comprometidos com as tarefas que eram compartilhadas com eles. Após o início de um novo ano letivo, fomos levados a trabalhar em uma outra turma totalmente diferente da anterior. Eram alunos mais velhos, a maioria indisciplinados, não levavam em consideração as instruções, nem participavam das atividades. A escola era a mesma, com a mesma falta de estrutura, falta de apoio por parte da administração e não era um ambiente acolhedor. Isso fez com que eu me sentisse desmotivada por um tempo em seguir a profissão. Mas, ao longo da minha trajetória, percebi que virão contextos ainda mais complexos e desfavoráveis e que a minha missão é me adaptar a esses diferentes contextos e usar o que aprendi a meu favor, seja relacionado à infraestrutura da escola, seja pelo tipo de alunos com os quais temos de lidar ou qualquer outro fator.

3. Como funcionava a parceria entre o professor supervisor e os participantes do PIBID/LETRAS-Inglês?

O professor supervisor com quem trabalhávamos nos auxiliava bastante, mas, às vezes, parecia perdido e esperançoso que fôssemos realizar de fato uma intervenção somente com resultados positivos. Mas, esse professor também compreendia quando não conseguíamos trabalhar da forma como havíamos planejado anteriormente.

4. De que forma eu acredito que o PIBID/LETRAS-Inglês contribuiu para o processo de formação dos alunos nas turmas em que eu atuei?

Acredito que o programa teve algo a agregar no processo de formação dos alunos de modo a despertar o interesse deles pela língua inglesa. Em diversos momentos, foi difícil prender a atenção desses alunos ao que tínhamos a oferecer. Mas, na primeira turma com quem interagimos no ano letivo anterior, foi perceptível um avanço maior; também percebi maior interesse naquela turma.

5. Quais eram as minhas expectativas em relação ao PIBID/LETRAS-Inglês?

Minhas expectativas eram maiores em relação à infraestrutura da escola e ao apoio da coordenação. Trabalhávamos somente as equipes de pibidianos e o professor. Estávamos sozinhos para realizar qualquer tipo de atividade. Tínhamos de tirar dinheiro do próprio bolso para custear despesas que surgissem de acordo com os planejamentos de atividades semanais. Além disso, a escola não oferecia estrutura adequada para as aulas e atividades lúdicas que as equipes gostariam de desenvolver como, por exemplo, o Sarau Literário.

6. De que forma o professor supervisor contribuiu durante a aplicação do projeto do qual eu participei?

O professor contribuiu como pôde. Participou de todas as reuniões semanais de planejamento, nos informava de tudo o que estava acontecendo na escola e contribuiu com nossa participação no programa através de seus relatos de experiência, que foram fundamentais para nos guiar na forma como iríamos intervir em sala de aula.

7. De que forma a estrutura da escola interferiu no projeto e em minhas crenças em relação ao processo ensino-aprendizagem de línguas?

A estrutura da escola foi um dos principais inimigos da aplicação do projeto, pois tínhamos de improvisar, pensar em outras saídas para colocar em prática as ideias criadas por nós com o intuito de promover de fato uma intervenção. Salas de aula escuras, pinturas das paredes descascando, carteiras danificadas, goteiras, foram empecilhos durante a nossa atuação, mas que aprendemos a contorná-los para continuar com nosso trabalho.

8. Eu acredito que a aplicação do projeto gerou mais resultados positivos do que negativos? Que evidências sustentam essa crença?

Eu acredito que sim. Os resultados apresentados em nosso relatório final sobre o projeto mostram indícios de que a nossa intervenção trouxe mais resultados positivos do que negativos.

9. Eu acredito na necessidade da permanência do programa PIBID e na essencialidade da participação de futuros professores nesse programa? Por quê?

Sim, eu acredito. É de extrema importância a participação nesse programa, tanto de licenciandos quanto de professores que já atuam no sistema de ensino há algum tempo. Dessa forma, aliando teoria, prática e experiência, é possível que o ensino de inglês trace novos caminhos rumo à excelência no processo de ensino-aprendizagem desse idioma.

10. Eu acredito na essencialidade do estudo teórico de metodologias alinhado à experiência de atuação precoce em sala de aula? Ou isso pode ser um fator prejudicial em alguns casos de formação de professores?

É de grande relevância o estudo de teorias para que tenhamos um norte durante a primeira experiência em sala de aula. Mas, às vezes, parece que os resultados e ideias positivas apresentados em leituras de referenciais teóricos aparentam ser teóricos demais. De certa forma, em um primeiro momento, foi desmotivador tentar alinhar conhecimentos teóricos com a nossa primeira experiência de sala de aula ainda na condição de licenciandos, levando em conta o contexto escolar com que nos deparamos no início de nossas participações no programa.

APÊNDICE B – PERFIL DO PROFESSOR EGRESSO DO PIBID/LETRAS-Inglês

O estudo situou-se no âmbito das ações do subprojeto PIBID-LETRAS-Inglês realizadas de 2018 a 2019, período em que a sua coordenação estava sob a responsabilidade da professora Kátia Laís Schwade de Jesus Oliveira, docente lotada no Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Quando da sua primeira edição em agosto de 2012, foram estabelecidos os objetivos gerais e específicos do subprojeto PIBID-LETRAS-Inglês, que são, respectivamente:

[...] contribuir para a formação continuada dos e supervisores nele envolvidos e, sobretudo, a qualificação em alto nível de novas gerações de professores de Inglês a fim de torná-los parceiros da UFOPA em sua missão basilar de fomentar o desenvolvimento científico, econômico e social na região do Oeste do Pará e, conseqüentemente, participantes do processo de integração da Amazônia ao eixo de desenvolvimento do país.

Especificamente, esta proposta visa, por um lado: (a) oportunizar aos licenciandos a vivência no ambiente escolar a partir da perspectiva do educador a fim de levá-los a familiarizar-se com a complexidade da prática docente; (b) inicia-los no exercício reflexivo a partir da articulação entre as teorias de que apropriam na academia com a realidade da sala de aula de Língua Estrangeira na escola pública; (c) levá-los a adquirir experiência do fazer pedagógico pela elaboração de atividades e estratégias de ensino, sob a orientação dos professores responsáveis pela supervisão de seus trabalhos nas escolas anfitriãs; (d) possibilitar que contribuam para o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da aprendizagem de Inglês em escolas da rede pública de ensino do município de Santarém; (e) encorajá-los a propor soluções para dificuldades encontradas no contexto da sala de aula, ou no ambiente escolar, de modo geral, na expectativa de despertar seu interesse pela investigação científica; e (f) oferecer a eles um leque de possibilidades de linhas de investigação, visando à produção de seus trabalhos de conclusão de curso. (HITOTUZI, 2012, p. 2)

Durante a minha vivência do PIBID-LETRAS-Inglês, esses objetivos ainda estavam mantidos. Foram, portanto, consultados durante as minhas reflexões sobre as ações das quais participei em diálogo constante com Perrenoud (2000).

A partir desses objetivos, observa-se que o futuro professor, recém egresso do PIBID/Letras-inglês poderá, a partir das vivências no ambiente escolar, desenvolver suas práticas baseando-se na complexidade da prática docente. Além disso, é possível que esse professor consiga exercer sua prática informado pelas reflexões que alinham as teorias estudadas ainda no âmbito acadêmico e o contexto de sala de aula de Língua Estrangeira. Esse mesmo professor também poderá elaborar atividades e estratégias de ensino também a partir das vivências em sala de aula. Potencialmente, essa experiência do professor também

possibilitará com que ele contribua para o desenvolvimento dos alunos e para a qualidade do ensino da língua inglesa nas escolas da rede básica de ensino público. Com isso, espera-se que esse professor também consiga encontrar soluções para questões as quais ele se depare no ambiente da escola. Além disso, esses objetivos evidenciam que o PIBID/LETRAS-Inglês não visa à formação de simples professores, senão de profissionais que constantemente investiguem a sua própria ação docente e o processo de aprendizagem dos seus alunos informados pela literatura. Portanto, a contribuição desse subprojeto é no sentido de formar professores pesquisadores preparados para atuar no contexto atual da educação no Norte e em outras regiões do país.