

Reflexões sobre a Influência do PIBID no Processo de Formação de uma Licencianda de Letras-Inglês no Norte do Brasil: um Estudo Autoetnográfico

Reflections on the Influence of PIBID on an Undergraduate Student Attending an EAL Initial Teacher Education Programme in Northern Brazil: an Autoethnographic Study

Kallas Thamylle dos Santos Baía^a; Nilton Hitotuzi^a

^aUniversidade Federal do Oeste do Pará, PA, Brasil

*E-mail: nilton.hitotuzi@ufopa.edu.br

Resumo

A preparação adequada do professor para enfrentar os desafios emergentes no contexto escolar do presente século é uma preocupação expressa em várias publicações de especialistas da área da educação. Essa preocupação, também, é traduzida em programas de formação de professores, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Neste artigo apresenta-se o resultado de um estudo de caráter autoetnográfico realizado com o objetivo de analisar a participação de uma licencianda de Letras-Inglês no PIBID 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 o método de análise temática proposto por Virginia Braun e Victoria Clarke, visando identificar possíveis níveis em que a sua vivência no programa tenha promovido ou não a aquisição de competências elencadas e discutidas no livro *Dez novas competências para ensinar*. 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. PIBID/LETRAS-Inglês.

Abstract

*The adequate preparation of teachers to face the emerging challenges in the school context of the present century is a concern expressed in several publications by specialists in the field of education. This concern is also translated into teacher education programs, such as the Institutional Programme for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). This article presents the results of an autoethnographic study aiming to analyse the participation of a TEAL¹ undergraduate student in PIBID, 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 programme. The process of analysis of the research corpus was carried out using the thematic analysis method proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke, aiming to identify possible levels in which her experience of the programme has promoted or not the acquisition of competences listed and discussed in the book *Dez novas competências para ensinar*. The results indicate the influence of the programme 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. PIBID/LETRAS-Inglês.

1 Introdução

A formação do profissional do magistério deve ser profusa em qualidade e abrangência, haja vista a crucialidade do seu papel na preparação das novas gerações para a participação na vida social, política, econômica e intelectual do país (ATJONEN, 2015). Houve um tempo, entretanto, em que bastava ao professor ser rígido, autoritário e um profundo conhecedor dos conteúdos que ministrava para ser considerado um bom profissional (SILVA; SANTOS; QUEIROZ, 2021). No presente século, o professor precisa saber lidar com alunos cujas características parecem terem sido amplificadas em um *continuum* que varia desde os que se mostram violentos, desrespeitosos, desinteressados pelos estudos e que não

recebem o apoio dos pais no processo educativo (SOUZA *et al.*, 2020) até os que exibem características da geração *milenial* estadunidense, que são tidos como confiantes, especiais, pressionados para ser bem-sucedidos, que aceitam a diversidade social, que têm alto desempenho e que já nasceram em um mundo digital (KOLTZ *et al.*, 2017).

Visando preparar adequadamente o professor da educação básica, o governo brasileiro criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, conhecido como PIBID (BRASIL, 2010), do qual fizemos parte em diferentes papéis: a autora, na condição de aluna bolsista (2018-2019) e o coautor, na de coordenador de área (2012-2018). Há vários estudos que examinam as influências desse programa na formação inicial de professores. Em alguns deles, os pesquisadores são

¹ *Teaching English as an Additional Language*

observadores não participantes da experiência (AGUIAR, 2019; MESQUITA, 2018). Em outros, os pesquisadores participam do programa na condição de coordenadores ou mentores (BARBOSA, 2019; BELTRÃO; KALHIL; BARBOSA, 2017). Além disso, há aqueles em que os pesquisadores refletem sobre a sua própria vivência do PIBID na condição de licenciandos (ALVES; ABBIATI, 2023; LIMA, 2020).

Entretanto, em uma revisão preliminar de literatura, realizada 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 foram encontrados estudos produzidos por licenciandos que analisem especificamente 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, foi realizado um estudo auto etnográfico objetivando refletir sobre as possíveis influências do subprojeto PIBID/LETRAS-Inglês na preparação de uma licencianda para o exercício da docência em língua inglesa no contexto da educação básica pública brasileira, tendo como parâmetro as dez famílias de competências apontadas por Perrenoud (2000) como às que são basilares à formação do professor dos tempos atuais.

A título de esclarecimento, o termo PIBID/LETRAS-Inglês é uma referência ao subprojeto PIBID *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), desenvolvido pelo Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Retomando à contribuição de Perrenoud (2000), resumidamente as dez famílias de competências resultaram de um referencial de competências para a formação contínua de professores elaborado por um grupo de profissionais da área da educação, do qual Philippe Perrenoud fez parte. Vale ressaltar, entretanto, que essas famílias de competências constituem apenas um recorte do documento produzido em Genebra em 1996. Em linhas gerais, as competências consistem em: (1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) administrar a progressão das aprendizagens; (3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (5) trabalhar em equipe; (6) participar da administração da escola (7) informar e envolver os pais; (8) utilizar novas tecnologias; (9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e (10) administrar sua própria formação contínua. Cada uma dessas competências é fundamental para a formação integral do aluno e para o desenvolvimento de habilidades essenciais, tais como a autonomia, a criatividade e a capacidade de trabalho em equipe (PERRENOUD, 2000).

O interesse em realizar o estudo informado por essas famílias de competências surgiu a partir da participação da licencianda no PIBID/LETRAS-Inglês, especificamente, quando 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 Material e Métodos

Considerando que o estudo consistiu em uma autorreflexão de uma licencianda acerca da sua vivência do PIBID-LETRAS-Inglês (2018-2019), adotou-se 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 1.

Figura 1 – 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 à 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 autoetnográfico 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 tecer considerações cabais sobre o seu objeto de estudo.

Fonte: Anderson e Glass-Coffin (2016).

Ressalta-se que, durante o período da sua vinculação

ao PIBID, na condição de bolsista, a licencianda 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 discussão envolvendo toda a equipe de *pibidianos* (termo doravante utilizado em referência aos licenciandos participantes do PIBID) da qual fazia parte.

No processo de investigação, a licencianda concentrou-se 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 a minha formação como futura professora de língua adicional?* Para respondê-la, foram reunidos dados a partir de notas de campo, relatórios e por meio de uma autoentrevista (Apêndice A) contendo perguntas abertas, que permitiram à licencianda refletir sobre toda a sua trajetória como partícipe do subprojeto PIBID/LETRAS-Inglês.

A autoentrevista é caracterizada por Anderson e Glass-Coffin (2016) 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 (Figura 2).

Figura 2 – 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 informações pertinentes de maneira sistemática em todo o conjunto de dados, agrupando dados relevantes para cada código.
Busca por temas	Agrupar códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
Revisão dos temas	Verificar se os temas refletem os extratos codificados (Nível 1) e todo o conjunto de dados (Nível 2), gerando um ‘mapa’ temático da análise.
Definição e nomeação dos temas	Analisar continuamente para refinamento das especificidades de cada tema e da história geral que a análise conta, gerando definições e nomes claros para cada tema.
Produção do relatório	Selecionar exemplos de extratos vívidos e convincentes, fazer análise final dos extratos selecionados, relacionando a análise com a pergunta de pesquisa e a literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Fonte: Braun e Clarke (2006, p. 87) adaptada por Silva e Hitotuzi (2021).

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 almeja ajudar a formar, a partir dos objetivos e das ações planejadas do subprojeto (O perfil contribuiu para a compreensão do potencial das ações do subprojeto para a aquisição das competências discutidas por Perrenoud (2000)). A segunda etapa consistiu na reunião de todos os dados que evidenciam a participação da licencianda no PIBID/LETRAS-Inglês no período de 2018 a 2019 – os documentos de acervo pessoal já mencionados. A terceira etapa foi o momento em que, com base nas seis fases da análise temática propostas por Braun e Clarke (2006), foram estabelecidas as relações entre essas evidências e os objetivos e as ações planejadas do PIBID/LETRAS-Inglês.

Em seguida, por um processo de introspecção, em consonância com as sugestões de Anderson e Glass-Coffin (2016), a licencianda realizou a autoentrevista para caracterizar como os diferentes contextos de sala de aula que vivenciou por meio do PIBID/LETRAS-Inglês influenciaram o seu 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 se estabeleceu em que medida o PIBID/LETRAS-Inglês vivenciado pela licencianda contribuiu para o desenvolvimento das competências apontadas por Perrenoud (2000) em sua formação como futura professora de inglês como língua adicional. Por fim, a sétima etapa se materializou com a produção de um relatório que deu origem a este artigo.

3 Resultados e Discussão

Ao fazer uma análise reflexiva da sua trajetória dentro do programa PIBID baseando-se nas dez famílias de competências propostas por Perrenoud (2000), a licencianda pôde chegar a algumas conclusões sobre como, em certas ocasiões, eram desenvolvidas algumas dessas competências e, como, em outras, 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* (PERRENOUD, 2000), traz à baila a lembrança de como ocorria a didática da disciplina. Durante a época em que atuou no programa, a licencianda percebeu uma escassez de esforço por parte do professor supervisor em aceitar os erros dos seus alunos como etapas do processo de aprendizagem. Como havia participado 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, a licencianda percebeu a dificuldade inicial em trabalhar em conjunto com o professor supervisor, de ele aceitar novas ideias sobre como trabalhar os conteúdos em sala de aula e a dificuldade de ele entender as estratégias de ensino-aprendizagem adotadas pela equipe de

pibidianos.

Se competência é, de fato, a “[...] *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”, como argumenta Perrenoud (2000, p.15), então, ao que parece, faltava ao professor supervisor a habilidade para lidar adequadamente com as sugestões metodológicas apresentadas pela equipe a partir da sua versatilidade didática e o conhecimento de psicologia cognitiva, elementos imprescindíveis à prática docente (PERRENOUD, 2000). Em retrospecto, essa percepção de ausência dessa competência em seu supervisor levou a licencianda a refletir sobre a necessidade premente de ela mesma aprender a organizar e dirigir situações de aprendizagem, a fim de que possa intervir no processo educativo de seus futuros alunos e de outros licenciandos de forma eficaz.

A licencianda também considera positiva a influência do subprojeto na promoção do seu desenvolvimento no âmbito da quarta família de competências, que diz respeito ao envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem e nas tarefas que realizam. Ela relembra ter estudado diferentes abordagens e métodos de ensino em encontros formativos juntamente com a sua equipe, por vezes, também com a participação do professor supervisor. Nesses encontros, foi planejada uma intervenção pedagógica com a *estrutura procedimental* ESA, cujas aulas foram elaboradas com base em leituras de referenciais teóricos discutidos nos encontros. Essa estrutura procedimental, conhecida como ESA (*Engage, Study, and Activate*), sugerida por Harmer (1998), consiste em três etapas: engajar, estudar e ativar. O procedimento visa à motivação dos estudantes, aumento do nível de aprendizagem e desenvolvimento escolar.

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 os esperados na maioria das vezes. Com isso, a licencianda chegou à conclusão de que é imprescindível uma sondagem inicial das turmas para a identificação das necessidades individuais dos alunos e posterior elaboração de planos de aula mais apropriados para lidar com as suas dificuldades de aprendizagem. A importância de se buscar compreender as reais necessidades dos alunos tem sido ressaltada por vários autores. Long (2005), por exemplo, sugere que a elaboração de livros didáticos, bem como de planos de aula sejam precedidas de pesquisas que busquem compreender as necessidades dos alunos. A sua convicção a respeito do valor desse levantamento evidencia-se na analogia que faz entre essa iniciativa e a prescrição de intervenções médicas:

Assim como nenhuma intervenção médica seria prescrita antes de um diagnóstico completo do que aflige o paciente, nenhum programa de ensino de idiomas deve ser implementado sem uma análise completa das necessidades [dos alunos] (LONG, 2005, p.1).

O trabalho em equipe de que a licencianda participou

se associa à quinta família de competências: *trabalhar em equipe*. Através do estudo dessa grande família em específico, a licencianda lamenta não ter podido maximizar o desenvolvimento do trabalho em equipe durante a sua vivência das ações do PIBID/LETRAS-Inglês, já que, contrariando a sua expectativa, o trabalho coletivo nem sempre ocorria. A partir da intervenção da sua equipe em uma turma com alunos PcD (Pessoa com Deficiência), em que não houve nenhum trabalho em conjunto com a equipe de apoio pedagógico da escola que presta auxílio a esses alunos, ela percebeu a falta e, portanto, a necessidade de diálogo entre as duas equipes dada a peculiaridade da turma.

A licencianda argumenta, ainda, que, em alguns momentos, ocorria divergência de opiniões na equipe de bolsistas e voluntários participantes do programa, mas a necessidade de 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, faziam com que o trabalho em equipe pudesse ocorrer. A licencianda reconhece que, com o passar do tempo, a equipe compreendeu ser crucial o estabelecimento de diálogo constante entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Esse reconhecimento parece evidenciar o valor do subprojeto para a sua compreensão da importância do trabalho em equipe.

A quase total ausência do envolvimento de pais dos alunos em sua educação escolar também foi perceptível durante a participação da licencianda no PIBID/LETRAS-Inglês. Essa noção relaciona-se à sétima família de competências discutida por Perrenoud (2000) – *informar e envolver os pais*. A licencianda recorda-se de um único momento em que houve participação dos pais: durante uma das etapas da intervenção, os alunos fizeram apresentações lúdicas para a própria comunidade escolar. Mas, ela acredita que essa participação modesta careça de se intensificar urgentemente, respaldando-se na argumentação de que são necessárias a autoconscientização dos pais e a sua aderência à pedagogia adotada pelo professor (PERRENOUD, 2000). Como, todavia, compreenderão e se tornarão adeptos, se não comparecem à escola? Ademais, 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 importantes estratégias da equipe de pibidianos de que a licencianda fazia parte durante a intervenção realizada com a estrutura procedimental ESA. O uso de mídias digitais foi um de seus grandes aliados nesse processo. As aulas eram planejadas através das etapas da estrutura, sempre visando à motivação dos alunos. Entretanto, em alguns momentos, o uso dessas ferramentas em sala de aula provocava enfado nos alunos devido à monotonia gerada pela equipe durante as aulas. Refletindo sobre essa experiência em particular, a licencianda se ressentia de não ter buscado formas alternativas de utilizar

as ferramentas tecnológicas que a equipe tinha ao seu dispor. Mas, agora, em outras circunstâncias, ela acredita que, em seu amadurecimento, durante o seu percurso formativo, continua ainda mais imersa na ideia de transformação da educação motivada pela sua adesão ao uso de novas tecnologias da informação.

Paragonando alguns episódios que ocorreram durante a sua 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*, a licencianda compreende o quão necessário é ao professor apropriar-se desse conjunto de competências. Lidar com problemas dessa natureza foi um dos maiores obstáculos ao longo da sua trajetória no programa. Para exemplificar, a licencianda traz à baila um episódio de violência na escola, ocasião em que considera ter sido uma mera espectadora sem qualquer tipo de atuação para prevenir o seu desfecho. Ela argumenta que, em uma manhã, à princípio, tranquila, um jovem estudante do primeiro ano tentou agredir uma colega fazendo uso de uma arma branca, fato que alterou o comportamento da turma.

Durante a aula, alguns alunos ficaram dispersos devido à tensão por terem presenciado o ato de violência. Com a lembrança do ocorrido, três anos depois, a licencianda ainda se questiona se a sua reação durante aquele momento poderia ter sido outra que não a de buscar abrigo. Caso, naquela época, ela fosse detentora da autoridade de professora, qual deveria ter sido a sua atitude diante daquela situação? Ademais, que postura discursiva deveria ter assumido diante da turma na ocasião? Com relação a essas indagações, a sua convicção é a de que, mesmo na condição de pibidiana, deveria ter tido iniciativa e ter tentado 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” (PERRENOUD, 2000, p.145). A licencianda traz consigo essa ideia, o senso de responsabilidade em assumir esse trabalho social.

Por fim, em suas reflexões, a licencianda faz alusão à décima família de competências, *administrar a própria formação contínua* (PERRENOUD, 2000). Ela considera ser imprescindível a formação contínua do professor para a manutenção ou conservação de determinadas competências. Ao longo da sua participação no PIBID/LETRAS-Inglês, aprendeu como funciona esse processo de formação e, conforme eram realizados encontros de discussão com a presença do professor supervisor, sentia a necessidade de uma atenção maior para a formação contínua do professor. A licencianda acredita que esse processo é um modo essencial de atualizar os conhecimentos do professor e prepará-lo para os diferentes cenários com que se depara ou irá se deparar ao

longo de sua jornada, pois, assim como os alunos desenvolvem modos de aprender e ampliam seus conhecimentos, o professor também deve progredir em suas estratégias e objetivos de ensino e aprendizagem.

4 Conclusão

Retomamos, nestas considerações finais, a pergunta norteadora do estudo autoetnográfico que deu origem a este trabalho – a indagação feita pela licencianda a si mesma: *Considerando as competências para o ofício de professor discutidas por Philippe Perrenoud, como a minha participação no PIBID/LETRAS-Inglês contribuiu para a minha formação como futura professora de língua adicional?* Durante a sua participação no PIBID/LETRAS-Inglês nos anos 2018 e 2019, a licencianda vivenciou momentos valiosos para o seu amadurecimento intelectual e para o fortalecimento do seu processo de formação como futura professora de inglês como língua adicional: participou da elaboração e execução de um projeto de intervenção pedagógica; planejou aulas em ação colaborativa do grupo de pibidianos do qual fazia parte; teve 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 de alunos, incompreensão da parte do professor supervisor e invisibilidade (ou invisibilização?) dos pais de alunos; e ainda fez parte de eventos e discussões envolvendo questões teóricas e práticas relacionadas às ações do PIBID/LETRAS-Inglês.

O diálogo entre a sua vivência das ações desse subprojeto com as elucubrações de Perrenoud (2000) foi fundamental para a situação do estágio de formação em que a licencianda se encontrava à época e em que se encontra agora em relação às competências necessárias para o enfrentamento dos desafios do ofício de professor. A sua participação nesse subprojeto também a 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. A sua compreensão é a de que, aos *afortunados* – grupo em que também se inclui – o PIBID/Letras-inglês tem propiciado a possibilidade de adentrarem 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 sua profissão.

A importância desse diálogo também se evidencia na compreensão da licencianda 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. Ela reconhece

que alunos pouco interessados, falta de estrutura física e financeira para a realização de atividades propostas dentro do programa e dificuldades para interpretar e executar o que é sugerido em leituras de referenciais teóricos constituem problemas com os quais o professor hodierno ainda se depara e precisa entender como deve proceder para superá-los. A licencianda também percebe que esses problemas revelam a necessidade premente de investimento significativo na área de formação contínua de professores e que esse investimento não pode simplesmente se concentrar na oferta de cursos ministrados por formadores qualificados e aptos para lidar como 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, A.L. O impacto do PIBID nos egressos de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará. In: HITOTUZI, N.V.; FERRO, P.P. (Org.). *Pesquisas em língua inglesa e literaturas anglófonas na Amazônia: primeiros passos na socialização de resultados*. Curitiba: CRV, 2019. p.10-213.
- ALVES, T.D.; ABBIATI, A.S. Reflexão, interdisciplinaridade e relação teoria-prática: PIBID e as dimensões para a formação docente. *Transmutare*, v.8 e16740, p.1-20, 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.3895/rtr.v8n0.16740>
- ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. I learn by going: autoethnographic modes of inquiry. In: JONES, S.H.; ADAMS, T.E.; ELLIS, C. *Handbook of autoethnography*. Abingdon: Routledge, 2016. p.57-83.
- ATJONEN, P. The importance of the teaching profession in 21st century Finland. *Edukacija*, v.2, n.133, p.5-23, 2015.
- BARBOSA, I.F.C. *Política educacional para a formação docente: o projeto institucional PIBID/ISEPAM, sua implantação e seus efeitos*. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2019.
- BELTRÃO, I.S.L.; KALHIL, J.B.; BARBOSA, I.S. PIBID Matemática: contribuições para a formação docente. *REAMEC*, v.5, n.1, p.78-93, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.26571/2318-6674.a2017.v5.n1.p78-93.i5344>
- 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, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Res. Psychol.*, v.3, p.77-101, 2006.
- BRITTO, L.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, J. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Edinburgh Gate: Longman, 1998.
- HITOTUZI, N.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, R. *et al.* A Pedagogical framework for counselor educators working with millennial students. *J. Counselor Prep. Superv.*, v.9, n.1, p.1-24, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.7729/91.1150>
- LIMA, A.M.F.R. *et al.* A importância do PIBID para a formação docente: reflexões a partir do programa na visão de licenciandos em informática. *Braz. J. Develop.*, v.6, n.12, p.103657-103663, 2020. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-752>
- LONG, M.H. A rationale for needs analysis and needs analysis research. In: LONG, M.H. *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- MESQUITA, N.B.K. As representações sociais dos pibidianos da UFPI sobre o ensino de Sociologia nas escolas. *Cad. Assoc. Bras. Ens. Ciênc. Soc.*, v.2, n.1, p.54-72, 2018.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIN, S.A.; NOGARO, A.; WEYH, C.B. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. *Educ. Rev. Centro Educ.*, v.41, n.3, p.1-8, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644417994>
- SILVA, B.A.C.; HITOTUZI, N. *Gamificação na sala de aula de língua adicional no Brasil: uma revisão sistemática*. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2021.
- SILVA, D.O.; SANTOS, R.B.O.; QUEIROZ, N.R. Perfil ideal do professor do século XXI. *Res. Soc. Develop.*, v.10, n.7, p.1-9, 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16356>
- SOUZA, M.J.A. *et al.* Violência na escola pública noturna. *Braz. J. Develop.*, v.6, n.1, p.3977-3992, 2020. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-281>