



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA LIMA AGUIAR

**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS EGRESSOS DE
LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**

**Santarém – PA
2017**

ALESSANDRA LIMA AGUIAR

**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS EGRESSOS DE
LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora da Universidade Federal do Oeste do Pará como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação; Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi.

**Santarém – PA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

A282i Aguiar, Alessandra Lima

O impacto do programa institucional de bolsa de iniciação à docência nos egressos de licenciatura em letras - inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará. / Alessandra Lima Aguiar. – Santarém, Pa, 2017.

115 fls.: il.

Inclui bibliografias.

Orientador Nilton Varela Hitotuzi

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. PIBID. 2. Língua inglesa. 3. Formação de professores. I. Hitotuzi, Nilton Varela, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 371.71098115

Bibliotecário - Documentalista: Eliete Sousa – CRB/2 1101

ALESSANDRA LIMA AGUIAR

**O IMPACTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS EGRESSOS DE
LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO OESTE DO PARÁ**

Esta Dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi –PPGE/UFOPA
Orientador/Presidente da Banca

Prof. Dra. Vanúbia Araújo Moncayo – /UEA
Examinador Externo

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares- UFOPA
Examinador Interno

Prof. Dr. Roberto Paiva- UFOPA
Examinador Externo

Santarém - PA
2017

[...] entendemos que formar um aluno como profissional do ensino implica encorajá-lo na busca da compreensão do seu próprio agir, para que ele seja capaz de (re) formular propostas, pensar soluções, construindo sua identidade de professor, ou seja, atribuindo sentidos a sua atividade profissional. (MEDRADO, 2012, p. 158).

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e sempre, ao Senhor Deus todo poderoso por ter me dado a oportunidade de cursar o mestrado, um sonho que foi plantado desde a primeira graduação em 2003. Obrigada sempre, Senhor amado, por realizar os meus sonhos! Toda honra, toda glória e todos os aplausos sejam pra ti, PAI!

Agradeço a minha família, em especial aos meus pais, que sempre me incentivaram, torceram e vibraram com cada conquista minha! Obrigada Mãe e Pai!

Agradeço a Universidade Federal do Oeste do Pará, que por meio do Programa de Pós-graduação, tive a oportunidade de participar do processo seletivo do mestrado em Educação, o qual, com a bênção de Deus, tive a satisfação de passar na primeira tentativa! Obrigada Ufopa por propiciar o sonho de ser mestre a muitos educadores que não têm condições de sair da região oeste do Pará para que possam prosseguir com os estudos!

Agradeço aos meus colegas e chefes de trabalho que também foram um incentivo para que eu não desfalecesse nos momentos difíceis. Agradeço a reitora da Ufopa, prof. Dra. Raimunda Monteiro, ao Vice-Reitor, prof. Dr. Anselmo Colares e as parceiras de trabalho Adriana Raiol e Keiliane Bandeira pela compreensão de não poder comparecer a algumas atividades do trabalho, por conta de estar em sala de aula estudando as disciplinas obrigatórias do mestrado. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo, às vezes, é complicado, mas com a ajuda e compreensão dos colegas consegui concluir todas as matérias no tempo certo.

Agradeço em especial ao meu chefe imediato Erison Palheta, que sempre foi um parceiro no trabalho e na amizade também. Sempre torcedor e incentivador, jamais deixando eu desanimar diante das dificuldades. Obrigada amigo Erison! Sim, dificilmente se tem um amigo em um chefe. E você consegue fazer as duas coisas muito bem. Sabe conquistar a confiança das pessoas, saber gerir uma equipe sempre demonstrando respeito por cada ser humano. Muito aprendi contigo nesses dois anos. Agradeço por “segurar a barra” nos dias em que estive ausente, principalmente no primeiro ano do mestrado, que foi o ano que mais me ausentei do cerimonial (trabalho). Agradeço pela força, pela compreensão, pelo incentivo, pela confiança e pela valiosa amizade sua! Compartilho contigo esse momento de alegria, aliás, dois momentos porque no dia que saiu o resultado da seleção de mestrado, você estava lá no trabalho comigo aguardando também o tão sonhado resultado. E hoje, comemora, finalmente, o resultado da conclusão dessa pós-graduação. Obrigada por tudo, chefinho querido! Saiba que és uma pessoa muito valiosa e sua amizade é muito importante pra mim,

pois aprendo muito contigo, tanto como pessoa, quanto como profissional. Por isso, vou sempre estar te perturbando.

Agradeço aos professores que estiveram conosco durante o primeiro ano, que nos ajudaram, nos deram força e tranquilidade nos momentos de desespero.

Agradeço aos meus colegas de turma que, muitas vezes, foram o termômetro durante essa jornada. Sempre ficávamos acompanhando o andamento dos trabalhos dos colegas, torcendo por cada apresentação, enviando energias positivas na qualificação. E aqueles primeiros que defenderam, a sensação de alegria por já ter colegas da mesma turma “Mestres”. Isso dava um incentivo a mais de prosseguir na luta e não desistir. Obrigada Clenya, Daniele, Eduarda, Francinara, José Nilson, Madma, Marcela, Márcio, Maria, Milka, Rodrigo, Socorro, Luciano, Martina, Karen, Claudileia, Talita, Micheline, Luiz, Erivelton, Adarlindo, Wendel, João Ricardo, Lilian, Luciene, Edivalda, Ana Paula, Adriana e Ana Camila, pela contribuição de cada um de vocês durante as aulas, as apresentações e pela força nos momentos em que parecíamos perdidos! A união da turma foi importante para que cada um prosseguisse na sua linha de pesquisa. Obrigada a todos vocês!

Agradeço em especial ao professor Luiz Percival, o qual pude conhecer melhor no primeiro ano do mestrado. Obrigada professor por me acolher durante este primeiro ano, por esclarecer as dúvidas, por ter me dado um norte na pesquisa, por lembrar de mim nos grupos de pesquisa, por me auxiliar nas leituras e me acompanhar durante os dois primeiros semestres.

Agradeço em especial, também, ao meu querido orientador Nilton Varela Hitotuzi, por me aceitar como sua orientanda. Muito grata, mestre, pelo seu tempo, pela paciência, pelas cobranças, pelas exigências, por cada leitura minuciosa feita na minha escrita, pelas correções e por seu olhar clínico de examinador. Meus agradecimentos vêm também de quando foi meu professor no Parfor. Um professor sempre pontual, responsável e comprometido com o aluno. Esses foram alguns dos fatores que me fizeram escolhê-lo como orientador de um mestrado. Só tenho muito a agradecer pela oportunidade de trabalharmos juntos nesta pesquisa. É uma grande satisfação ser sua orientanda. Obrigada pelos conselhos, pelos esclarecimentos e pelas ideias que levam sempre a melhorar o trabalho. Obrigada por tudo mestre!

RESUMO

AGUIAR, A.L. **Impactos do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) nos egressos de licenciatura em letras-inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará.** Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) tem sido pauta de muitas pesquisas no campo da educação. O mesmo foi criado com a finalidade de incentivar a formação inicial, além de inserir o licenciando na docência possibilitando experiências na prática pedagógica em escolas públicas de educação básica. Ao tomar o Pibid como objeto de estudo, esta pesquisa teve como principal objetivo investigar quais os impactos do programa nos egressos do curso de Licenciatura em Letras-Ingês da Universidade Federal do Oeste do Pará. O referido trabalho está embasado em teóricos que abordam a formação de professores, como Romanowski (2007), Gatti (2010), Saviani (2009); além de teóricos da língua inglesa, como Leffa (2001), Gimenez (2002) e Lima (2011) e, ainda, embasado na filosofia de Dewey (2010), que considera a experiência como o ponto de partida para o aprendizado. O desenvolvimento desse trabalho respaldou-se na pesquisa bibliográfica e nos dados levantados por meio de questionário e entrevista. A abrangência da pesquisa contempla a descrição das atividades que foram desenvolvidas pelos ex-pibidianos no período entre agosto de 2012 a dezembro de 2014. A pesquisa delimitou-se pela abordagem qualitativa e foi desenvolvida através de um estudo de caso. Como sujeitos do estudo, investigamos três egressos da universidade que, atualmente, são professores de inglês na educação básica. Nosso objetivo principal e a questão norteadora da investigação foi saber quais os impactos do Pibid na vida dos ex-bolsistas que já estão atuando como docentes na educação básica. Além disso, investigar, também, se o programa ajudou os docentes na proficiência da língua inglesa; se contribuiu para sua formação acadêmica e se influenciou na sua atuação profissional. Após a coleta dos dados, por meio de questionário e entrevista, foi possível perceber que os principais impactos foram a descoberta pelo ofício do magistério e a identidade com a docência. Pode-se imaginar um cenário bem diferente se esses egressos não tivessem participado do programa. É possível que sequer estivessem atuando como professores, uma vez que, antes da experiência do Pibid, os ex-bolsistas não tencionavam seguir a carreira docente – a prática vivida na escola e a experiência adquirida durante esses dois anos (2012-2014) foram fundamentais para a sua tomada de decisão. Além disso, o Pibid oportunizou a esses professores vivenciar e socializar a língua inglesa, seja com colegas, alunos e professores de Santarém, seja com professores americanos que ministravam oficinas e minicursos, durante suas participações no programa. Por essas razões, concluímos que o Pibid contribuiu amplamente para a formação acadêmica desses egressos, tanto em relação à proficiência na língua inglesa como em relação à escolha profissional e à prática pedagógica.

Palavras chaves: Pibid. Língua inglesa. Formação de professores.

ABSTRACT

AGUIAR, A. L. **Impacts of the Institutional Scholarship Initiation Program (Pibid) in undergraduate graduates in English-language arts at the Federal University of the West of Pará.** Dissertation presented to the postgraduate program in Education of the Federal University of the West of Pará, 2017.

The Institutional Grant Programme for Teaching Initiation (Pibid) has been an object of much research in the field of education. It was created with the purpose of improving initial teacher education by providing student teachers with an early contact with mentor teachers and schools. The investigation reported in this dissertation aimed to describe the impacts of the programme on three former TEFL undergraduate students of the Federal University of Western Pará (Ufopa). Moreover, it attempted to verify whether or not the activities that these undergraduates engaged in through the programme enabled them to improve their proficiency in English and helped them in their preparation towards becoming teachers of English. Dewey's (2010) experiential learning and discussions by Romanowski (2007), Gatti (2010), Saviani (2009), Leffa (2001), Gimenez (2002) and Lima (2011) guided the investigation. It was characterized as a qualitative case study, and was supported by bibliographical research and data collected through a questionnaire and interviews. All three subjects hold an English as a foreign language teaching licence and a teaching position in maintained schools in the Amazon region. The results include a description of the activities that were developed by the three former Pibid grant holders from August 2012 to December 2014, and the main impacts of the programme on them: the realization that the pursuit of a teaching career was the best choice available for them and that embracing it was a decision made on the basis of self-identification with it as a result of their participation in the programme. In conclusion, we are inclined to believe that Pibid was beneficial to these teachers not only in terms of English proficiency and teaching strategies development, but also in helping them make an informed decision about the teaching career.

Key words: Pibid. English language. Teacher training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de concessões de bolsas por região.	42
Gráfico 2 - Expectativa de atuação profissional quando se formasse	69
Gráfico 3 - Porque optou pelo curso	70
Gráfico 4 - Relacionamento com a língua inglesa.....	71
Gráfico 5 - O que motivou a participar do PIBID de língua inglesa	74
Gráfico 6 - O que a participação no Pibid/Letras-Inglês possibilitou	75
Gráfico 7 - Durante a participação no PIBID, com base na experiência vivenciada, você:	76
Gráfico 8 - Dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações no âmbito escolar	77
Gráfico 9 - Contribuições do Programa para a formação docente na Universidade	78
Gráfico 10 - Você pensa em continuar na profissão docente?.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alab	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBC	<i>British Broadcasting Corporation</i>
Caale	Centro de Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
Celepi	Centro de Estudos Linguísticos de Professores de Inglês da região oeste do Pará
Ceuls/Ulbra	Centro Universitário Luterano de Santarém
Ciella	Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia
Cifale	Congresso Internacional da Faculdade de Letras da UFRJ
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	<i>Cable News Network</i>
Coneb	Conferência Nacional da Educação Básica
DEB	Diretoria da Educação Básica
Educonle	Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IENPLE	I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas
IES	IES - Instituição de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
IFS	Instituto Federal de Sergipe
IOE	Institute of Education (Instituto de Educação da Universidade de Londres)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua inglesa

MEC	Ministério da Educação
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PALLE	Projeto de Aprimoramento em Língua e Literaturas Estrangeiras
Parfor	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Procap	Programa de Capacitação de Professores
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesi	Serviço Social da Indústria
Silel	Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UELIC	<i>Ufopa English Language Immersion Camp</i>
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	18
2.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.1.1 Formação inicial do professor	30
2.1.2 Formação inicial do professor de língua inglesa.....	33
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO BRASIL	39
3.1 A REPERCUSSÃO DO PIBID EM TRABALHOS DE PESQUISAS	43
3.2 O PIBID-INGLÊS NA UFOPA	49
3.2.1 Ações planejadas.....	51
3.2.2 Ações efetivadas	54
4 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	59
4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	61
4.2.1 Questionários	62
4.2.2 Entrevista	62
4.2.3 Análise documental	63
4.3 DOS PROCEDIMENTOS: ETAPAS DA PESQUISA	63
4.4 DO MÉTODO E ANÁLISE DA PESQUISA.....	66
5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68
5.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS	79
5.1.1 Primeira categoria: identificação com a docência.	80
5.1.2 Segunda categoria: prática de sala de aula/experiências	82
5.1.3 Terceira categoria: professor reflexivo.....	83
5.1.4 Quarta categoria: habilidades linguísticas em inglês	85
6 IMPACTOS.....	88
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	107
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	107
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	111
ANEXOS	112

ANEXO A- DETALHAMENTO DO SUBPROJETO DE LETRAS-INGLÊS	112
ANEXO B- PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PELOS COORDENADORES DO PROGRAMA	117
ANEXO C- PÔSTER CONTENDO REGISTRO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS.....	121

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido pauta de muitas discussões, conforme mostram alguns estudos. Em destaque, nesses trabalhos, encontra-se o currículo dos cursos de formação e a inserção de futuros professores na prática pedagógica.

De acordo com Gatti et al (2014), devido serem identificados problemas na estrutura curricular dos cursos de formação de professores com relação à dicotomia entre teoria e prática, houve uma demanda por programas no âmbito do governo federal, que tivessem como objetivo parcerias entre as instituições de ensino superior e escolas de educação básica, estreitando as relações entre elas, além de inserir o licenciando na docência.

Dentre os programas criados pelo governo federal, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse programa tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Uma dimensão importante do Pibid é a sua capacidade de promover a integração entre a formação inicial e a formação contínua. Na formação inicial, os licenciandos têm a oportunidade de executar atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica e contribuir para a integração entre teoria e prática. Na formação contínua, os professores das escolas públicas, parceiras do projeto, participam de reuniões, discussões e projetos na universidade, enriquecendo seu conhecimento, atualizando-se sobre as abordagens de ensino, bem como ampliando o seu engajamento em investigações científicas e a sua contribuição social através de participações em projetos de pesquisa e de extensão.

A ideia de lançar esse programa de incentivo ao magistério foi do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que também foi responsável, na década de 1990, pelo lançamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica. A elaboração do primeiro edital do Pibid, com o foco na docência, também foi de inspiração sua. (DEB, 2012).

Quando foi lançado, em 2007, as áreas da Física, Química, Biologia e Matemática constituíam a prioridade do programa, devido à carência de professores para as disciplinas correspondentes na educação básica. O objetivo emergencial era atrair professores para essas áreas, que estavam precisando de docentes. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de

2009, o programa passou a atender toda a educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas (DEB, 2012).

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) teve sua primeira participação no Pibid, em 2011, com o lançamento do Edital nº1/2011 para instituições públicas em geral. Inicialmente, o Pibid/Ufopa foi implementado nos cursos de Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física Ambiental, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Pedagogia. Em agosto de 2012, o curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês passou a ser beneficiado pelo programa, surgindo assim o Pibid-Inglês na Ufopa, que é parte fundamental da nossa pesquisa.

Voltando ao plano macro do programa, segundo Jorge Almeida Guimarães, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores. Um exemplo disso são os 58 estudos sobre o programa, apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Os estudos incluíram todas as regiões do país e estavam assim distribuídos: vinte e nove estudos da região Sudeste, doze da região Sul, onze da região Nordeste, cinco da região Centro-Oeste e um trabalho da região Norte. (GATTI *et al.*, 2014).

Além de propiciar aos licenciandos bolsistas momentos de reflexão sobre sua vocação profissional, a parceria entre o governo federal e universidades, através do Pibid, também possibilita o aprimoramento da sua formação para o exercício do magistério na educação básica, uma vez que permite o enriquecimento do aprendizado pedagógico no espaço escolar e o trabalho colaborativo entre professores do ensino básico e do ensino superior que, juntamente com os licenciandos, procuram pesquisar e desenvolver projetos com o intuito, sempre, de melhorar o ensino na escola pública.

O fato de o Pibid propor aos professores formadores e aos professores em formação o engajamento em pesquisas como um fundamento da prática docente é outro indicador da relevância desse programa. Como argumenta Freire (2011), não há separação entre professor e pesquisador. O indivíduo que opta pela carreira do magistério sem a consciência desta indissociabilidade pode estar fadado ao fracasso.

Segundo Mateus (2002, p. 11) “[...] a atividade de pesquisa, tanto como princípio educativo quanto científico, deve ser entendida enquanto elemento constituinte de nosso cotidiano acadêmico”. Portanto, acreditamos que os professores, bem como os que ainda estão se preparando para a docência, devem ser estimulados a pesquisar; devem ter o entendimento de que todo professor também é pesquisador e o seu ambiente de trabalho é seu campo de pesquisa. Essa compreensão possibilita oferecer condições para os futuros docentes refletirem

sobre o ensino e pensarem em alternativas educacionais a partir da realidade dos educandos (HITOTUZI, 2016). Nesse sentido, é importante eles saberem que, ao entrar em sala de aula, já estão em campo de pesquisa. É preciso, portanto, que ocorra a autoconscientização sobre a importância da reflexão sobre a ação e o estímulo à atualização contínua por meio desse modo de refletir. Sobre isso, Mateus (2002) afirma que é necessária a compreensão de que o papel do professor hoje está além de repassar conteúdos, mas é inserir o educando no seu próprio processo de aprendizagem, sendo salutar, portanto, a prática da pesquisa:

Urge compreendermos que o papel do professor é muito mais do que simples transmissor do conhecimento acumulados pelo tempo e que o do aluno deve ir além da mera assimilação por meio de copia ou memorização [...]. O professor moderno deve se educar cotidianamente pela pesquisa e por questionamentos derivados de sua própria ação pedagógica e buscar, assim, sua autonomia e de seus alunos. (MATEUS, 2002, p.12).

É a partir dessa caracterização do perfil do professor moderno que explicamos a motivação para a realização desta pesquisa. Como o próprio autor reforça, o professor deve constantemente pesquisar teorias e estratégias de ensino de forma que atendam seus objetivos na sala de aula, bem como aprimore sua prática pedagógica. Pensando nisso, e em busca de atividades pedagógicas que atraíssem o aluno para as aulas de inglês, foi que começamos a participar das reuniões do grupo de pesquisa denominado Celepi (Centro de Estudos Linguísticos de Professores de Inglês da região oeste do Pará) coordenado, durante a pesquisa, pelo professor Nilton Hitotuzi.

Durante o período de participação nas reuniões, nos encontros quinzenais aos sábados do referido grupo, percebemos a variedade de trabalhos desenvolvidos pelo conjunto de licenciandos/bolsistas, professores da rede municipal e estadual (supervisores) e a coordenação do grupo de pesquisa. Dentre esses trabalhos, destacamos, inclusive, Histórias em Quadrinhos como ferramenta didática para o ensino de inglês na escola pública de Santarém-Pa, o qual foi inspiração para se escrever o trabalho de conclusão de curso. Foi a partir desse contato com o grupo, e observando os projetos que os pibidianos apresentavam durante as reuniões, que surgiu a curiosidade de saber quais os benefícios em participar de um programa como este, bem como o que impacta na vida do licenciado que participou de um projeto de incentivo à formação inicial. Além disso, havia a curiosidade de saber se aqueles que estavam ali no programa pretendiam seguir a profissão depois de formados.

Essa curiosidade foi a motivação inicial para se pensar em uma pesquisa como esta. Posteriormente, em conversas com alguns professores do mestrado, descobrimos que na

universidade ainda não havia um trabalho deste teor. Assim, após algumas leituras e discussões no grupo de pesquisa, decidimos iniciar um estudo acerca do Pibid de Língua Inglesa. No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, consideramos interessante investigar o impacto do programa no âmbito profissional e pessoal naqueles ex-bolsistas que já estavam atuando como professores na educação básica.

Identificamos que há três ex-bolsistas que já estão lecionando, todos concursados. Em conversa com eles, verificamos que se formaram em 2015. Dessa forma, para consulta de documentos, bem como para verificar trabalhos desenvolvidos por estes professores durante o tempo que participaram do Pibid, utilizamos o material que foi produzido no período de 2012 a 2014.

Assim sendo, além de considerar a importância do Pibid para a iniciação de licenciandos na vivência dessas “duas faces da mesma moeda”: a docência e a pesquisa; e a sua abrangência – já que o mesmo representa o segundo maior programa de bolsas da Capes, segundo o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da Capes (BRASIL, 2012); o interesse por esse estudo justifica-se pelo fato de não haver, na região oeste do Pará, pesquisas feitas com os ex-pibidianos de cursos de Licenciatura em Letras-Inglês.

Outro fator que ressalta a relevância desta pesquisa é a relação entre as ações desenvolvidas no Pibid-Inglês e as atividades e projetos dos professores da Licenciatura em Letras-Inglês da Ufopa. Através desse programa, os licenciandos bolsistas juntamente com os seus supervisores (professores de inglês das escolas públicas parceiras) e professores da Ufopa (incluindo os coordenadores do Pibid-Inglês) reúnem-se para desenvolver projetos de ensino de inglês, visando a sua execução nas escolas e, em última análise, à melhoria do ensino e da aprendizagem do idioma nessas escolas. Dessa forma, o referido programa abrange uma quantidade considerável do público alvo da educação básica. Segundo Hitotuzi, Britto e Pimentel (2015), nos primeiros vinte e quatro meses de execução das ações do Pibid-Inglês, 1.165 alunos eram beneficiados nas sete escolas parceiras.

Além disso, é importante ressaltar que as pesquisas na área de língua inglesa são escassas na região oeste do Pará, uma vez que, até recentemente, não havia oferta permanente de curso de Licenciatura em Letras-Inglês em Santarém. Houve apenas a oferta de duas turmas pela UFPA na modalidade intervalar em 2002 e uma turma ofertada em 2007 pelo Centro Universitário Luterano de Santarém, o Ceuls/Ulbra (CORREA, 2015). Desse modo, pesquisas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de inglês no município de Santarém são bastante relevantes, sobretudo para a compreensão de aspectos como, por exemplo, os modos de ensinar e aprender o idioma; as prioridades em termos de conteúdos a

serem estudados; os perfis dos professores de inglês da região; como estes estão lidando com a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo; e o estado da arte da produção na área de formação de professores de inglês no oeste paraense.

Nesse sentido, pesquisar impactos de um programa federal, como o Pibid, nos professores de inglês egressos do programa em execução em Santarém, é relevante, na medida em que existe, na região, uma universidade com o desafio de capacitar professores para o ensino de línguas na educação básica.

De acordo com a coordenação do Pibid-Inglês, seis bolsistas já deixaram o programa por terem concluído a licenciatura. Atualmente, desses seis bolsistas, três já estão atuando na educação básica. Foi a partir desses três professores que procuramos investigar quais os impactos do programa, uma vez que já estão em exercício.

Inicialmente, nosso objetivo era investigar esses “impactos” na atuação docente propriamente dita (e.g. ir à escola e averiguar o ensino), mas devido ao pouco tempo em que estão atuando como professores e considerando nosso tempo de pesquisa, deixamos esse aspecto para uma investigação futura. Então, nos detemos a estudar impactos na vida pessoal dos informantes desde a sua inclusão no Pibid-Inglês até o momento em que foram entrevistados. Assim, nosso objetivo principal foi saber quais os impactos do programa na vida desses novos professores e, especificamente, (a) saber se o programa ajudou no desenvolvimento da sua proficiência na língua inglesa; (b) investigar se houve influência para a atuação docente (considerando o pensamento sobre ser professor antes e depois da vivência do Pibid); e (c) como eles avaliam o nível de contribuição do Pibid na sua formação profissional.

Acreditamos que esta investigação seja uma contribuição para a ampliação do acervo de pesquisas na área de formação inicial de professores, sobretudo aquelas ligadas ao Pibid, já que ainda são incipientes os estudos sobre esse programa. No âmbito específico da Ufopa, o trabalho pode ser uma fonte de pesquisa para acadêmicos que queiram investigar sobre o Pibid-Inglês. Consideramos ainda que esta pesquisa poderá fornecer subsídios para refletir sobre um programa de formação inicial e seus impactos na formação de docentes, podendo, desse modo, contribuir para o seu refinamento, considerando os atores e seus contextos específicos na região oeste do Pará.

Tendo em vista a questão proposta neste trabalho, para melhor organização e compreensão das ideias aqui socializadas, a dissertação está estruturada em seções, discriminadas da seguinte forma: primeiramente, será apresentada uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, a formação de professores e a formação do

professor de língua inglesa no Brasil. Em seguida, abordamos sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: iniciaremos com a definição e a repercussão do programa em pesquisas e concluiremos com uma discussão sobre o Pibid-Inglês na Ufopa. A seção seguinte aborda a metodologia utilizada na pesquisa e posteriormente, a descrição e discussão dos dados.

Ao final, temos a seção intitulada “impactos”, na qual são abordados os principais impactos observados a partir das informações obtidas na coleta de dados. Para efeitos desta pesquisa, utilizamos o conceito de impacto de Bauer (2010), da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento¹ e CAD (2008) que define “impacto” como o efeito causado, direta ou indiretamente, por uma intervenção.

Desse modo, acreditamos que a participação dos professores investigados no programa de iniciação à docência foi fundamental para intervir na escolha pela docência. Foi observado, conforme será demonstrado na fala deles, que, apesar dos três professores terem estudado uma licenciatura, em dois não havia o interesse em exercer a profissão após a graduação.

Os anos em que os ex-bolsistas permaneceram no subprojeto, desenvolvendo atividades com os professores das escolas públicas, pesquisando e discutindo sobre estratégias de ensino, indo às escolas e conhecendo a realidade do ensino de inglês, da escola pública, a realidade dos alunos, as dificuldades encontradas foram imprescindíveis para o pensamento crítico e reflexivo do professor em formação, assim como foi importante para a decisão deste professor no magistério. O que, por outro lado, o efeito poderia ser contrário, ao invés da experiência em sala de aula incentivar o licenciando a ser professor, ela poderia afastá-lo definitivamente da sala de aula, justamente por vivenciar o dia a dia de um professor na educação básica.

Dessa forma, os dados coletados nos permitiram saber que a identificação e decisão pela docência e a mudança de pensamento sobre o que é ser professor foram os principais impactos do programa na vida desses profissionais.

¹OCDE - Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento.

2 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Há muitos anos, o processo do ensino e da aprendizagem estava centrado no papel do professor, tendo o aluno um papel passivo no seu processo de aprendizagem. No que tange ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, Kohoen (1992 *apud* PIMENTA *et al.*, 2007) defende o aprendizado experimental que surgiu da concepção de que o aluno seja o centro do processo e não o professor, como outrora era concebido.

Segundo Kohoen (1992 *apud* PIMENTA *et al.*, 2007), o aprendizado experimental facilita o crescimento pessoal, pois o ponto de partida é o conhecimento prévio do e o que é desconhecido por ele (o novo), tendo por base suas experiências e a percepção delas.

Assimilar o ensino apenas como transferência de conhecimentos, em que apenas o professor informa o que sabe para o aluno, é apreender que este aluno não participa do seu processo de aprendizagem, uma vez que apenas recebe as informações do professor sem a precisa construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2014). É o que Paulo Freire (1996) chama de educação bancária, uma educação em que aquele que se julga sabedor/ conhecedor sobre algo passa o que sabe àquele que julga não saber de nada.

Oliveira (2014) concebe o ensinar como o ato de facilitar a aprendizagem, de orientar o caminho que o aluno deve seguir, de recomendar a leitura de livros e de realizar atividades que contribuam para a construção do conhecimento. Quanto ao processo de aprendizagem, esse mesmo autor concebe como o momento em que o conhecimento é construído, sendo desenvolvidas as habilidades.

Segundo o educador canadense Frank Smith (*apud* BOHN, 2000), a aprendizagem só é possível à medida que o aluno percebe nos objetivos de seu aprender alguma vantagem presente ou futura. Desse modo, o processo de (re)construir conhecimentos de modo que influencie na forma de agir do indivíduo acontecerá e fará sentido pra ele quando houver algum significado que corresponda aos seus interesses.

No ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Bohn (2000) destaca que cabe ao professor incluir nos seus objetivos os valores e as vantagens do ensino de línguas, salientando os aspectos culturais e educacionais, além dos instrumentais e econômicos. Cabe aqui dizer que, quando esses objetivos são colocados de forma contextualizada para o aluno, ele passa a compreender melhor a importância e as razões para estudar uma língua estrangeira.

Desse modo, se o aluno tiver ciência dos benefícios de aprender um idioma, é possível que se interesse em aprendê-lo. Um dos benefícios é o enriquecimento do currículo, que pode aumentar a sua competitividade no mercado de trabalho. A possibilidade de realizar estudos no exterior, visando o seu aprimoramento profissional e o desenvolvimento do seu país, também, se elencam como um benefício da proficiência em uma língua estrangeira. Dentre muitos outros benefícios, há ainda o acesso a outras culturas, que pode ocorrer através de uma experiência *in loco* ou à distância. Essas e outras razões para aprender outro idioma podem ser capitalizadas em sala de aula pelo professor para despertar no seu aluno o interesse pela aprendizagem da língua estrangeira.

Entendemos que é necessário que o estudante encontre um significado, um sentido para que queira tornar-se proficiente em uma língua estrangeira. Encontrado este sentido, haverá a mudança de comportamento; e, possivelmente, ocorrerá aprendizagem, pois estará envolvido no processo.

Nesse contexto, entra em cena um personagem fundamental no processo de ensino, o professor. No caso, o professor de língua estrangeira, que deve ser um profissional habilitado e conhecedor das metodologias de ensino, conforme define Celani (2008):

Um graduado com habilidades para manusear o conhecimento de maneiras definidas, através de uma prática reflexiva, construída ao longo de um processo, com base em uma visão sócio interacional crítica da linguagem e da aprendizagem; um profissional envolvido em um processo aberto de desenvolvimento contínuo, inserido na prática, e não derivado de um método ou de um modelo teórico (CELANI, 2008, p.24).

Como sugere a autora, o professor de línguas deve ser um graduado especializado, comprometido e que entenda que sua formação é um processo contínuo e reflexivo que vai se desenvolvendo no dia a dia da prática pedagógica. Quanto mais cedo esse profissional tiver contato com sua prática, mais facilmente desenvolverá uma visão crítica e reflexiva acerca do ensino de línguas.

O problema é que, geralmente, o futuro docente somente terá contato efetivamente com sua profissão no final do curso de licenciatura durante a disciplina de estágio. E, muitas vezes, pouco consegue fazer a relação com as teorias estudadas na academia, porque normalmente são apresentadas no início do curso.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ressaltam que, dos quatro anos, apenas um ano é destinado à prática do ensino, e a disciplina que a envolve, na maioria das vezes, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para sala de aula.

De acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008), os cursos de licenciaturas estão sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, baseados no modelo da racionalidade técnica. Esse modelo prevê a apropriação do conhecimento técnico pelo profissional para ser aplicado posteriormente, ou seja, apreensão da teoria para depois aplicá-la na prática (MIZUKAMI, 2002).

Abraão (2002) destaca que as pesquisas em ensino-aprendizagem têm demonstrado que a prática dos licenciados ainda apresenta características tradicionais do ensino-aprendizagem. É como se a universidade em nada tivesse contribuído para a sua formação inicial, porque o licenciando ainda tem como modelo de profissional o professor tradicional (que apenas repassa conteúdo). Nesse aspecto, o autor faz referências às crenças que são construídas pelos indivíduos ao longo da sua vivência, das suas experiências enquanto aprendizes nas instituições de ensino. Com efeito, eles já trazem para a universidade uma visão preconcebida acerca do ensino.

Pimenta (2012) também reflete sobre essa questão. Segundo a autora, pesquisas têm demonstrado que a formação inicial tem se revelado precária em razão da distância entre as atividades de estágio e a realidade das escolas. Ela aponta ainda que não incluir a prática docente e pedagógica escolar no contexto da formação contribui para o fracasso escolar e pouco ajuda na identidade do profissional docente. Essa identidade profissional é construída a partir do significado da profissão e das práticas consagradas culturalmente. Além disso, se constrói, também, por cada professor, pelo significado que ele dá à profissão, considerando seus valores, suas crenças, sua história de vida e suas experiências (PIMENTA, 2012).

Os alunos de licenciatura já têm alguns saberes sobre como é ser professor. Suas experiências enquanto alunos, nos anos anteriores, lhes forneceram um valor, um significado e uma crença do que é ser professor, pois já tiveram diversos professores durante o percurso escolar até chegar à universidade. Às vezes, alguns já exercem a docência por terem estudado o magistério ou ainda têm conhecimentos sobre o exercício do ofício, da situação financeira, da precariedade das escolas e a não valorização da profissão. Com efeito, muitos não se identificam com a docência pelo fato de vê-la sob o ponto de vista do aluno. Eis o grande desafio dos cursos de formação inicial: fazer com que o licenciando se veja como professor e não veja o professor do ponto de vista do aluno. (PIMENTA, 2012).

Isso faz parte do processo de construção da identidade docente; no entanto, só é possível quando o licenciando tem condições de vivenciar o cotidiano escolar consciente do seu novo papel, o qual permitirá que ele observe as suas próprias ações e práticas

pedagógicas, bem como as de colegas futuros professores e as do seu professor orientador, refletindo sobre elas, informado pelas teorias.

É por isso que Leffa (2001) e Celani (2001) também concebem a formação docente para além da academia, onde, muitas vezes, a experiência e a prática da sala de aula são experimentadas somente no final do curso de formação. Nessa mesma esteira, Santos e Lima (2011) apontam que, embora alguns autores considerem a universidade o espaço ideal para a formação do docente de língua estrangeira, outros discordam desse posicionamento ao considerarem os distanciamentos entre teoria e prática e a carência de experiência com o ensino da língua no final da formação inicial.

Parece razoável concluir, portanto, que a concretização da ação docente realiza-se no dia a dia do ambiente escolar, na sala de aula. Logo, se a educação é uma prática social, há a necessidade de propiciar aos licenciandos o envolvimento em discussões, pesquisas, e eventos em torno da sua formação.

Assim sendo, se fossem dadas oportunidades, nos cursos de licenciatura, para os acadêmicos iniciarem-se na docência desde o começo da graduação, isso propiciaria ao futuro docente uma preparação pedagógica profícua em que ele poderia relacionar teoria e prática, contrastando e refutando teorias, trazendo as discussões e reflexões da sala de aula da escola para dentro da academia, além de investigar e propor, junto com os outros colegas, possíveis soluções para os problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a falta desse preparo (para o professor) no ambiente escolar fragiliza a sua prática docente. (ROMANOWSKI, 2007).

Essas discussões reforçam a importância da relação entre teoria e prática e o entendimento de que a formação docente ultrapassa, ou pelo menos deve ultrapassar, o ambiente da sala de aula. Transmitir conteúdos acerca de conhecimentos pedagógicos e de conhecimentos técnicos sobre a linguagem, bem como conceitos do que é língua e de como funciona, não garante, por si só, a formação do professor. Torna-se necessário o aluno vivenciar a sala de aula, viver a prática de um professor para que, assim, ele possa associar o conhecimento construído na academia com a sua experiência no exercício da docência. Além disso, as experiências adquiridas durante o convívio escolar refletirão nas suas práticas pedagógicas, tornando-o um professor crítico e reflexivo. Segundo Freitas (2002), essa é uma dimensão indispensável da práxis do professor de língua estrangeira. Com efeito, o autor considera que o professor de língua estrangeira precisa ter uma postura reflexivo-crítica, devendo ser um pesquisador/investigador de sua prática pedagógica.

Essa visão da prática e do ensino reflexivos ganhou espaço nas discussões pedagógicas na década de 1990, embora suas raízes sejam encontradas em John Dewey a partir de 1933. (ABRAHÃO, 2002).

John Dewey foi um dos pioneiros a influenciar educadores com a sua filosofia de aprendizado por meio da experiência e da reflexão sobre esta. Ele foi filósofo e pedagogo norte-americano que fomentou a cooperação entre docentes do ensino médio e do ensino superior (DEWEY, 2010). Acreditava que a experiência era essencial para o aprendizado, mediante o enfrentamento de situações problemáticas. Em 1896, fundou a Escola Experimental na Universidade de Chicago, ficando a instituição conhecida como a Escola de Dewey. O cerne da sua pedagogia consistia em proporcionar experiências com base em certas situações em que o aluno procuraria resolver os problemas encontrados, dentro das suas possibilidades, competências e conhecimento.

Ao defender a experiência como meio para o aprendizado, o filósofo fornece definições para o termo “experiência”.

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se *experimente*, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados (DEWEY, 2010, p.34 grifo do autor).

Conforme esse filósofo, experiência é algo natural, existente e necessária para que haja transformações nas pessoas, no ambiente e nas situações problemáticas, visto que é uma forma de aprendizado. Segundo Heidegger (1987 *apud* LARROSA BONDÍA, 2002), realizar experiência é sofrer um acontecimento. É algo que alcança o ser humano, que o tomba e que o transforma. Por isso, faz-se necessário compreender por que muitas pessoas mudam sua forma de agir após uma experiência excepcional.

Larrosa Bondia (2002, p.19) afirma que o “sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”, pois este está completamente imerso na realidade das situações cotidianas, esperando os acontecimentos. O autor afirma ainda que o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo e pessoal.

Hart (*apud* DEWEY, 2010) classifica as experiências em três tipos fundamentais. O primeiro tipo é o das experiências que naturalmente nós temos. É o fato de que elas existem sem ser preciso delas ter consciência, como aprender a falar e a andar, por exemplo. O segundo tipo são as experiências que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, ao consciente. Nesse tipo, há o uso da inteligência, da análise da situação, da indagação da

realidade. Já o terceiro tipo é o dos vagos anseios do ser por algo que não sabe, mas que pressente e advinha. Nesse caso, os pressentimentos provêm de experiências passadas, seja por falhas, seja por erros vivenciados em outro período.

Podemos inferir, de acordo com o autor citado, que o ser humano vivencia a realidade passando por essas três fases da experiência, em que cada fase se torna exclusiva e especial, considerando a particularidade e a unicidade de cada indivíduo. Desse modo, concordamos com Dewey (2010) ao afirmar que, quanto mais o ser humano vive e experimenta a realidade, mais aguda se torna sua consciência acerca dos erros, falhas e dificuldades.

Isso vem reafirmar o que já foi dito anteriormente com relação à docência. No caso do ensino de língua estrangeira, quanto mais cedo o futuro professor tiver contato com o seu objeto de ensino (a língua) e com a sala de aula, mais consciente de suas falhas e dificuldades se tornará, favorecendo a mudança de atitudes e a busca para resolver eventuais falhas a partir das reflexões feitas por ele.

Dialogando com Ferry (1983 *apud* GARCIA, 1999, p. 22), isso significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”, o qual só é possível em razão da experiência proporcionada. Pois é no dia a dia da sala de aula que o aluno aprenderá a resolver problemas enfrentando as situações problemáticas, refletindo sobre suas ações e buscando conhecimentos que o auxiliem no seu exercício pedagógico.

Ressalta-se, portanto, que não existe uma receita de como ensinar a ensinar. Isso não se aprende somente nos espaços da universidade. É preciso a inclusão da experiência pessoal para o docente aprender como agir na sala de aula. Celani (2001) defende a ideia de que o ambiente acadêmico deve proporcionar situações envolvendo a teoria e a prática, não apenas no final da licenciatura, como ocorre na maioria dos casos. Essa carência de experiência, no início e durante a formação, fragiliza o futuro docente diante das complexidades do ato de educar.

Com relação a essa experiência de educar, Dewey traz a seguinte definição:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vem a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um de seus resultados naturais. (DEWEY, 2010, p. 37).

É justamente depois da “experiência” em sala de aula, que as reflexões sobre o ensino começam a ser aguçadas. Por isso é fundamental que as universidades,

especificamente, os cursos de licenciaturas, promovam encontros entre professores e licenciandos para discutirem as propostas curriculares e as teorias pedagógicas confrontando com a realidade vista durante o tempo de vivência na comunidade escolar seja por meio de estágio, seja por meio de projetos.

Nesse sentido, Celani (2000) ressalta que é importante questionar até que ponto a universidade vem preparando os futuros professores. Para falar sobre como os professores estão sendo preparados, apresentamos, primeiramente, algumas concepções sobre formação de professor e um breve histórico da formação docente no Brasil.

2.1 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para Diéguez (1980 *apud* GARCIA, 1999, p. 22), a formação de professores nada mais é que o ensino profissionalizante para o ensino, ou seja, é uma formação específica desenvolvida para o público responsável pela educação de crianças, jovens e adultos.

Para Berbaum (1982 *apud* GARCIA, 1999, p.22), será denominada ação de formação aquela em que a mudança se consegue por meio de uma intervenção, à qual se consagra um tempo determinado e na qual existe participação consciente do formando, existindo vontade explícita, quer do formando, quer do formador, de atingir um objetivo.

Garcia (1999) afirma que a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

Considerando o conceito de Knowles e Cole (1995 *apud* MIZUKAMI, 2002, p. 13), a formação de professores é entendida como um *continuum*, ou seja, o processo de desenvolvimento profissional é para a vida toda, uma vez que os cursos de formação estão em constante atualização.

Da mesma forma, Barros (2003) considera a formação profissional um processo reflexivo constante da prática pedagógica. A autora cita dois momentos no processo formativo: formação inicial e formação continuada, em que a primeira deve fornecer subsídios teóricos e práticos para saber atuar e enfrentar a complexidade da tarefa educativa de forma reflexiva e crítica, mas sempre comprometida com a educação. A segunda permitirá o desenvolvimento profissional do professor, proporcionando conhecimentos que lhe assegurem acompanhar e se atualizar em relação às inovações pedagógicas surgidas no âmbito da prática de ensino.

Percebemos a partir dessas definições, a complexidade e o entendimento que cada autor aborda acerca da formação docente. Dos conceitos acima, compartilhamos do pensamento de Knowles e Cole (1995 *apud* MIZUKAMI, 2002) e de Barros (2003) ao conceber a formação de professor como um processo contínuo que apenas inicia na formação inicial, mas que segue por toda sua prática pedagógica, no seu dia a dia da sala de aula, nos cursos de aperfeiçoamento, nos projetos desenvolvidos e nas pesquisas realizadas pelo docente. Além disso, ressaltamos que a atuação em sala de aula e o contato do futuro professor com seu campo de atuação tornam-se essenciais para desenvolver habilidades necessárias ao enfrentamento da complexidade do ato de ensinar.

Desse modo, podemos observar que essas definições só vêm corroborar com a ideia de que a experiência é fundamental para aquisição da aprendizagem, sendo, então, importante no processo de formação docente, conforme já defendida pelos teóricos citados anteriormente.

A formação docente é um dos assuntos amplamente debatidos, atualmente, o que faz gerar intensas discussões entre os estudiosos no campo da educação. De acordo com Romanowski (2007), vários estudos acerca do assunto vêm sendo realizados, e a maior parte desses estudos tem considerado esse fenômeno a partir da década de 1990.

Para melhor contextualizar a pesquisa, faz-se necessário um breve histórico acerca das primeiras determinações políticas e da formação de professores no Brasil.

O ensino no Brasil ganhou maior sentido após a vinda da Família Real, pois foi a partir desse momento que a educação e a cultura tomaram novo impulso no país, com a construção das primeiras instituições de ensino.

Foi mais precisamente após a Independência do Brasil que a formação de professores passou a ser exigida. Em uma abordagem histórica, elaborada por Saviani (2009), podemos distinguir os seguintes períodos da formação de professores no Brasil:

Do período colonial até a criação dos cursos superiores com a vinda da Família Real (1827-1890), denominado de Ensaio Intermitente de Formação de Professores, não se manifestava interesse pela formação dos professores. Somente a partir de 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, é que se começou a dar atenção a essa questão. Segundo a referida lei, os professores deveriam aperfeiçoar-se em um método para manter sua condição de docente e, conseqüentemente, seu lugar no estabelecimento de ensino. Com a criação das Escolas Normais no país, por influência europeia, a formação específica para lecionar nas séries primárias passou a ser exigida pelo Estado.

Com isso, ocorreu o estabelecimento e a expansão das Escolas Normais entre 1890 e 1932. Nesse período, continuavam as exigências pela formação adequada daqueles que lecionavam. Desse modo, foi estabelecido, por meio de uma reforma ocorrida no estado de São Paulo, em 1890, que somente professores bem instruídos nos modernos processos pedagógicos poderiam promover um ensino eficaz. Assim, acreditava-se que se estariam formando profissionais da educação com excelência. Vale frisar que essa reforma estendeu-se por todo o país, pelas secretarias de ensino de todos os estados, garantindo a todo professor um preparo específico para o ofício.

Em seguida, inaugurando uma nova fase no sistema educacional brasileiro, surgiram os institutos de educação no período de 1932 a 1939. A Escola Normal passou a ser denominada de Escola de Professores, que possuía um currículo rico de conteúdos e de técnicas de ensino para aprimoramento do professor.

Com a implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e a consolidação das Escolas Normais (1939-1971), os institutos de educação foram elevados ao nível universitário, tornando-se base dos estudos superiores de educação. No período de 1971 a 1996, a Escola Normal foi substituída pela habilitação específica de magistério. Isso se deu em virtude da mudança política no governo, bem como do golpe militar de 1964, havendo alterações no âmbito da educação, alterando-se a legislação acerca do ensino primário e médio (primeiro e segundo graus).

Nessa conjuntura, as Escolas Normais desapareceram, ficando somente o 1º e o 2º graus e o curso de Magistério. No entanto, essa formação garantia ao professor lecionar até a 6ª série do 1º grau. Para lecionar as últimas séries do 1º grau e as séries do 2º grau, era preciso ter formação em curso superior. Para o curso de Pedagogia, além da formação de professor, tornou-se exigência possuir especialização em Educação para as funções de diretor, orientador e supervisor escolar.

Com relação a essas alterações curriculares na formação de professor, Gatti (2010) ressalta que a formação docente para cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (Lei nº 9.394/1996), foi estabelecida a formação dos docentes em nível superior, estipulando-se um prazo de dez anos para o cumprimento dessa meta.

A respeito desta Lei nº 9.394/96, vale resgatar aqui, resumidamente, o que foi imposto por ela para a formação de professores.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação marcou um momento importante para a educação brasileira e para a atual formação de professores. Destacam-se os

§§ 1º e 2º do art. 1º do Título I dessa Lei, os quais determinam que a educação deve ocorrer nas instituições próprias de ensino, além de estar vinculada ao mundo do trabalho:

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Prosseguindo, no Título VI, o artigo 61 trata especificamente dos profissionais da educação, dispondo o seguinte:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I- professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II- trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área de pedagogia ou afim;

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I- a presença de sólida formação, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II- a associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III- aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Podemos depreender que foi considerado, como ofício, o tempo de trabalho daquele professor que estava em sala, mesmo sem uma formação específica, ao mesmo tempo em que mantém, como fundamento para o exercício da profissão, a sólida formação em curso técnico ou superior. Isso sugere que o governo deverá, por meio de políticas públicas², capacitar professores em exercício e não habilitados, garantindo a formação e a viabilidade de se efetivarem como tal, para que assim, sejam atendidas as exigências profissionais. Podemos constatar que esse compromisso está amparado no artigo 62 da mesma lei:

² Não existe uma única nem melhor definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz das grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peter (1986) define como a soma das atividades do governo, as quais agem diretamente e influenciam na vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como o que o "governo escolhe fazer ou não" (SOUZA *apud* BAIROS, 2013, p.103).

Art.62. A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 1996).

Diante desses dispositivos legais, podemos perceber que há a exigência de uma graduação específica para lecionar no ensino infantil, fundamental e médio, além de ser possível observar o compromisso do Estado brasileiro em oferecer um ensino com professores formados a partir das séries iniciais.

Ainda tratando da formação docente, vale ressaltar a relevância de algumas diretrizes que norteiam o trabalho do professor, auxiliando-o no seu processo de construção do conhecimento. Para tanto, Romanowski (2007), destacando o art. 3º da Resolução CP/CNE nº1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), elenca alguns princípios norteadores para o exercício profissional, como: a) a simetria invertida, em que as ações efetivadas durante a formação do professor devem ser coerentes com a sua prática esperada; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimento; c) os conteúdos como suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso necessárias.

Observamos, nessas diretrizes, a ênfase conferida à pesquisa no processo de formação, dando oportunidade para o professor refletir sobre sua ação em sala de aula, apontando a resolução de situações-problemas que podem surgir durante a prática pedagógica. Mais uma vez reforçamos aqui que, quanto mais cedo houver essa oportunidade, melhor será o desenvolvimento profissional docente.

Foram vistos, até aqui, brevemente, apenas alguns dos inúmeros textos legais considerados importantes para uma melhor formação profissional do magistério, bem como os requisitos necessários, em nível de formação, para o exercício da docência.

Com o passar dos anos, como já foi dito, a partir da década de 1990, o governo brasileiro iniciou ações voltadas à formação dos professores da educação básica. E após a

promulgação da LDB de 1996, vários projetos foram pensados e criados a fim de investir em formação docente e melhorar o ensino. Em 1998, por exemplo, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), sendo que 60% do valor depositado nesse fundo foram usados para pagamento de salários de professores do ensino fundamental. Nesse mesmo ano, o Fundef foi substituído pelo Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Foi criado em 1999 o Proformação³, um programa com o objetivo de atender a professores leigos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Em seguida, na década de 2000, foram criados o PEC⁴, o PROCAP⁵ e o Projeto Veredas⁶. (HITOTUZI, 2013).

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, quando foram tratadas as diretrizes normativas para a formação de professores.

Em abril de 2008 ocorreu a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), na qual ficou estabelecida a criação de centros de formação de professores em todo o país. Em 2009, foi criada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica⁷ pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009). Ainda em 2009, por meio da Portaria nº 1.129 (BRASIL, 2009), o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em 2010, buscou-se constituir as bases do novo Plano Nacional de Educação na Conferência Nacional de Educação, reiterando-se a importância da valorização e da formação dos profissionais da área da educação. Já em 2011, por meio da Portaria ME nº 1.328 (que revogava a Portaria nº 1.129), o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública⁸ (BRASIL, 2011).

³ Programa de formação de professores em exercício. Foi instituído em 1999 com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação desses professores. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 15/06/16.

⁴ Programa de Educação Continuada.

⁵ Programa de Capacitação de Professores.

⁶ Formação Superior de Professores Públicos de Minas Gerais por meio de educação à distância.

⁷ Inclui as universidades públicas e os centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação.

⁸ Essa rede atua de forma articulada aos sistemas de ensino. Podem participar dela as instituições de educação superior. É coordenada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada.

As políticas para formação de professores foram cada vez mais se ampliando. Com a criação da Nova Capes⁹, mediante a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, novos programas para formação de professores surgiram, já que a referida coordenação, também, passou a gerenciar os programas de formação inicial e continuada de professores. Dentre os programas recentes, destacam-se o Prodocência, o Pibid, o Observatório da Educação e o Parfor. (NACARATO, 2013).

Percebemos, portanto, que a década de 1990 trouxe muitos impactos no campo da educação. Um leque de oportunidades foi aberto para os profissionais do ensino. Além de serem criadas políticas públicas para a formação continuada e para professores em serviço, o governo investiu em programas para a formação inicial docente, com o intuito de incentivar o magistério e valorizar o ofício. Há, portanto, a percepção da parte do governo federal do papel crucial da formação inicial do professor, tendo em vista o seu potencial de possibilitar ao futuro professor apropriar-se de determinados conhecimentos e experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar na área pedagógica. É esse tipo de formação que abordamos a seguir.

2.1.1 Formação inicial do professor

Diante da heterogeneidade da sociedade, em que a escolarização é cada vez mais valorizada, exige-se do professor a promoção, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno nas dimensões cognitivas, social e emocional. Isso obriga o professor a ter uma diversidade de conhecimentos, além de uma boa condição emocional para lidar com as diferentes situações com as quais se depara em sala de aula, bem como a buscar alternativas de solução dos problemas na relação com os alunos.

Romanowski (2007) afirma que a questão referente aos cursos de formação inicial de professores tem sido alvo de análises em eventos nacionais e internacionais, como os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino e os congressos estaduais paulistas. A autora destaca o simpósio “Formação de Professores: tendências atuais”, realizado na Universidade Federal de São Carlos, em 1995, e o I Congresso Ibero Americano de Formação de Professores, em Santa Maria, em 2000. Além disso, alguns periódicos dedicam publicações a temas relacionados à formação de professores, como a Revista da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, e a Revista Exitus, da Universidade Federal do Oeste do Pará.

⁹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

Isso nos faz perceber que, nos últimos anos, a educação tem sido vista com mais atenção e compromisso, o que gera a responsabilidade (dos governantes) de se oferecer uma educação aos cidadãos com profissionais formados, oportunizando aos professores qualificação para a árdua missão de formar outros profissionais de diversas áreas.

Mizukami (2002) afirma que a concepção de formação inicial varia de acordo com o modelo adotado: o modelo da racionalidade técnica ou o da racionalidade prática. O primeiro, conforme já discutido anteriormente, prevê a apreensão da teoria para depois aplicá-la à prática; já o segundo prevê a própria ação, a práxis do profissional no seu processo de aprendizagem.

Gomes (1992) também discute esses modelos e defende que o modelo da técnica inviabiliza a formação de professores reflexivos, uma vez que o desenvolvimento de teorias com base em sua prática pedagógica está subordinado às técnicas científicas preexistentes e, às vezes, inadequadas ao ambiente. Isso leva à conclusão de que a ênfase na teoria dissociada do conhecimento prático acaba comprometendo a prática docente, pois ambas as dimensões são necessárias para a formação profissional.

Nesse sentido, Zeichner (1993) afirma que a prática toma como ponto de partida a reflexão dos alunos e professores sobre suas experiências. Desse modo, a práxis é uma dimensão essencial da formação de professores porque envolve a sua entrada em comunidades de aprendizagem e o enfrentamento da diversidade das salas de aulas.

Das críticas ao modelo da racionalidade técnica, descrito como incompleto por Schon (1983) por desconsiderar as ações necessárias em situações divergentes, origina-se o modelo da racionalidade prática. Sob essa perspectiva, o professor é visto como prático autônomo, como alguém “que esteja disposto e seja capaz de refletir sobre as origens, propósitos e consequências de suas ações, bem como sobre as restrições e incentivos materiais e ideológicos embutidos na sala de aula, na escola e contextos sociais em que ele trabalha.” (ZEICHNER, 1987 p. 23).

Portanto, verifica-se certa preocupação quanto à formação de profissionais reflexivos, que veem a prática como um meio de construção de conhecimentos, e não simplesmente de aplicação de teorias.

Diante das considerações apresentadas, surge a necessidade de compreender a função da formação inicial do professor. Consoante Veeman (1988), embora a formação inicial por si só não seja suficiente para qualificar os professores, é capaz de proporcionar um bom suporte técnico na preparação do profissional para a sua atuação. Ela dá o primeiro passo rumo à qualificação docente.

Imbernón (2011) corrobora essa asserção e compreende que a função da formação inicial é fornecer o alicerce para a construção do conhecimento técnico. Ele destaca ainda que a formação inicial deve ser abrangente o suficiente para lidar com os desafios do fazer docente reflexivo e compromissado com a qualidade da educação.

Destarte, se a formação inicial sozinha não dá conta da completude e da complexidade da formação profissional, ela é peça fundamental no conjunto do processo total da referida formação, pois é com base nela que o futuro professor obterá instrumentos técnicos e científicos para a consolidação de sua profissão.

Romanowski (2007) afirma que refletir sobre o preparo do professor é importante, não só com relação a aspectos técnicos, mas também com relação a aspectos humanos no processo de formação para a atuação em sala de aula. Severino (2001) destaca algumas características desses aspectos exigidas na formação inicial:

- ✓ Conscientização do potencial da humanidade e do direcionamento da existência para inserção no grupo social.
- ✓ Compreensão da construção e reconstrução do conhecimento e de sua aplicabilidade na ação humana.
- ✓ Competência que ultrapasse o senso comum, a improvisação, a superficialidade e a mediocridade.
- ✓ Criatividade no modo dinâmico e inteligente, reconhecendo a diversidade e a diferença em tessituras densas do conhecer.
- ✓ Criticidade do conhecimento, da ideologia e de sua própria ação, reconstruindo-a e refazendo-a.
- ✓ Comprometimento ético, sociopolítico para participar na promoção de uma educação para todos.
- ✓ Cooperação, legitimando autonomia da ação docente, atenta com as necessidades da comunidade, na busca de uma prática educativa contextualizada e coletiva.

Além dos aspectos citados, o autor reforça que é importante conhecer e avaliar os conhecimentos, objeto de seu trabalho, como ferramenta didática, assim como os processos da aprendizagem, a prática pedagógica efetiva e crítica, a fim de construir, analisar e avaliar a relação entre a teoria e a prática.

No que tange especificamente à formação do professor de língua estrangeira, o desafio torna-se ainda maior, pois, apesar de inúmeros fatores (*e.g.* carga horária, proficiência, estrutura física e material) que não contribuem para o bom andamento da disciplina, o professor deve sempre pesquisar e atualizar-se acerca das metodologias e das inovações no campo da prática pedagógica, bem como investigar o que e como os outros professores de língua estrangeira estão trabalhando, de forma a despertar no seu aluno o gosto de estudar a

língua inglesa e não reputar a matéria como um obstáculo a ser vencido no processo de escolarização. Com base nessas considerações, discutimos a seguir a formação inicial do professor de inglês.

2.1.2 Formação inicial do professor de língua inglesa

Para falar sobre a formação inicial do professor de inglês, torna-se relevante tratar como tem sido o ensino do idioma no país, a fim de justificar as falhas e a carência de profissionais qualificados, bem como o investimento em bolsas de estudo para aquisição de língua estrangeira, além da criação de programas que incentivam a aprendizagem da língua inglesa.

Até certo ponto, na história do Brasil, não se deu a devida importância ao estudo de uma língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa, apesar dos registros de que, desde o tempo do Brasil-Colônia, houve aqui o comércio inglês em que a comunicação era feita nesse idioma.

Basta consultar as primeiras diretrizes da educação básica para verificar o descaso com a língua estrangeira, logo a não necessidade da formação desse profissional. Nesse sentido, Leffa (1999) nos informa que, a partir de junho de 1809, o Príncipe Regente de Portugal, Dom João VI, decretou que fossem criadas duas escolas de língua estrangeira: uma de língua inglesa e outra de língua francesa. O padre Jean Joyce foi nomeado como o primeiro professor formal de língua inglesa no Brasil. O autor comenta que:

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. (LEFFA, 1999, p.2-3).

A partir de então, iniciava-se a luta para manter, no currículo das escolas, as línguas modernas: inglês e francês. A língua inglesa, que é a língua de interesse neste trabalho, fez parte dos currículos escolares até o ano de 1890, ano em que o ministro Benjamin Constant promoveu várias reformas educacionais, dentre elas a exclusão das línguas modernas, como inglês.

Somente a partir da década de 1990, o idioma ganhou importância, passando a ser a língua estrangeira mais usada não só no Brasil, mas também no mundo inteiro.

No Brasil, a inclusão ocorreu em razão da reforma de Francisco Campos, que apresentou inovações não só em termos de conteúdos e carga horária, mas também na metodologia de ensino. A exemplo do que ocorreu na França em 1901, os professores de língua estrangeira no Brasil foram instruídos a adotar o método direto (LEFFA, 1999). Esse método tinha como diretriz a aprendizagem da língua estrangeira centralizada nela mesma, ou seja, o ensino se dava por meio da imersão no idioma sem interferência da língua materna para traduzir a comunicação. (SAUVEUR, 1875).

Embora já houvesse uma ampla popularidade da língua inglesa, Amorim e Pacheco (2014) ressaltam que a LDB de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas do currículo escolar. Somente a partir de 1976, por meio da Resolução nº 58/76, o estudo da língua estrangeira passou a fazer parte do núcleo comum com obrigatoriedade no 2º grau e no 1º grau, quando possível. Com a formulação da nova LDB, em 1996, a língua estrangeira tornou-se compulsória no terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental.

Isso obrigou o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, a oferecer suporte para o ensino de línguas, uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preconizavam que o aluno da rede pública devia concluir o ensino médio com a habilidade de comunicar-se em uma língua estrangeira moderna.

Percebe-se, assim, que o ensino da língua inglesa nas escolas regulares foi, ao longo de sua história, perdendo seu espaço nas grades curriculares. A redução de horas dedicadas ao ensino de língua estrangeira iniciou-se no Império e continuou ao longo da História do Brasil, uma vez que a LDB de 1961 e a de 1971 ignoraram a importância das línguas estrangeiras, ao deixar de incluí-las entre as disciplinas obrigatórias.

No entanto, com a regulamentação do ensino de língua estrangeira na educação básica pela promulgação da nova LDB de 1996, tornou-se necessário criar políticas de fomento para a formação de professores de inglês. De acordo com Paiva (2003), no final de novembro de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) promoveu o I Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas e, ao final do evento, foi divulgada a Carta de Florianópolis, que propôs um plano emergencial para o ensino de línguas no país. Ainda parafraseando Paiva (2003), a primeira afirmação do documento enfatizava que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras e, após outros argumentos, sugeriu, dentre outras propostas, que fosse elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado por meio de um ensino eficiente.

Em dezembro de 1996, enquanto a Carta de Florianópolis ainda estava sendo divulgada e enviada a diversas autoridades educacionais do país, era promulgada a nova LDB, que tornava o ensino de língua estrangeira obrigatório, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental:

Art. 26, § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 10).

Com relação ao Ensino Médio, a LDB preconiza o seguinte:¹⁰

Art.36, inciso III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996, p. 12).

Nesse aspecto, é compreensível a inexistência, ainda, de uma estrutura pronta (com professores formados) para as novas regras impostas pelas diretrizes da educação, pois, primeiramente, foi deliberada a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio para, posteriormente, serem elaboradas estratégias para a formação de professor. No caso específico do ensino da língua inglesa, um problema comum que ocorre até hoje é justamente a disciplina de língua inglesa ser ministrada por um professor que não tem a formação específica.

Segundo o senso escolar de 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, apresentados no relatório “Professores no Brasil” pelo movimento Todos pela Educação em maio de 2016 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016), 61,2% dos professores do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 39,1% daqueles do Ensino Médio, atuando no norte do Brasil, não têm qualificação adequada para ministrar a disciplina sob sua responsabilidade.

Um documento elaborado pelo Instituto de Pesquisas Plano DCE e pelo Conselho Britânico, em 2015, mostra o perfil do professor de inglês na rede pública brasileira. No documento é relatado que dos 90% dos professores com nível superior completo, somente 38% são formados em língua estrangeira; 65% lecionam duas ou mais disciplinas, geralmente Língua Portuguesa; 52% são graduados há mais de dez anos e 45% não fazem capacitação

¹⁰Neste trabalho não estão incluídas as alterações que houve na LDB, no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental e Médio, conforme Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

pedagógica; 55% reclamam da falta de oportunidade para conversar em inglês e a dificuldade com a língua falada; e somente 33% possuem certificado de proficiência no idioma.

Esses dados confirmam o que foi dito anteriormente com relação à disciplina de língua estrangeira ser ministrada por professores não formados na área. Além disso, o fato de 65% dos professores lecionarem outras disciplinas nos leva a inferir que não há muita preocupação com o ensino de língua inglesa, uma vez que, muitas vezes, a lotação com esta disciplina serve apenas para completar a carga horária do professor. É o que se verifica no município de Santarém, em uma pesquisa feita acerca do perfil dos professores de inglês da região. Segundo Corrêa (2015), dos trinta professores de escolas municipais que participaram de sua pesquisa, apenas cinco deles têm formação específica em Letras/Inglês e outros nove possuem dupla licenciatura em Letras/Português e Inglês. A autora relata que, dentre esses profissionais formados com dupla licenciatura, existem aqueles que se dedicam mais ao ensino da língua portuguesa, e deixam a língua inglesa apenas para complemento de carga horária.

Com relação às capacitações, o documento acima referido, aponta uma realidade quase confirmada em Santarém, pois os professores não procuram capacitar-se para obter o conhecimento linguístico, comunicativo e metodológico. Consoante Corrêa (2015) os cursos de aperfeiçoamento que os professores do município de Santarém citaram foram apenas os cursos livres de idiomas, salvo alguns projetos da Ufopa. Vale ressaltar que, na investigação da autora, constatou-se que professores não participam dos projetos da universidade por dificuldades em se expressar oralmente em inglês, o que também faz parte das características do perfil do professor de inglês na rede pública brasileira, apontado pelo Instituto de Pesquisas e Conselho Britânico.

Isso nos leva a perceber o desafio que foi e continua sendo para as universidades formar esse profissional, além de compreender porque muitos professores que lecionam a língua inglesa são formados em outra área, ou seja, “a LE (língua estrangeira) está na grade, é obrigatória, e alguém precisa assumi-la” (SIQUEIRA, 2011, p. 98).

Ressaltamos que o perfil do profissional do ensino de língua estrangeira deve ser o de um professor obrigatoriamente formado, um ser humano independente, com sólida base na língua que ensina e que veja o ensino como o desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo e comprometido com a realidade do aluno e não apenas como a transmissão de conhecimento (CELANI, 2008).

Apesar da carência desse profissional, da inaptidão de alguns professores para lecionar a língua inglesa e de alguns gestores não perceberem a importância do ensino desse

idioma, a situação começa a mudar, à medida que os teóricos e críticos da educação, bem como os estudiosos da língua, começam a defender a relevância do idioma e a traçar estratégias de ensino com base em discussões nas próprias universidades.

Segundo Schmitz (2011), atualmente, está mudando esse quadro de descaso com o ensino e com a formação do professor de língua estrangeira. Ele enfatiza a atenção que está sendo dada ao ensino de língua inglesa nas escolas públicas por parte de certas instituições de ensino superior.

Diria que hoje em dia as universidades federais, estaduais e algumas particulares estão colaborando muito, mais do que em tempos passados, com as escolas públicas para melhorar a qualidade de ensino, não somente em língua estrangeira, mas também em outras disciplinas. Um resultado muito feliz são os livros publicados no Brasil sobre a formação de professores, numa demonstração da integração das universidades com as escolas de ensino fundamental e médio. (SCHMITZ, 2011 p.114).

Lima (2011) também atesta que atitudes de mudança no ensino de língua inglesa começam a surgir:

Iniciativas para melhorar a qualidade do ensino de línguas na rede pública já começam a surgir, em grande escala, nas diversas regiões do país, com resultados satisfatórios. São inúmeros os núcleos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, bem como os projetos implementados pelas várias universidades brasileiras, com a finalidade de prestar assessoria aos professores de língua estrangeira, principalmente os de língua inglesa que atuam na rede pública. (LIMA, 2011, p.165).

O autor ressalta, ainda, que trabalhos atestadores do sucesso do ensino de língua inglesa em escolas públicas vêm sendo desenvolvidos em diversas universidades brasileiras.

O governo também tem investido em ações de incentivo ao estudo da língua inglesa. Foi recentemente desenvolvido o programa “Ensino de Inglês como Língua Estrangeira”, que é resultado da parceria entre a Capes e o Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE), para promover a capacitação de docentes de língua inglesa vinculados à educação básica pública. Há também o “Inglês sem Fronteiras”, que é uma iniciativa do Ministério da Educação, cujo objetivo principal é incentivar o aprendizado do idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país. Além disso, professores de inglês da educação básica pública são convocados anualmente para participarem do Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA. O *My English Online*, que é um curso de inglês *on-line* do programa Inglês sem Fronteiras, destinado aos alunos de

graduação de instituições públicas, alunos de instituições privadas que obtiveram nota maior de 600 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aos alunos de pós-graduação recomendados pela Capes e aos professores ou técnicos de universidades federais e de institutos federais de educação (CAPES, 2016).

A despeito dos esforços da parte do governo brasileiro, ainda se observam muitas deficiências no ensino de língua estrangeira no país. Com tantas oscilações nas reformas políticas, conseqüentemente nos planos de ensino, estabelecer um projeto de ensino de línguas constitui um desafio cuja superação, ao que parece, só se dará pelos empreendimentos de longo prazo. Porém, uma vez estabelecida a inclusão compulsória de uma língua moderna a partir do ensino fundamental, tornou-se mais viável desenvolver projetos para melhorar o ensino e auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas. E, no que tange à língua inglesa, muito há para ser feito, visto que, historicamente, a carência de professores desse idioma é expressiva no Brasil. Assim sendo, projetos desenvolvidos nesse campo têm o potencial de contribuir para o enfrentamento dos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de inglês no país.

Pode-se perceber, desse modo, que o processo de desenvolvimento de melhorias do ensino de língua estrangeira no Brasil começa a deslanchar. Sabemos que é um processo lento, com resultados em longo prazo, mas que já se pode perceber uma mudança de atitude por parte do governo, das universidades, dos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, dos professores e das escolas públicas (SCHMITZ, 2011; LIMA, 2011). Além disso, o fato de as universidades estarem se comprometendo com os professores da educação básica, de forma a contribuir para a qualidade do ensino de língua inglesa, já é um avanço na educação brasileira.

Podemos verificar, também, os inúmeros núcleos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, bem como projetos implementados pelas universidades brasileiras. Lima (2011) cita como exemplo o NAP- Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas, da Universidade Estadual de Londrina, e o projeto ARADO, da universidade de Minas Gerais. O primeiro é um projeto de extensão que assessora professores de inglês da escola pública. O segundo tem o objetivo de reunir professores e alunos para refletir sobre problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Além desses, há, também, o Centro de Aprendizagem Autônoma de Língua Estrangeira (CAALE), na Universidade Estadual da Bahia. O mesmo se constitui em um espaço criado para ajudar professores no desenvolvimento de atividades de língua estrangeira. O Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (EDUCONLE), da Universidade Federal de Minas Gerais, atende professores de inglês e espanhol das redes

públicas municipal e estadual, através de um curso de educação continuada e tem como objetivos oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, tanto linguístico quanto metodológico, para professores de línguas estrangeiras (inglês, espanhol), além de contribuir para um maior envolvimento dos graduandos em Letras com a realidade educacional fora dos muros da universidade; envolvendo alunos da graduação e pós-graduação em um projeto de ensino, pesquisa e extensão com professores da rede pública, fomentando assim, o vínculo universidade e escola pública. (LIMA, 2011).

O Projeto de Aprimoramento em Língua e Literaturas Estrangeiras (PALLE), da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Bahia, se propõe a fazer com que os professores repensem sua prática pedagógica com a finalidade de se capacitarem para utilização de metodologias que atendam as necessidades de sala de aula (LIMA, 2011). Esses são apenas alguns exemplos que mostram a mudança de atitude para com o ensino de língua estrangeira, evidenciando o compromisso de universidades com a sociedade em oferecer professores capacitados no idioma que ensina.

Diante dessas iniciativas face às discussões acerca da formação do professor, particularmente, da formação inicial do professor de inglês, e tendo em vista a criação de programas criados para capacitação docente, podemos observar que houve uma priorização do Ensino Superior na formação docente. Oliveira (2014) destaca os principais programas criados para formação de professor:

No Brasil, programas federais como REUNI, UAB, PROUNI, Pró-Licenciatura, PARFOR e PIBID que visam à formação de professores tiveram algumas características dos objetivos apresentados pelos Relatórios da OCDE (2005, 2006) e que são demonstrados por Gatti *et al.* (2011) como programas de incentivo aos cursos de formadores de professores. São ações que visaram a priorizar a educação superior como um todo, gerando reflexos significativos nos cursos de licenciatura. (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Dentre esses programas, destacaremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) - núcleo deste trabalho- que permite o aprendizado do professor em formação por meio da inserção do licenciando na prática pedagógica.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO BRASIL

Semelhantemente às ideias defendidas por Dewey (2010), Lima (2011), Celani (2008) e outros teóricos já mencionados, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) propicia a experiência do futuro professor na sala de aula, como docente, ainda na sua formação inicial. O Pibid, uma ação do Ministério da Educação, foi uma das políticas públicas criadas com o intuito de mudar a ótica negativa do magistério e valorizar o ofício da docência, investindo em programas para formação de professores da educação básica nas universidades.

O Pibid foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 (BRASIL, 2007), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Esse programa tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Além disso, pretende alcançar os seguintes objetivos: incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes de licenciatura; promover a melhoria da qualidade da educação básica e a articulação integrada da educação superior com a educação básica; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência; proporcionar aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2010).

De acordo com Souza (2014), o Pibid está condicionado à efetivação de quatro fases para a sua implementação em uma instituição. A primeira diz respeito ao diagnóstico das escolas envolvidas no projeto. A segunda condiz com as discussões internas feitas por professores, diretores na universidade acerca do diagnóstico dos espaços escolares onde será desenvolvido o projeto. A terceira etapa é o momento destinado para a formação de grupos de estudos e a criação dos subprojetos¹¹ de intervenção nas escolas. A quarta e última fase diz respeito à aplicação dos subprojetos nas escolas parceiras envolvidas no projeto.

Para a aplicação do referido projeto, são concedidas algumas bolsas: bolsa para os professores do ensino superior, que são responsáveis pelo desenvolvimento, pela aplicação e pelo acompanhamento dos subprojetos, os chamados coordenadores de área; bolsa para os professores das escolas públicas de educação básica, chamados de supervisores, pois são eles que acompanham constantemente o trabalho dos licenciandos na sala de aula; bolsas para os

¹¹ Divisão do projeto institucional de cada IES. Cada subprojeto se vincula a uma licenciatura. As ações de cada projeto são desenvolvidas nas unidades públicas de educação básica parceiras da IES.

estudantes de licenciatura inseridos nos subprojetos. Além disso, é oferecida uma bolsa para o coordenador institucional, que é o professor encarregado de coordenar o Pibid na Instituição de Ensino Superior (IES), sendo uma bolsa por projeto institucional. (CAPES, 2013).

A figura a seguir ilustra a dinâmica do Pibid:

Figura 1 - Desenho do Pibid.



Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2009-2013.

O Pibid, além de fornecer subsídios ao processo formativo do futuro professor, uma vez que o formando será imerso no ambiente escolar, conhecendo as realidades e os problemas de cada unidade de ensino, podendo relacionar e contrastar a base teórica com a prática, promove a reciclagem dos professores regentes da escola pública. Os professores supervisores participam das reuniões, das oficinas e dos grupos de estudo realizados pelo coordenador do subprojeto na universidade. Juntamente com os licenciandos e com o coordenador, dialogam, discutem e decidem a melhor forma de trabalhar os conteúdos na sala de aula, respeitando a matriz curricular da escola e o plano de ensino disciplinar, com conteúdos embasados nos parâmetros curriculares nacionais. Assim, ambos os professores (em serviço e pré-serviço) se desenvolvem, enquanto profissionais, refletindo sua(s) prática(s) pedagógica(s). Sobre isso, Ortenzi (2009) afirma que esse tipo de experiência, em que a prática de reflexão é cada vez mais exercida, vem sendo presenciada nos cursos de formação:

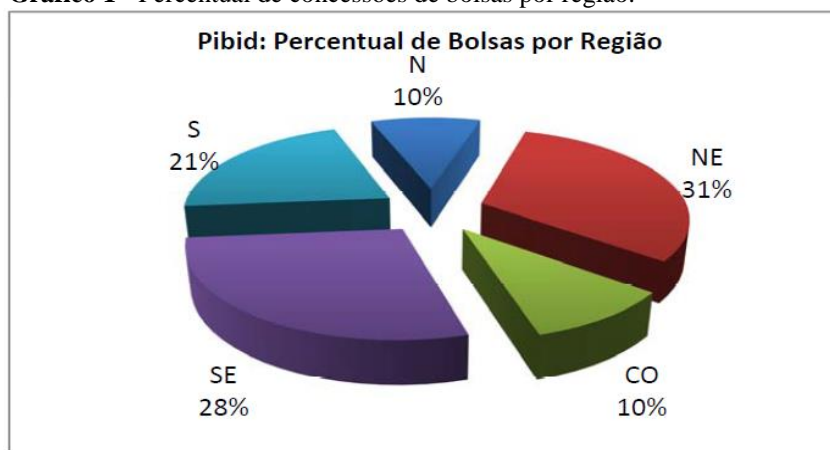
Com o fortalecimento da perspectiva de desenvolvimento do professor, tanto professores formadores quanto alunos-professores vêm presenciando mudanças no caráter das experiências propostas no curso de formação. Nesse contexto, a prática da reflexão vem se consolidando como potencialmente produtiva para o desenvolvimento da consciência da ação pedagógica (ORTENZI, 2009, p. 127).

O Pibid tem se mostrado o programa mais promissor dos programas do governo federal voltados para a educação. De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2011/DEB (BRASIL, 2012), em janeiro de 2011, o Pibid já era o segundo maior programa de bolsas da Capes.

Ainda segundo o relatório, é visível o crescimento do programa na oferta de disciplinas, pois, quando foi lançado em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram apenas as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática.

No entanto, com os primeiros resultados positivos, com as políticas de valorização do magistério e com o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender toda a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Gráfico 1 - Percentual de concessões de bolsas por região.



Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2009-2013.

O gráfico mostra a maior porcentagem de bolsas concentradas no Nordeste e a menor nas regiões Norte e Centro-Oeste. A seguir, são apresentados os editais do Pibid desde sua implementação:

- ✓ Edital MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007 – para as instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2007).
- ✓ Edital Capes nº 2/2009 – para as instituições federais e estaduais de ensino superior (BRASIL, 2009).
- ✓ Edital Capes nº 18/2010 – para as instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).
- ✓ Edital nº1/2011 – para as instituições públicas em geral (BRASIL, 2011).

✓ Edital Capes nº 11/2012 – para as instituições de ensino superior que já possuem o Pibid e que desejam sua ampliação e para as IESs novas que queiram implementar o Pibid. (BRASIL, 2012).

✓ Edital Capes nº 61/2013 – para as instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni.

✓ Edital Capes nº 66/2013–Pibid-Diversidade. (BRASIL, 2013).

Dentre esses editais, destacamos o Edital Capes nº 1/2011, do qual a Ufopa participou da seleção, submetendo o projeto intitulado “Educação para integração da Amazônia”, para aprovação da Capes, assunto tratado mais adiante. Antes, porém, verificamos, resumidamente, como tem sido a repercussão desse programa nas instituições onde tem sido implementado. São apresentados os resultados de algumas pesquisas em relatórios e trabalhos acadêmicos sobre a repercussão do Pibid.

3.1 A REPERCUSSÃO DO PIBID EM TRABALHOS DE PESQUISAS

O Pibid tem se mostrado um programa inovador, de modo a contribuir com o ensino por meio de ações pedagógicas elaboradas com base em parcerias entre as universidades e as escolas públicas da educação básica.

Segundo Cavalcante *et al.* (2015, p. 7), as produções acadêmicas acerca do Pibid, ainda tímidas, registram que o programa tem contribuído significativamente na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos que dele participam.

A literatura consultada evidencia que a formação de professores encontra-se no centro do debate contemporâneo, tanto político quanto educacional. O PIBID desponta como uma ação que ganha notoriedade na cena nacional, reavivando os fazeres na universidade e na escola, bem como as discussões no campo da política, da didática, do currículo e da prática de ensino em sua interface com a formação de professores (CAVALCANTE *et al.*, 2015, p. 8).

Cavalcante e seus colaboradores (CAVALCANTE *et al.*, 2015) realizaram um estudo acerca das produções acadêmicas no âmbito da pós-graduação a respeito do Pibid. A pesquisa percorreu as produções entre os anos de 2008 e 2014, sendo encontrados dezessete trabalhos (uma tese e dezesseis dissertações), distribuídos regionalmente da seguinte forma: dois trabalhos na região Nordeste, cinco na região Sudeste e dez na região Sul.

A conclusão da pesquisa revela, em todos os trabalhos analisados, a importância do Pibid como caminho para assegurar uma formação inicial mais qualificada, rumo ao

aprimoramento de saberes e do despertar pela profissão docente daqueles que ainda estão iniciando nessa caminhada que é ser professor (CAVALCANTE *et al*, 2015).

Essa conclusão coaduna-se às ideias de teóricos da língua estrangeira, como Leffa (2011), Micolli (2011), Schmitz (2011) e Mateus (2002), os quais concordam que a universidade “sozinha” não dá conta da formação do aluno, ou seja, é necessário que, paralelamente à formação universitária, o futuro professor faça parte de outras programações (e.g. desenvolvimento de projetos, participação em grupos de pesquisa, grupos de imersão na língua estrangeira, grupos de estudos), de modo a melhor integrá-lo na sua ferramenta de trabalho que, neste caso, é a língua inglesa.

Achar que um profissional de letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade. A formação de um verdadeiro profissional – reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz – é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos (LEFFA, 2001, p. 340).

O autor enfatiza o que já foi dito por outros teóricos: somente a racionalidade técnica e o domínio dos conteúdos específicos, por si só, não são suficientes diante da amplitude e da complexidade que é ensinar. A recepção dos alunos em uma sala de aula, a heterogeneidade de sujeitos, a particularidade de cada escola, de cada turma, de cada indivíduo; a forma de ensinar para cada público são situações que não são ensinadas na formação universitária. São “conteúdos” que a técnica não dá conta, daí ser importante a hibridação com a práxis.

A ideia do Pibid vem ao encontro, também, da visão crítica de Abrahão (2009), que aborda sobre a formação pré-serviço, em que o aluno-professor tem a oportunidade de desenvolver as competências necessárias frente à complexidade da docência durante a sua graduação.

Um trabalho de formação pré-serviço adequado, voltado para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, aplicada e profissional do professor e embasado na reflexão crítica, poderão tornar mais coerente e coesa a prática de sala de aula deste profissional, que possivelmente terá criatividade e segurança necessárias para driblar fatores contextuais que queiram confronta-se com a sua abordagem de ensinar. A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torná-lo aberto para análise de novas abordagens e propostas, que surgirão em sua vida profissional. (ABRAHÃO, 2009, p. 46).

Alvarenga (2009) também destaca que, atualmente, uma vertente tem se posicionado no cenário da formação de professores de línguas atribuindo importância à conscientização do professor acerca de sua prática, que só pode ocorrer a partir do processo de reflexão natural e constante realizado pelo professor no dia a dia. O Pibid permite esses momentos de reflexão, de forma que os professores em pré-serviço têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar e refletir sobre o ensino de línguas, sobre a forma de ensinar do professor em serviço e até mesmo a sua própria forma de ensinar (os professores em pré-serviço), confrontando com as abordagens de ensino vistas na universidade. Refletir sobre o próprio ensino é o que leva, segundo Freitas (2009), o professor de língua estrangeira a assumir o *status* de profissional.

Refletir sobre o próprio ensino, por sua vez, é a condição que leva o professor de LE a assumir um *status de profissional* deixando de ser visto como um *mero operário* a desempenhar seu ofício, seguindo caminhos ou direções que lhe são indicados ou repetindo fórmulas que lhe são prescritas por *especialistas* que estariam legitimamente autorizados a assim proceder. (FREITAS, 2009, p. 51, grifo do autor).

Voltando às publicações de pesquisas feitas sobre o programa de formação de professor (Pibid), destacamos o estudo feito por Oliveira (2014) sobre a repercussão do Pibid nas dissertações e teses. Dentre os trabalhos pesquisados, destacamos os seguintes:

Largo, Arruda e Passos (2012), no seu trabalho intitulado “Os Sentidos da Aprendizagem Docente durante o Projeto PIBID/Matemática: Um Estudo de Caso” mostraram que o programa Pibid colaborou tanto na formação inicial como na formação continuada dos supervisores.

Paredes e Guimarães (2012), em seu estudo “Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química”, discutiram as compreensões do Pibid para a melhoria da formação inicial de professores de Biologia, Física e Química em uma universidade do estado do Paraná. Concluíram que o Pibid pode ser considerado um programa que tem a possibilidade de ressignificar a formação inicial de professores, mediante uma articulação entre teoria e prática.

Neves e Herneck (2012) em “Professoras da Educação Básica e Bolsistas do PIBID: o Aprendizado da Docência por Meio da Troca de Saberes” analisaram a aprendizagem da docência adquirida por meio da troca de saberes entre as professoras da educação básica e as bolsistas do Pibid. Foi concluído que o Pibid é um programa que oportunizou às bolsistas e às professoras da educação básica uma troca de experiências acerca

das atividades aplicadas no âmbito escolar, propiciando a aprendizagem recíproca entre ambas as partes.

Silva, Chagas e Alves (2009) em seu trabalho “A Experiência da Sala de Aula na Formação Inicial de Professores” pesquisaram as experiências dos alunos de cursos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os quais, ainda em formação inicial, já se encontravam atuando em sala de aula por meio do Pibid. Concluíram que o Pibid é uma importante oportunidade proporcionada aos alunos, futuros docentes, de estarem inseridos em uma real situação de ensino na sala de aula, o que normalmente só ocorre nos últimos períodos do curso.

Rossi (2013) em “O PIBID e a Licenciatura em Química num Contexto Institucional de Pesquisa Química Destacada: Cenário, Dificuldades e Perspectivas” discutiu a formação de professores sobre a perspectiva do graduando que faz parte do Pibid/Unicamp. Para ele, o Pibid mostrou-se indispensável à formação de novos professores porque representa uma forma efetiva de estímulo à opção pela licenciatura.

Silva *et al.* (2012) no trabalho “Formação de Professores de Física: Experiência do PIBID Física da Universidade Federal de Rondônia” trouxe por meio de um relato de experiência, as dificuldades e os sucessos alcançados com o Pibid na universidade para a formação de professores de Física. Concluiu-se que o produto que surge da interatividade com o ambiente escolar possibilita aos bolsistas um conhecimento que estaria longe de ser atingido apenas com o estágio supervisionado.

Franco, Bordignon e Nez (2012) em “Qualidade na Formação de Professores: Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como Estratégia Institucional” discutiram sobre o Pibid para formação docente, investigando o ponto de vista dos alunos bolsistas e de seus coordenadores sobre as modificações na vida acadêmica e pessoal e sobre as relações da Universidade com a educação básica. Com as informações coletadas, foi possível identificar impactos positivos na vida acadêmica dos participantes desse programa, bem como a importância das relações Universidade e Educação Básica.

Prodócimo e Ayoub (2016) que pesquisaram os impactos na formação docente no contexto interdisciplinar e Testi (2015) que fez um estudo avaliativo do Pibid na formação de professores de Química na Unesp, também, identificaram que a experiência em sala de aula foi bastante significativa para a formação docente dos bolsistas, promovendo um olhar mais reflexivo sobre o ensino.

Na pesquisa de Canteiro (2015), que abordou o impacto do Pibid na formação inicial de professores de Matemática, foi possível sintetizar os principais pontos positivos do

programa, dentre eles estão a aproximação consistente entre teoria e prática e a inserção dos licenciandos na escola pública.

Além dos trabalhos citados, os institutos federais reconhecem a contribuição do Pibid com a Educação Básica. De acordo com o diretor do Instituto Federal do Pará (IFPA), Raimundo Figueiredo, foi um avanço significativo o lançamento do primeiro edital do programa em 2007, o que oportunizou ao IFPA a apresentação do projeto “Ciências em Ação”, fortalecendo os cursos de licenciatura. (FIGUEIREDO, 2012).

Rocha (2012) destaca que o programa veio proporcionar uma melhoria na qualidade do ensino dos cursos superiores. Segundo ela, desde a implementação do Pibid, no IFPA, verificou-se o crescimento na produção de artigos, na participação em congressos nacionais e regionais por parte dos bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática. A autora reforça ainda que o programa contempla a tríade ensino, pesquisa e extensão.

O projeto prevê, no ensino, a participação dos bolsistas nas escolas parceiras, com o intuito de vivenciarem as práticas dentro da sala de aula [...]. Na pesquisa, debates sobre as novas tendências metodológicas de ensino são agregadas à produção e à publicação de artigos científicos em encontros, congressos e seminários. E a extensão é proposta de trabalhos com a comunidade escolar, valorizando o espaço da escola pública como campo da experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. (ROCHA, 2012, p. 321).

Além das experiências e do aprendizado que o programa proporciona aos licenciandos, a autora enfatiza que o Pibid trouxe grandes contribuições para o curso de Licenciatura em Matemática, tais como: a realização de palestras e seminários sobre o tema da matemática, a elaboração de materiais didáticos a serem utilizados pelos professores e pelos bolsistas nas aulas de matemática de escolas públicas e a produção de vídeos didáticos para apoiar o trabalho docente.

Um levantamento feito por Verdum (2014) no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos trabalhos apresentados na XVI Reunião da ENDIPE, para verificar o que os pesquisadores da área da educação têm investigado sobre o Pibid e como têm sido avaliados os resultados desse programa, revela aspectos positivos e destaca que a participação no programa contribuiu bastante para a formação inicial, proporcionando um diálogo mais estreito entre a universidade e a escola de educação básica, além da reflexão sobre a prática e a promoção da formação inicial e continuada.

Por meio dessa primeira aproximação em relação à política do PIBID, a partir do levantamento de estudos sobre o tema, podemos constatar que o **programa já se constitui num alvo de muitos pesquisadores, cuja preocupação maior está no impacto desse projeto na formação dos licenciandos, e que os resultados têm**

sido extremamente positivos, pois a aproximação entre teoria e prática na formação docente parece ser facilitada por essa iniciativa, uma vez que ao incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos licenciandos a prática da pesquisa em educação. (VERDUM, 2014, p.16, grifo nosso).

Além das pesquisas e das “falas” de coordenadores e bolsistas das instituições onde já se realizaram produções acadêmicas, o Relatório de Gestão da Diretoria da Educação Básica (DEB) descreve, onde há atuação do programa, o resultado do Pibid em território nacional. Segundo o Relatório da DEB (BRASIL, 2012), o programa tem tido sucesso ao proporcionar o estreitamento das relações entre as escolas da educação básica e as instituições de ensino superior e favorecer o diálogo entre prática e teoria para os licenciandos. O relatório ressalta ainda que o Pibid se torna diferente do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio. Além disso, o estágio ocorre, geralmente, no fim do curso; e a proposta do Pibid é a inserção do aluno no cotidiano das escolas desde o início de seu ingresso na universidade. Desse modo, a prática propicia ao bolsista a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos que são essenciais à sua formação.

O sucesso do programa continua expressivo, sendo mostrado nos relatórios posteriores da DEB. O relatório da DEB-2014 (BRASIL, 2014) observa que, embora o primeiro edital do Pibid seja de 2007 e o programa tenha começado a ser implementado de fato em 2009, é visível, durante esse período (sete anos), o crescimento do programa.

O relatório também destaca, assim como as pesquisas citadas, que a principal contribuição do Pibid é uma maior articulação entre teoria e prática, além de contribuir para que o licenciando adquira conhecimentos próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola de educação básica.

Essa articulação, da forma como é tratada no programa, vem mostrar a importância desses conceitos (teoria e prática) serem trabalhados simultaneamente, já que em muitos cursos de formação teoria e prática são dissociadas e discutidas como oposições em que a teoria é o termo valorizado, conforme afirma Gimenez:

Primeiro o professor aprende o conteúdo para depois aplicá-lo em sua sala. O professor, então, é visto como um aplicador de técnicas enfatizadas como verdades absolutas e, portanto, passíveis de serem aplicadas em qualquer contexto, como se a realidade social se encaixasse em esquemas pré-estabelecidos. (GIMENEZ, 2002, p.41).

Vale ressaltar, também, que o programa tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos:

Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. A fixação dos alunos nos cursos de graduação tem sido uma preocupação permanente das políticas públicas do Ministério da Educação, considerando o alto índice de evasão e abandono nas IES brasileiras, especialmente, nos cursos de licenciatura. O PIBID, agindo como colaborador nesta fixação, é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas. (BRASIL, 2014, p.80).

As pesquisas aqui discutidas, produzidas acerca do Pibid, guiaram-nos para conhecer as experiências e os resultados já alcançados pelo programa. Concordamos com Oliveira (2014) ao dizer que, com base na revisão literária acerca do que se tem produzido sobre o programa e sobre suas avaliações, podemos fazer as interpretações da nossa pesquisa e ter melhor consistência teórica para tratar do tema, considerando o que as outras pesquisas revelam a respeito. Dessa forma, acreditamos que, com essas pesquisas, é possível construir um diálogo com as futuras análises, uma vez que elas convergem para as contribuições do Pibid no processo de formação docente.

A partir desta discussão, passamos a contextualizar a nossa pesquisa: o subprojeto Pibid/Letras-Inglês na Ufopa, partindo de um breve histórico do projeto institucional Pibid/Ufopa.

3.2 O PIBID-INGLÊS NA UFOPA

O subprojeto “Contribuições para a Formação de Novos Professores de Inglês na Região Oeste do Pará” (Anexo A), submetido à Capes para análise e, posteriormente, a implementação do Pibid de língua inglesa na Ufopa, teve como seu primeiro coordenador o professor Nilton Varela Hitotuzi. De acordo com o professor, o projeto iniciou em agosto de 2012 e, em um período de dois anos, já apresentava a seguinte composição: dois coordenadores, seis supervisores, 1.165 alunos correspondentes às sete escolas da rede básica e 24 alunos da graduação de Licenciatura em Letras: Português-Inglês. (HITOTUZI; BRITTO; PIMENTEL, 2015 p. 10).

O propósito do subprojeto é contribuir para a formação de novos professores de inglês e para a formação contínua dos professores supervisores envolvidos no projeto, no município de Santarém. Segundo o primeiro coordenador, a proposta do subprojeto de inglês visa dar oportunidade para os licenciandos de vivenciar o ambiente escolar, a fim de

familiarizá-los com a complexidade da prática docente. Além disso, visa, também, incitar o exercício reflexivo com a articulação entre as teorias vistas na universidade e a realidade da sala de aula de língua estrangeira na escola pública; levar os alunos a adquirir experiência na prática pedagógica por meio de elaboração das atividades (sob a orientação dos professores responsáveis pela supervisão); contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem nas aulas de língua inglesa e oferecer aos futuros docentes um leque de possibilidades de linhas de investigação, visando à produção de artigos e trabalhos de conclusão de curso. (HITOTUZI, 2015).

Verificamos, portanto, que os objetivos aqui elencados estão em consonância com o objetivo principal do Pibid que é inserir o licenciando na prática da sala de aula para vivenciar a realidade escolar.

Além dos objetivos citados, direcionados ao licenciando, o subprojeto também pensou em objetivos para o professor (supervisor) da escola pública parceira, a fim de auxiliá-lo em seu ofício diário. Dentre eles, estão de levar o professor a refletir sobre sua prática pedagógica; incentivá-lo a elaborar materiais didáticos em cooperação com os acadêmicos; fazer com que ele contribua para a melhoria da qualidade da formação de novos professores de língua inglesa; motivar seus alunos a aprender a língua estrangeira estudada; e desenvolver, conjuntamente com os licenciandos, estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem de línguas. (HITOTUZI, 2015).

Nesse contexto, os docentes e discentes envolvidos neste subprojeto também são encorajados a debater sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, tais como as condições de ensino, os recursos tecnológicos e o material didático; diagnosticar possíveis causas de dificuldades dos alunos em aprender a língua-alvo e a produzir relatos de experiência e socializá-los em eventos realizados pela Ufopa ou por outra IES. (HITOTUZI, 2015).

Os objetivos acima estão alinhados à proposição dos teóricos já mencionados anteriormente que abordam a importância da inserção do aluno-professor na prática docente desde o início de sua formação. Descrever a situação do ensino e da aprendizagem de língua inglesa nas escolas, incitar o exercício reflexivo com a articulação entre as teorias vistas na universidade e diagnosticar possíveis causas de dificuldades em aprender a língua-alvo apresentadas por alunos da educação básica, por exemplo, são ações que serão efetivadas somente se o licenciando vivenciar a prática docente. Propostas como essas que, hoje, são possíveis de serem executadas devido a um projeto que possibilita tais oportunidades, deveriam fazer parte da matriz curricular de cada licenciatura, pois a disciplina de estágio (o

único momento que o futuro docente tem contato com a sala de aula) não é suficiente para capacitar os professores em face da complexidade de ensinar, conforme afirmam Leite, Ghedin e Almeida:

Nos cursos de formação de professores, o estágio tem sido concebido e desenvolvido como o momento de articular a teoria e a prática. No entanto, concordo com Ghedin (2005) quando afirma que esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o professor dê conta da complexidade dos problemas que ele precisa enfrentar no espaço escolar. (2008, p. 33).

Dessa forma, reforçamos, mais uma vez, quão salutar é para o futuro docente ter o acesso à escola para que seja possível exercer a sua prática docente enquanto ainda está no processo de formação. Como os autores acima retratam, o momento do estágio (geralmente no final do curso) mostra-se insuficiente diante dos problemas que surgem dentro da escola. Problemas estes que não se pode prever e que não se pensa quando o licenciando está estudando as teorias de ensino na academia. São situações da prática, do dia a dia, que vão “ensinando” e/ou “formando” o professor.

Voltando a falar sobre as ações do subprojeto “Contribuições para a Formação de Novos Professores de Inglês na Região Oeste do Pará”, abordamos agora o planejamento, bem como as ações efetivadas e trabalhos desenvolvidos no programa no período de 2012 a 2014.

3.2.1 Ações planejadas

Conforme documento elaborado pelo coordenador (Anexo B), considerando os objetivos do projeto, foram as seguintes atividades planejadas no início do projeto:

a) Primeiramente, foi necessário o reconhecimento das escolas participantes, que consistia na visita dos alunos às escolas parceiras para conhecimento dos professores, dos alunos e das instalações.

b) Posteriormente, foi preciso pensar nas estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (preparação de unidades de ensino). Esse momento consistia na elaboração das unidades de ensino, de acordo com as estratégias do subprojeto: 1) *Talking movies in the EFL classroom*; 2) *EFL learning in the mantle of the expert*; 3) *Teaching English with documentaries*; 4) *Music tom years*; 5) *Comics trips in the EFL classroom*; 6) *Scale models as a tool in the EFL classroom*; 7) Um olhar transdisciplinar no ensino de inglês em uma turma do sexto ano do ensino fundamental da rede pública; e 8) O

Teatro Shakespeariano no Ensino de Inglês na Escola Pública. Além disso, foi pensado também, em organizar um Sarau Literário que consiste na realização, uma vez por ano, de evento cultural com danças, poesia, música, teatro;

c) Em seguida, a próxima ação seria a aplicação das unidades de ensino produzidas que consistia em aplicar as unidades já elaboradas pelos bolsistas e supervisores, tal como foi descrito na segunda ação. Além disso, estava planejado também desenvolver um trabalho interdisciplinar envolvendo Inglês, Português, Matemática, Meio Ambiente, Saúde, Geografia, História e Arte.

d) Outra ação pensada foi a seleção e edição de textos de matemática em inglês que consistia na ação integrada com o subprojeto de matemática, em que se buscava desenvolver habilidades de leitura em língua inglesa nos licenciandos e criar desafios interessantes aos alunos das escolas, com o intuito de prepará-los para o uso do inglês como ferramenta de divulgação científica.

e) *Reading and Acting Out* consistia na ampliação da compreensão de mundo dos estudantes, assim como no desenvolvimento da proficiência da língua inglesa por meio da colaboração de falantes de inglês com a primeira língua. Essa ação envolvia os bolsistas e alunos das escolas parceiras num período de dois meses, em que leriam e dramatizariam episódios ou a totalidade das obras lidas em inglês.

f) *Immersion Prep Course* era uma ação que consistia na imersão dos alunos bolsistas com seus supervisores, durante quatro dias, num retiro em que a regra básica era o uso exclusivo da língua inglesa. O objetivo principal do curso era familiarizar os participantes com as rotinas. Antes disso, no entanto, os envolvidos participavam de um curso preparatório para, assim, participarem da imersão.

g) *Ufopa English Immersion Camp*: como já dito, os bolsistas, seus supervisores e alguns alunos da educação básica participariam do *Ufopa English Immersion Camp* no segundo semestre de cada ano. As atividades desse momento de imersão incluíam *karaokê*, dramatizações, dança, recitação de poemas, jogos lúdicos, filmes e gincanas, ações que aceleravam o aumento da proficiência oral dos participantes;

h) *Santarém State School Music Festival*: foi uma ação pensada envolvendo a música. Era uma atividade que consistia em organizar um festival anual de música de escolas públicas de Santarém. No evento, alunos das escolas parceiras cantariam, em inglês, músicas de sua livre escolha, e suas performances seriam avaliadas por um painel constituído por docentes. Os três primeiros colocados teriam premiação. O principal objetivo dessa ação era

encorajar alunos da escola pública a estudar línguas estrangeiras por meio da música e ampliar a interação da Ufopa com a comunidade escolar e santarena;

i) *Wearing the Mantle of the Expert – Exhibition*: esta ação consistia em fazer os alunos, como se fossem peritos de diferentes áreas (Biologia, História, Química etc.), exporem suas ideias em uma feira no espaço comum da escola. O componente escrito de suas ideias deveria ser veiculado em inglês.

j) O Colóquio de Professores de Inglês da Região Oeste do Pará era uma ação que consistia num grande evento social em que tanto os alunos bolsistas quanto os seus respectivos supervisores estariam diretamente engajados em sua realização. O objetivo do mesmo visava congregar profissionais da educação em língua estrangeira da região oeste e compartilhar experiências e teorias relacionadas à práxis do professor de inglês e trazer contribuições externas, especialmente de outros Pibids. Além disso, era também uma oportunidade para graduandos e professores publicarem seus trabalhos na forma de comunicação, pôster, minicurso, oficina e palestra;

l) Outra ação planejada foi a socialização local de ações realizadas no Pibid/Letras-Inglês. Essa atividade agregava tudo o que foi produzido pelo conjunto de bolsistas, professores supervisores e professor da universidade. O objetivo consistia na interação e na socialização dos trabalhos feitos por grupo envolvido nas escolas parceiras. Os bolsistas socializavam, em evento da área de estudo e de integração do Pibid-Ufopa, algumas atividades realizadas. Além disso, os orientados pelos coordenadores de área deveriam produzir os resumos do trabalho.

m) A socialização e a divulgação de ações realizadas no Pibid/Letras-Inglês, semelhante à ação anterior, fomentavam a participação em encontros acadêmicos de âmbito nacional, quando os bolsistas tivessem resultados de atividades realizadas para apresentar.

n) A documentação das atividades consistia no registro sistemático e coordenado das atividades de ensino e pesquisa em vídeo, áudio, fotos e documentos para edição de documentário das ações, das estratégias e dos processos pedagógicos adotados no projeto e das reações e avaliações dos participantes. Os produtos deveriam ser divulgados na escola, na universidade, e ser objeto de apresentação em seminários e congressos. Em outras palavras, todo material produzido e coletado deveria ser devidamente registrado, armazenado e socializado conforme a demanda.

o) A última ação planejada, que também é complemento da ação anterior, foi a participação nos seminários integradores do Pibid-Ufopa. Os seminários integradores são desenhados de forma a promover a discussão sobre a docência e as formas de produção,

aquisição e circulação do conhecimento nos espaços e tempos escolares. É um evento anual na universidade que instiga os alunos a trocar impressões por meio de rodas de conversa – de que participam todos os subprojetos – e da exposição das atividades desenvolvidas. Desse modo, todos os bolsistas deveriam participar desse evento na universidade e apresentar o resultado de suas pesquisas, bem como os trabalhos desenvolvidos na escola onde estavam atuando.

A partir desse planejamento inicial, já se percebem ações voltadas para a melhoria do ensino da língua inglesa, beneficiando os alunos e professores da escola pública e os acadêmicos do curso de Letras: uma vez que os licenciandos são capacitados para a sala de aula com abordagens metodológicas de ensino e com incentivo à fluência do idioma, espera-se que as escolas públicas tenham professores de inglês fluentes; além, claro, de os professores supervisores passarem por um processo de reciclagem e de aprimoramento do ato de ensinar e até mesmo da fluência da língua. Isso é possível porque durante as reuniões de grupo, há a oportunidade para esses professores (da escola) atualizarem-se acerca das metodologias de ensino discutindo com os bolsistas e com professores da universidade as teorias de línguas, além de desenvolverem trabalhos que incentivem a produção de textos para publicação, como artigos, por exemplo, e ainda, há oportunidade nesses encontros de exercitar a oralidade na língua inglesa.

Consultando, ainda, os documentos, foram identificados os registros das ações efetivadas, considerando o plano de ações supracitado. Pela leitura das ações efetivadas, foi possível perceber que as equipes de trabalho foram classificadas de acordo com o nome das escolas onde foram desenvolvidos os trabalhos. Desse modo, as equipes até aquele momento foram as seguintes: equipe Pedro Álvares Cabral, equipe Álvaro Adolfo da Silveira, equipe Madre Imaculada e a equipe Aluizio Lopes Martins.

A seguir são descritos os trabalhos que foram possíveis realizar por essas equipes, a partir do início do subprojeto até o ano de 2014, de acordo com os registros em pôster e relatório dos bolsistas.

3.2.2 Ações efetivadas

O programa foi implantado em agosto de 2012 e, a partir de setembro, realizada projeção de quatro unidades de ensino, com ênfase nos temas: a música no processo de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública santarena; histórias em quadrinhos como

ferramenta didática para o ensino de inglês na escola pública de Santarém-PA; e manto do perito como estratégia de ensino e aprendizagem de inglês. Dos dias 10 a 22 de setembro, os bolsistas tiveram contato com os PCN's a partir do qual foi possível a realização de seminários para a exposição e discussão, a fim de que tivessem embasamento teórico para o primeiro contato com a docência.

Além disso, seguindo o mês de outubro, foi realizada a produção de quatro resumos para os anais da I Jornada Acadêmica da Ufopa, elaborado o projeto "Visita à comunidade Araçazal" e realizada a execução da logística para a visita a essa comunidade (estas ações correspondem às ações b e l do planejamento).

Nos dias 15 a 18 de novembro, os bolsistas visitaram a comunidade Araçazal para o desenvolvimento de projeto de pesquisa, cujo objetivo foi coletar dados para elaboração de unidades interdisciplinares de ensino e articular o estudo de inglês com outras disciplinas, tais como Geografia, História, Biologia, Sociologia e Arte. Em seguida, foram realizadas a análise e a sistematização parcial dos dados coletados na comunidade de Araçazal e a produção de relatório parcial elaborado individualmente por 15 bolsistas. Na sequência, em dezembro do mesmo ano, os bolsistas participaram do 1º Seminário de Iniciação à Docência, na modalidade comunicações orais. Também participaram da mesa-redonda "A formação inicial do professor: o currículo das licenciaturas". Além disso, os bolsistas apresentaram o Clube de Leitura, cujo objetivo era que os bolsistas fizessem leitura em inglês com foco no exercício da pronúncia da língua inglesa (estas ações correspondem às ações c, m, n, do planejamento).

No ano de 2013, nos meses de janeiro e fevereiro, foram realizadas oficinas e atividades com música na Escola Pedro Álvares Cabral, e a oficina *Maquetes Temáticas* na escola Júlio Gonçalves Passarinho. Em seguida, os bolsistas e o supervisor (professor da escola pública) analisaram as condições, discutiram práticas e concepções de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas participantes do subprojeto. Elaboraram resumos a serem apresentados no IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia: fronteiras linguísticas e literárias na América Latina (IV CIELLA). Além disso, houve a implementação do trabalho com maquetes temáticas na escola Aluízio Lopes Martins (estas ações correspondem às ações b, l, m, do planejamento).

Em março e abril, o professor Vitor Carvalho, do Centro Cultural Anglo Americano de Santarém, ministrou o minicurso *Immersion Preparatory Course*. Esta foi uma das ações do Pibid/Letras-Inglês que objetivou a preparação dos acadêmicos de Letras-Inglês para um período de imersão projetado para o mês de setembro de 2013. Além disso, os pibidianos de Letras-Inglês que tiveram seus trabalhos aprovados no IV CIELLA realizaram

apresentação prévia deles aos demais participantes do projeto, com a finalidade de melhorar a qualidade de suas comunicações. E os professores Maria Luiza Pimentel e Nilton Varela Hitotuzi, coordenadores do Pibid/Letras-Inglês, participaram de reuniões com a Secretária Municipal de Educação, gestores e técnicos da Semed de Santarém para levantamento de dados acerca das escolas e dos professores de inglês (estas ações correspondem às ações a, f, l, m do planejamento).

Ainda no mês de março até o mês de junho de 2013, aconteceu o *Reading Club*, momento que oportunizou aos bolsistas a compreensão da língua inglesa, bem como o desenvolvimento da proficiência dos alunos, através de leituras e conversações com a colaboração das professoras *fullbrighters* (bolsistas patrocinados pela fundação Fulbright) Tracy Bassett e Haley White, falantes de inglês como a primeira língua (esta ação corresponde à ação e do planejamento).

De 23 a 26 de abril, quatro trabalhos foram apresentados no IV CIELLA, resultado da aprovação dos resumos enviados no mês de fevereiro. No mês de abril, também, os bolsistas foram para a sala de aula sob orientação da supervisora na escola Álvaro Adolfo. Além disso, essa equipe reuniu e teve orientações para a produção de Histórias em Quadrinhos.

De 4 a 11 de maio, a equipe Álvaro Adolfo realizou duas oficinas com o intuito de capacitar os alunos quanto à utilização de softwares para a confecção do material relacionado ao gênero. Essas atividades foram feitas na referida escola com os alunos do ensino médio. Além disso, os bolsistas colaboraram com as aulas e aplicação de provas bimestral.

Continuando com as ações, os bolsistas e voluntários do projeto também participaram das discussões que deram origem ao projeto do I Colóquio de Professores de Inglês da Região Oeste do Pará (I CPRP), ocorrido nos dias 7, 8 e 9 de novembro de 2013. E a equipe iniciou, nesse bimestre, o trabalho de produção de um documentário em português/inglês e de um artigo situado no gênero jornalístico com as respectivas unidades de ensino para posterior aplicação nas escolas parceiras. As produções emanaram da base de dados coletados na comunidade de Araçazal (estas ações correspondem às ações e, j, n, do planejamento).

Na sequência, em junho, foi concluída a unidade de estudo “Histórias em quadrinhos como ferramenta didática para o ensino de Inglês” na escola Álvaro Adolfo da Silveira, onde os trabalhos mais tarde foram apresentados à comunidade escolar. Ocorreram também as primeiras observações nas escolas Pedro Álvares Cabral e Olindo Neves, sob a supervisão do professor (da escola pública). Concomitante, foi aplicado o projeto “Um olhar

transdisciplinar no ensino de inglês em uma turma do 6º ano do ensino fundamental da rede pública”, na Escola Madre Imaculada. Além disso, houve o início de uma nova atividade na escola Aluizio Martins, intitulada “Maquete e música para aprender inglês de forma mais interativa”, e o minicurso “O uso da língua inglesa em atividades rotineiras”, ministrado pela Prof.^a Esp. Irley de Brito Palmeira (estas ações correspondem às ações da letra a, b do planejamento).

Em julho e agosto, retornamos à comunidade de Araçazal para a coleta de dados a serem utilizados na produção de documentário. A equipe EEEFM Madre Imaculada continuou a produção de unidades de ensino baseadas no plantio da mandioca, fruto do retorno à comunidade de Araçazal, enquanto a equipe EEEM Álvaro Adolfo da Silveira seguiu com a apresentação do projeto Associando histórias em quadrinhos e música como ferramenta didática para o ensino de Inglês às turmas M3TR02 e M3TR03 (ensino médio); a apresentação das músicas a serem trabalhadas na nova fase do projeto.

A equipe EEEFM Pedro Álvares Cabral introduziu o projeto *Talking movies in the EFL classroom*, com a aplicação de um questionário e teste de proficiência em uma turma da 7ª série. Já a equipe EEEFM Aluizio Lopes Martins seguiu com a atividade *Maquetes e música: para aprender Inglês na prática*. Os alunos tiveram de analisar as letras de músicas para produzir maquetes. Além dessas atividades executadas, dois bolsistas participaram da 65ª Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) no período de 21 a 26 de julho de 2013 (essas ações correspondem às ações da letra b, c, n do planejamento).

Nos meses de setembro e outubro, foram apresentados dois trabalhos no II Congresso Internacional da Faculdade de Letras da UFRJ – Línguas, Literaturas e Diálogos (II CIFALE): (1) O Modelo de Aprendizagem de Línguas Dramático-Problematizador: um percurso para o desenvolvimento do senso crítico, apresentado em comunicação oral pelo coordenador, o Professor Nilton Varela Hitotuzi; e (2) Recolhimento de insumos na comunidade Araçazal para a construção de material didático no ensino interdisciplinar, apresentado na modalidade pôster pelos bolsistas.

A equipe Álvaro Adolfo da Silveira propôs reuniões para elaboração de atividades com a finalidade de familiarizar os alunos com as músicas a serem trabalhadas; além de ter aplicado o projeto “Associando histórias em quadrinhos e música como ferramenta didática para o ensino de Inglês” nas turmas M3TR02 e M3TR03 (ensino médio); e ter submetido o trabalho Histórias em quadrinhos no ensino de inglês na escola pública do município de Santarém-PA no SILEL – XV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio

Internacional de Letras e Linguística, ocorrido no período de 20 a 22 de novembro de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais.

A equipe Pedro Álvares Cabral executou a produção da unidade de ensino *Do you love me?*; a criação do Clube de Inglês e a criação de um *stand* temático acerca do tema *filme* na I Feira de Conhecimentos do Pibid/Ufopa, apresentado no dia 12 de novembro de 2013.

A equipe Madre Imaculada aplicou a primeira unidade de ensino baseada no plantio da mandioca e na fabricação do beiju (comida típica paraense) além da continuação da produção de outras unidades. Já a equipe Aluizio Lopes Martins continuou com a atividade Maquetes e música: para aprender Inglês na prática.

Nesse período, ocorreu também a realização do *I Ufopa English Language Immersion Camp*, nos dias 9 e 10 de outubro de 2013, em que coordenadores, supervisores, bolsistas Pibid/Letras-Inglês e *Fulbrighters* ficaram em contato direto com a língua inglesa, por meio de atividades programadas com o intuito de adquirir e aperfeiçoar a fluência oral, bem como as habilidades de ensino e de aprendizagem da língua-alvo. Também foram submetidos três resumos ao Comitê de Avaliação da II Jornada Acadêmica da Ufopa.

Para levar o programa às demais escolas, foi realizada uma visita à escola Rio Tapajós para a apresentação do subprojeto Pibid/Letras-Inglês em 2014 e ocorreu a seleção de mais 10 bolsistas para participarem do subprojeto a partir de 2014 (as ações dos dois parágrafos acima correspondem às ações a, b, c, g, m, do planejamento).

No ano de 2014, o relatório das ações efetivadas não estava detalhado por datas e/ou bimestre como nos anos anteriores. Podemos saber o período de algumas ações devido ao mês identificado no relatório, mas não precisamente a data. As ações realizadas nesse ano foram as seguintes: houve reuniões semanais para discussão, orientação e planejamento dos grupos para preparação de trabalhos apresentados no IV Seminário Integrador dos Subprojetos PIBID/UFOPA- Educação pela pesquisa: da formação inicial de professores à sala de aula da Educação Básica, realizado no mês de junho (as ações referentes às ações da letra o do planejamento).

No mês de julho, houve planejamentos para o evento “Santarém *State School Music Festival*” realizado no mês de agosto. Nesse festival, os bolsistas com seus respectivos supervisores deveriam recrutar alunos da escola pública para cantar uma música em língua inglesa (as ações referentes às ações da letra h do planejamento).

Em outubro, aconteceu mais uma vez o minicurso *Immersion Prep Course* e, no mês de novembro, o *II Ufopa English Language Immersion Camp* (II UELIC). Foram quatro dias de retiro em que professores coordenadores, supervisores e bolsistas puderam praticar a

língua inglesa. No mês de novembro, os bolsistas apresentaram trabalhos no Seminário de Iniciação à Docência na III Jornada Acadêmica (estas ações correspondem às ações f, g, do planejamento).

Além dos trabalhos acima, os bolsistas também tiveram resumos e *abstracts* publicados, juntamente, com seus professores. Para visualizar algumas dessas ações feitas pelos pibidianos conjuntamente com coordenador e supervisor, segue, em anexo, a cópia de alguns pôsteres (Anexo C) apresentados pelos alunos em eventos acadêmicos.

Podemos inferir, a partir desse trabalho em conjunto, que o Programa de iniciação à docência (Pibid) possibilita o enriquecimento de todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que direciona ou sugere formas de como relacionar teoria e prática desde o início da licenciatura, não deixando esse momento apenas para o final do curso.

Canário (*apud* LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 36) destaca que a aproximação entre teoria e o espaço da escola, bem como os contextos reais da profissão precisam se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação. Nesse sentido, a integração universidade e escola pública é promissora para formação do professor. (SCHMITZ, 2011).

A partir de então, trataremos os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta investigação, assim como o procedimento de análise utilizado para a interpretação e análise dos dados coletados.

4 CARACTERIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa deu-se por meio de uma abordagem qualitativa que, segundo Oliveira (2005), está voltada para a explicação e a interpretação de uma realidade. Gil (2002) destaca que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador, por ter um conhecimento parcial e limitado sobre o que investiga, lança mão de métodos para conhecer as pessoas em seus contextos sociais, culturais ou institucionais por meio dos significados atribuídos pelos participantes.

Moreira (2004) aponta que as investigações qualitativas possuem as seguintes características:

- a) Um foco na interpretação, em vez de na quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.
- b) Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequada, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes.
- c) Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir.
- d) Orientação para o processo e não para o resultado: a ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa.
- e) Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência. (MOREIRA, 2004, p.57).

Dessa maneira, acreditamos que esta pesquisa apresente essas especificidades, existentes nos estudos qualitativos, pois os dados coletados serviram para orientar nossa interpretação sobre ex-bolsistas do Pibid, para saber o impacto desse programa no âmbito pessoal dos professores da pesquisa. Além disso, nessa investigação, houve elementos descritivos tanto no material recolhido quanto na análise. Os dados incluíram transcrições de entrevistas e a consulta de alguns relatórios dos sujeitos investigados.

A pesquisa caracteriza-se, ainda, como um estudo de caso que, segundo Yin (2010, p.39), é uma investigação empírica que examina o fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real. A pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos, de acordo com o autor.

Os objetivos do estudo de caso, de acordo com Yin (2010), agrupam quatro aplicações diferentes:

O mais importante é explicar os presumidos vínculos causais nas intervenções da vida real. Uma segunda aplicação é descrever uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorreu. Em terceiro lugar os estudos de caso podem ilustrar determinados tópicos de uma avaliação, novamente em um modo descritivo. Em quarto lugar, a estratégia pode ser usada para explorar as situações em que a intervenção sendo avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados (YIN, 2010, p.41).

Guba e Lincoln (1994, *apud* ARAÚJO *et al.* 2008) corroboram a assertiva acima, afirmando que objetivo do estudo de caso é relatar os fatos como sucederam, descrever situações ou acontecimentos, proporcionar conhecimento acerca do fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Desse modo, a presente pesquisa se justifica como estudo de caso por pretender entender um fenômeno da vida real, ou seja, ter conhecimento sobre os impactos de um programa de incentivo à formação inicial nos bolsistas egressos do curso de Letras da Ufopa.

A investigação trata de um caso particular por se pesquisar três ex-bolsistas que, atualmente, lecionam na educação básica.

Na seção a seguir, descrevemos o perfil dos professores investigados.

4.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para resguardar a identidade de nossos entrevistados, utilizamos uma identificação para cada um. A identificação dos sujeitos ficou assim definida: informante 1, informante 2 e informante 3. Desse modo, vamos à caracterização de cada um.

O informante 1, do sexo masculino, tem idade entre 20 a 24 anos. Formou-se em Letras no final do ano de 2014 na Ufopa. Atualmente, é professor numa escola estadual, atuando no Ensino Médio, em Parintins no estado do Amazonas.

O informante 2, também do sexo masculino, tem mais de 24 anos. Formou-se no início do ano de 2015. Atualmente, trabalha em escola pública municipal zona urbana no município de Mojuí dos Campos, a cerca de 30 km de Santarém (Pará). Ele fez a seleção para concurso público para professor de inglês, atuando no Ensino Fundamental.

O informante 3, do sexo feminino, tem idade entre 20 a 24 anos. Formou-se no ano de 2015. Passou num processo seletivo de uma escola particular (SESI)¹² e atua como professora no Ensino Infantil e Fundamental.

Percebemos pelo perfil dos informantes que todos conseguiram ser efetivados como professor de inglês, após a graduação. Isso garante estabilidade do ensino da língua inglesa (nas escolas onde trabalham) com estes profissionais formados na área, uma vez que as escolas têm dificuldade em encontrar professores devidamente qualificados para ministrar inglês, pois, como já informado pelo Instituto de Pesquisas Plano DCE e pelo Conselho Britânico (2015), somente 38% dos docentes são formados de fato em língua estrangeira.

Uma vez definidos nosso público-alvo a ser investigado, a partir de agora serão abordados os instrumentos de coleta de dados utilizados.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

¹²SESI - Serviço Social da Indústria- é uma instituição mantida pelas indústrias paraenses, com abertura à comunidade. Os dependentes de industriários têm desconto nas mensalidades. No caso da comunidade, o valor é integral. (informado pelo sujeito entrevistado).

As técnicas de coleta de dados predominantemente utilizadas na pesquisa qualitativa são: entrevistas, questionários, observação, uso de diários e análise documental (TEIXEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2005; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; FRANCO, 2012).

À luz desses teóricos e de trabalhos acadêmicos que tratam do objeto de estudo semelhante a este trabalho de pesquisa (SILVA, 2012; STANZANI, 2012; RIBEIRO, 2013; OLIVEIRA, 2014; EUFRAZIO, 2014; ZAQUEU, 2014; VIEIRA, 2014; CANTEIRO, 2015), a aplicação de questionários, a análise documental e o uso de entrevistas foram os instrumentos considerados mais adequados para alcançar os objetivos propostos nesta investigação. Apresentamos, a seguir, a definição de cada um desses instrumentos.

4.2.1 Questionários

Oliveira (2005) define questionário como uma técnica para obtenção de informações sobre situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador queira registrar, de modo a atender aos seus objetivos de pesquisa. Gamboa (2007) o define como um instrumento de análise de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. O quantitativo de perguntas deve ser limitado, em média 20 ou 30 perguntas (isso não é fixo), pois se for muito longo, causa fadiga e desinteresse no informante (MARCONI; LAKATOS, 2012).

Nosso questionário foi elaborado contendo perguntas abertas (três) e perguntas de múltipla escolha (vinte). De acordo com a classificação das perguntas de Marconi e Lakatos (2012), as perguntas abertas, também chamadas livres, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria para emitir sua opinião. As perguntas de múltipla escolha são perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo varias facetas do mesmo assunto.

4.2.2 Entrevista

A entrevista é definida por Lankshear e Knobel (2008) como interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas. Oliveira (2005) a define como a interação entre o pesquisador e o entrevistado, ressaltando, porém, que é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado, limitando-se a ouvir e gravar a fala dele. O tipo de entrevista utilizada nessa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, que

consiste em questões que permitem que o sujeito discorra e verbalize os pensamentos. Optamos por esse tipo de entrevista, por acreditar que o sujeito tem mais liberdade para expressar seu pensamento. Concordamos com Rosa e Arnoldi (2008) que afirmam que as questões abertas evocam ou suscitam uma verbalização que expresse o modo de expressar, assim como, visa facilitar as lembranças de forma que eles falem sobre o tema, para que se instalem aí as noções de credibilidade.

4.2.3 Análise documental

A análise documental corresponde ao acesso a documentos escritos, tais como relatórios, jornais, artigos e livros. Flores (*apud* CALADO; FERREIRA, 2005, p.3) destaca que a técnica pode ser interpretada como constituída por duas etapas: a recolha de documentos e a análise do conteúdo. A primeira refere-se à localização dos documentos, às fontes necessárias para obter as informações precisas da investigação. A segunda diz respeito a um procedimento que tem por objetivo a produção de um texto no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado (CALADO; FERREIRA, 2005).

Assim sendo, para iniciar a coleta de dados desta investigação, a consulta ao documento do subprojeto Pibid-Inglês na Ufopa, bem como os *banners*, as fotografias e os relatórios produzidos pelos bolsistas foram de fundamental importância, pois a consulta desses documentos nos possibilitou conhecer como foi estruturado o subprojeto, bem como os objetivos, as ações previstas, as ações realizadas e os trabalhos apresentados e/ou publicados naquele momento.

4.3 DOS PROCEDIMENTOS: ETAPAS DA PESQUISA

Para desenvolver o estudo de campo, percorremos os seguintes passos metodológicos:

a) Consulta aos documentos, como subprojeto, pôster, relatórios em que consta registro das atividades realizadas pelos bolsistas;

- b) Identificação, telefone e endereço eletrônico dos ex-bolsistas que estão lecionando;
- c) Contato com os sujeitos da pesquisa, objetivando saber se estavam dispostos a colaborar com a pesquisa e, caso estivessem, agendar os encontros;
- d) Elaboração de um questionário (Apêndice A);
- e) Envio do questionário;
- f) Tabulação dos dados;
- g) Elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B)
- h) Realização das entrevistas gravadas;
- i) Transcrição dos áudios;
- j) Realização da análise de conteúdo; discussão e a escrita da dissertação.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o primeiro passo foi ir à coordenação do subprojeto e pedir autorização para consultar os documentos contendo os registros das atividades realizadas no período de (2012 a 2014), bem como ter acesso à proposta do subprojeto inicial. Além disso, localizar (saber nomes, telefone, e-mail) os ex-pibidianos que, atualmente, são professores na educação básica.

Em seguida, contatamos os ex-bolsistas para explicar sobre esta pesquisa, bem como saber se eles poderiam contribuir com o estudo, respondendo a um questionário e; em seguida, participar de uma entrevista. O contato com todos, nesse momento, foi via *WhatsApp*. A resposta de todos foi positiva e ficou acertado que enviaríamos o questionário por e-mail e, posteriormente, marcaríamos um encontro para realização da entrevista.

Após a elaboração do questionário, enviamos-lo aos nossos sujeitos da pesquisa. O questionário respondido nos foi enviado em períodos diferentes, haja vista que alguns professores tinham acesso à internet somente na escola. Levou cerca de dois meses para que recebêssemos os três questionários respondidos.

O questionário foi composto por 21 perguntas, sendo: 19 questões fechadas e 2 questões abertas. Para melhor compreensão, o questionário foi dividido por blocos por entendermos que, assim, os dados ficariam mais organizados. Os blocos foram divididos da seguinte forma:

a) Bloco 1: perfil do estudante (faixa etária, sexo, em que ano se formou na Ufopa, escola que trabalha, nível de atuação): a razão dessas perguntas foi saber o perfil do professor de inglês formado na Universidade Federal do Oeste do Pará que está indo para a sala de aula.

b) Bloco 2: formação acadêmica (ao ingressar na licenciatura, qual era a expectativa de atuação profissional; a razão da escolha do curso de Letras Português-Inglês): Essas perguntas foram feitas com objetivo de saber se o informante realmente queria lecionar ou se optou pela licenciatura por falta de opção.

c) Bloco 3: exposição à língua inglesa (formas de exposição, estudou inglês antes de ingressar na universidade, o nível de inglês antes de ingressar no curso de Letras, como avalia o aprendizado da língua inglesa após a formação acadêmica): Com essas perguntas tivemos por objetivo descobrir qual o nível de conhecimento sobre a língua inglesa que o futuro professor tinha antes de ingressar no curso de Letras e como ele avaliava o aprendizado desta língua após ingressar no curso.

d) Bloco 4: relação com o Pibid (a motivação para participar do Pibid, tempo de participação no programa, o que o programa possibilitou aprender sobre a língua inglesa, bem como se ajudou na fluência do idioma, quais eventos científicos foram possíveis participar, as dificuldades no âmbito escolar, as contribuições do Pibid para a formação docente e se deseja continuar na docência): Essas perguntas foram feitas no sentido de obtermos informações acerca da importância do Pibid para os ex-bolsistas, bem como os efeitos do programa na vida deles.

Ao receber os questionários respondidos, fizemos a tabulação dos dados, e, posteriormente, prosseguimos com a elaboração do roteiro da entrevista. Estando o roteiro pronto, entramos em contato com nossos informantes para podermos marcar um encontro, conforme suas disponibilidades de horários.

A entrevista foi realizada pessoalmente com dois deles: um dos informantes compareceu ao meu local de trabalho, durante a semana, e pude entrevistá-lo numa sala separada. Quanto ao segundo informante entrevistado, a entrevista ocorreu na residência do mesmo no final de semana. Com o terceiro informante, a entrevista foi feita via *WhatsApp* gravada em áudio, em virtude de o entrevistado morar na cidade de Parintins no Amazonas. As entrevistas foram transcritas e analisadas.

O período percorrido para a realização das três entrevistas também levou cerca de dois meses, devido à disponibilidade de horário dos entrevistados.

Para a análise das informações levantadas nas entrevistas, bem como das questões abertas (20 a 21) do questionário, procedemos à leitura e à releitura das respostas. Das leituras dessas transcrições entrevistas, elencamos algumas falas que deram origem às categorias, não pela recorrência das palavras, mas pelo significado/conteúdo que emergiram ao ler as respostas dos informantes. Dessas leituras, foram criadas as seguintes categorias:

1. Identificação com a docência;
2. Prática de sala de aula/experiências;
3. Professor Reflexivo;
4. Habilidades da língua inglesa.

Dessas categorias levantadas, fizemos as interpretações, bem como as inferências atribuídas a partir da fala dos entrevistados tanto da entrevista quanto das questões abertas do questionário. Para realizar as análises, utilizamos o método Análise do Conteúdo que abordamos a seguir.

4.4 DO MÉTODO E ANÁLISE DA PESQUISA

Buscamos na abordagem metodológica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) o auxílio para organização, análise e interpretação dos dados obtidos na investigação.

Segundo Bardin (2011), a análise do conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.48).

Sobre isso, Teixeira (2003) define análise de dados como “o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu”. (TEIXEIRA, 2003 p. 191).

Franco (2012) destaca que outro elemento a ser considerado é reconhecer que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Ele diz que uma informação somente descritiva não relacionada a outros atributos é de pequeno valor. Um dado, por exemplo, sobre o conteúdo da mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais, segundo a autora.

Para usar esse método de análise, Bardin (2011) divide a análise de conteúdo em três fases: a) a pré-análise, b) a exploração do material e c) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A 1ª fase corresponde à parte de organização das informações. Essa fase possui três missões, a saber: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e a elaboração de indicadores. Essas ações não acontecem necessariamente nessa ordem, embora estejam interligadas. É nesse momento que aparecem as intuições ou hipóteses em virtude das primeiras leituras do material coletado.

A primeira leitura é chamada por Bardin (2011) de “leitura flutuante” que consiste em estabelecer contato com os documentos coletados. Com essa leitura inicial, pouco a pouco, vai se confirmando ou não as hipóteses anteriormente previstas.

A escolha dos documentos diz respeito à escolha do universo de documentos adequados para fornecer informações e responder a questão do problema levantado na pesquisa. (FRANCO, 2012).

A formulação de hipóteses que é uma afirmação provisória a ser verificada no decorrer da análise dos dados, nem sempre são estabelecidas na primeira análise. Bardin (2011) diz que não é obrigatório ter um “corpus” de hipóteses para se proceder à análise dos dados. A autora argumenta que “algumas análises podem ser efetuadas sem hipóteses pré-concebidas. Porém, isso não significa deixar de utilizar técnicas adequadas e sistemáticas para fazer “falar” o material selecionado para análise”. (BARDIN, 2011, p. 128).

A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores correspondem à menção explícita ou subjacente de um tema ou mensagem. O tema passa a ser importante para análise de dados, conforme observada sua frequência. Desse modo uma análise quantitativa do mesmo deve ser verificada para que seja possível identificar a frequência do tema escolhido, ou seja, o indicador correspondente. Da mesma forma pode ocorrer com conteúdos latentes em que os temas não são explícitos, mas são subjacentes às mensagens. (FRANCO, 2012).

Bardin (2011) ressalta que, uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos. Para tanto, torna-se necessário operacionalizar o recorte do texto em unidades comparáveis de categorização. Esta por sua vez consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto a partir de critérios definidos.

A 2ª fase, exploração do material, é a fase do processo da análise do texto. É a fase mais longa e fastidiosa, pois consiste na execução de operações de codificação, decomposição e enumeração. É fase da “leitura” e da compreensão do que o informante disse, dando significado às informações obtidas. (BARDIN, 2011).

A 3ª fase, correspondente ao tratamento dos resultados, é o momento em que os resultados “brutos” são tratados de maneira que haja sentido para o pesquisador. Segundo

Bardin (2011), o analista tendo a sua disposição os resultados significativos para sua pesquisa (decorrentes da 2ª fase), pode fazer inferências por meio de interpretações acerca dos objetivos pré-estabelecidos, além de dialogar ou contrastar com teóricos utilizados como referenciais durante a investigação.

Este método é bastante utilizado no campo das investigações sociais e humanas, conforme destaca Moraes (1999). E, segundo Oliveira (2005), o procedimento de análise pode ser realizado por blocos das unidades de análise ou por cada unidade de análise tendo como referencial a teoria subjacente. Nesse processo o pesquisador vai fazendo sua análise, podendo citar ou não trechos de autores que dão sustentação teórica à pesquisa. (OLIVEIRA, 2005, p.112).

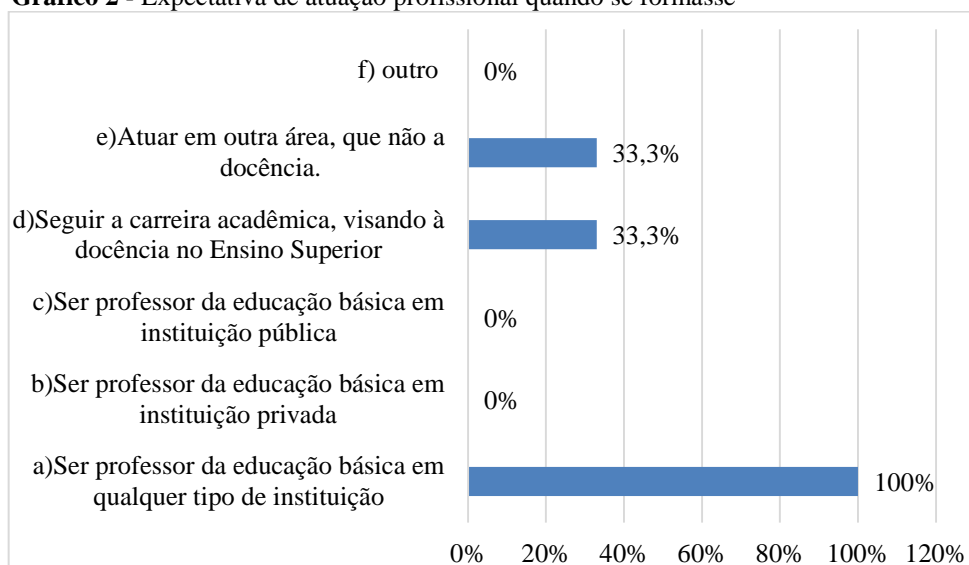
Assim sendo, consideramos essa abordagem metodológica “Análise de conteúdo” de Bardin (2011) pertinente a esta pesquisa, pois ela pôde nos oferecer subsídios para as análises conduzindo-nos a descrições, à identificação das categorias, nas quais procuramos compreender os sentidos dos textos produzidos pelos informantes, permitindo-nos, assim, identificar o impacto (no âmbito pessoal) que o Pibid trouxe para os professores egressos do Pibid- Inglês na Ufopa.

Uma vez orientados por Bardin (2011), seguimos com o resultado da tabulação do questionário, com a descrição e discussão dos dados e, sempre que possível, dialogando, com o referencial teórico utilizado.

5 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As perguntas de um a cinco do questionário foram feitas para descrevermos o perfil dos nossos informantes, os quais já foram caracterizados no tópico **4.1**.

A pergunta seis referiu-se à expectativa de atuação como profissional quando os professores se formassem. Vejamos as respostas no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Expectativa de atuação profissional quando se formasse

Fonte: Questionário para egressos.

Conforme se pode observar a partir do gráfico, ser professor da educação básica em qualquer tipo de instituição, quando se formasse, era a expectativa de todos ao ingressar no curso de graduação. Vale ressaltar, porém, que embora 100% dos informantes tivessem a expectativa de lecionar, dois ex-bolsistas não queriam ser professores (essa informação foi obtida pela entrevista e será vista mais adiante). Dois dos entrevistados disseram que, inicialmente, não queriam ser professores; e que, para adentrarem uma universidade, o curso teria de envolver temas de sua preferência. Optaram, então, pela Licenciatura em Letras – Inglês porque a língua inglesa era a única coisa que despertava o seu interesse.

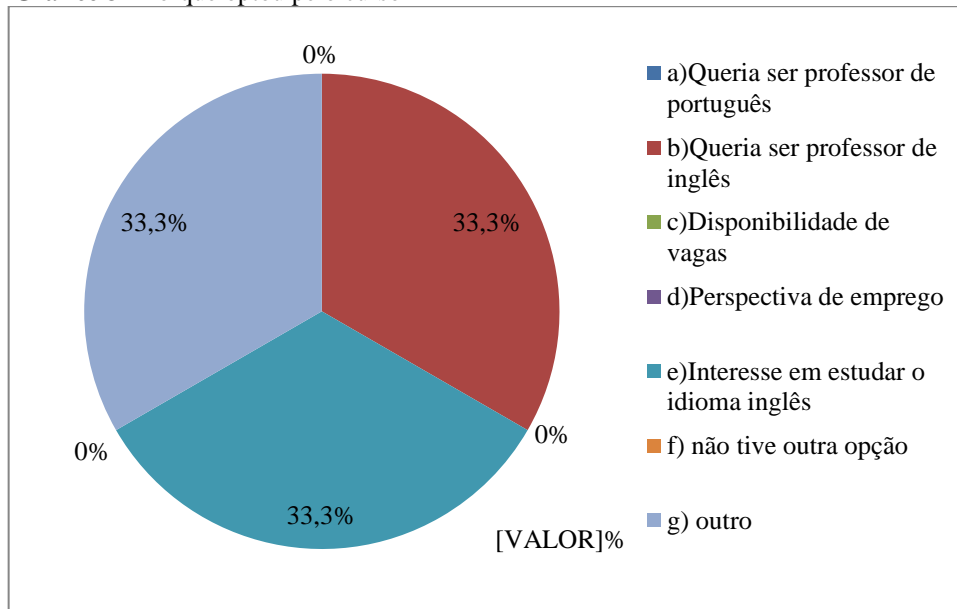
Pelo gráfico, pode ser observado, também, que um desses dois informantes tinha pretensões de atuar em área que não fosse o magistério, e o outro tinha interesse em seguir a carreira acadêmica e lecionar no Ensino Superior.

Essa última informação mostra-se incoerente com a entrevista dada pelo informante ao ser questionado sobre a licenciatura. No entanto, é importante destacar que essa aversão ao magistério era um comportamento anterior à participação no Pibid. Será visto, nas falas dos professores, que o interesse pela docência surgiu no decorrer do curso e na participação no programa, conforme relatado na entrevista que vemos mais adiante.

Isso no remete à pesquisa feita por Rossi (2013) que discutiu a formação de professores sobre a perspectiva do graduando. Nesse aspecto, ele concluiu que a participação no Pibid representa uma forma efetiva de estímulo à opção pela licenciatura. Foi o que verificamos em nossa pesquisa, pois sem a participação destes professores no programa,

inferimos que dos três professores, teríamos, de fato, apenas um docente que sairia da universidade para cumprir seu papel de professor de inglês na educação básica.

Gráfico 3 - Porque optou pelo curso



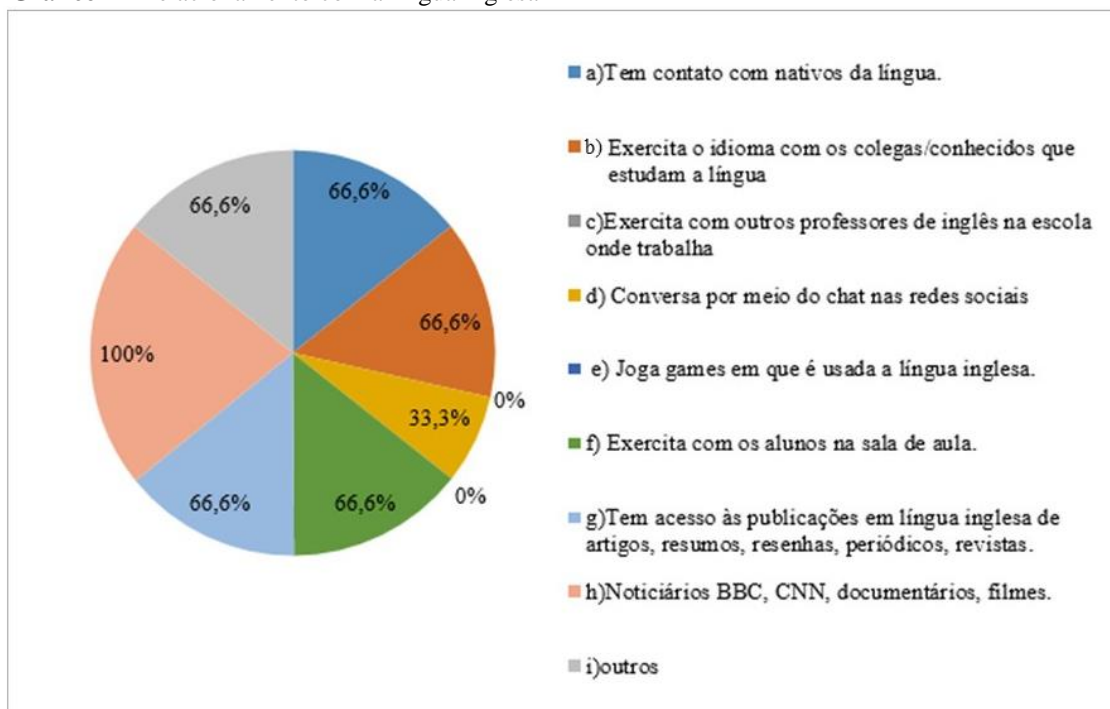
Fonte: Questionário para egressos.

A pergunta sete estava relacionada ao curso de Licenciatura. Com relação à escolha pelo curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, as respostas foram variadas. Um respondente informou que pretendia ser professor de inglês. Outro informou que escolheu o curso por causa do idioma. A resposta diferenciada foi a do informante 2 que marcou a opção “outros” justificando que precisava voltar a estudar e como tinha afeição pela língua inglesa, pensou em cursar Letras:

Informante 2: Eu vi que eu precisava de estudo pra poder conseguir elevar... o nível de empregos que eu conseguia... então eu falei assim... agora eu vou fazer uma faculdade... então... que faculdade eu vou fazer... bom... aí na UFOPA entrou UFOPA e tinha um negócio de inglês... a única coisa que eu sei que eu acho que eu gosto que eu... que eu me dou bem é o inglês... não pra ensinar porque eu já tentei... pra brincar de ensinar alguém e etc... e eu sempre vi essa limitação... entre o saber falar e o saber ensinar... eu sei falar, mas ensinar não é muito a minha praia... e aí eu peguei escolhi esse curso da universidade... fazer o curso de Letras por causa disso...

Depreendemos, a partir disso, que querer ser um licenciado nem sempre significa querer atuar como professor. Em muitos casos, como este acima, a justificativa de cursar uma licenciatura se distancia do apreço pelo magistério.

A pergunta oito tratava do relacionamento do licenciando com a língua inglesa, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Relacionamento com a língua inglesa

Fonte: Questionário para egressos.

Com relação à exposição à língua inglesa, dois professores disseram ter contato com nativos da língua para exercitar o uso do idioma. Além disso, informaram que, também, buscam o aperfeiçoamento das habilidades orais, através de conversas com colegas (exceto os do mesmo ambiente de trabalho) e conhecidos que estudam a língua.

Esses dados vão de encontro à estimativa feita pelo Instituto de Pesquisas Plano DCE e pelo Conselho Britânico (2015) ao concluir, na sua pesquisa, que 55% dos professores de inglês reclamam da falta de oportunidade para conversar em inglês e a dificuldade com a língua falada. Essa dificuldade em apropriar-se da versão oral da língua ocorre justamente pela falta da prática, sendo esta essencial para o aprendizado, conforme já orientado por Freitas (2002), Dewey (2010) e Santos (2011). Ao que se percebe, os professores envolvidos na pesquisa não entram nessa estatística dos 55% que não têm oportunidade de praticar o idioma.

Além de praticar oralmente o idioma, um professor destacou que também usa *chats* e redes sociais para praticar o inglês. Dois professores informaram praticar com os alunos em sala de aula e terem acesso a publicações como resumos, artigos e resenhas em língua inglesa. Todos três informaram que têm acesso a programas de televisão como *BBC News* e *CNN news*, além de documentários e outros filmes em língua inglesa. Além disso,

dois professores que marcaram a opção “outros” destacaram que procuravam praticar o idioma em casa com a família, independente de esta saber ou não. Era apenas uma estratégia de exercitar a língua inglesa.

Percebemos, a partir disso, que os professores têm interesse em se aperfeiçoar na comunicação em língua inglesa, uma vez que procuram meios para a imersão nesse universo linguístico. Esse dado contrasta com os dados obtidos por Corrêa (2015) no município de Santarém onde os meios de aperfeiçoamento que os professores do município citaram foram apenas os cursos livres de idiomas, salvo alguns projetos da Ufopa, sendo que raramente participam desses projetos devido as suas limitações no uso da língua inglesa.

Com relação aos *games*, todos informaram não jogar games e não praticar a língua inglesa na escola com colegas de trabalho. Esse último fato nos deixou curiosos. Considerando que há poucos professores de língua inglesa nas escolas e que, talvez, devido a sua carga horária, esses professores não se encontrem no trabalho, é compreensível que os mesmos não pratiquem com seus colegas. No entanto, caso haja o momento de reunião entre esses professores de inglês, surge a pergunta: por que não exercitam o idioma se a escola é um espaço onde poderiam praticar a língua com professores, alunos ou servidores que falam o idioma? Dessa pergunta inicial, surgem outros questionamentos: (a) Como foi a formação desse professor de inglês? (b) Quem leciona a língua inglesa é realmente um profissional habilitado? (c) Como está sendo o ensino de inglês nas escolas públicas? (d) Por que os professores de inglês não interagem entre si? Não vamos discutir essas questões aqui; mas a sua relevância justifica a realização de uma futura pesquisa.

Diante disso, ressaltamos que o perfil do profissional de língua estrangeira, já anunciado por Celani (2008), deve ser um professor obrigatoriamente formado, com sólida base na sua disciplina, procurando, desse modo, as mais diversas maneiras de imergir na língua inglesa, seja por cursos formais, seja por leituras, pesquisas, diálogos e interação com os falantes do idioma. E isso é perceptível nos professores recentes aqui pesquisados.

Considerando que os três informantes optaram pelo curso de Letras em virtude da língua inglesa, fizemos um questionamento (pergunta nove do questionário) para saber o nível, bem como se estudaram em cursos livres antes de ingressar na universidade.

Os professores tiveram o contato formal com a língua inglesa na escola onde estudaram nos Ensino Fundamental e Médio e, apenas, um informante estudou em curso livre. Vale ressaltar que dois informantes, embora não tenham feito um curso livre de idiomas, gostavam de inglês e estudavam a língua de forma autônoma por meio de livros didáticos, filmes, músicas e uso do dicionário. Eles consideravam-se autodidatas.

Sendo assim, foi perguntado a eles, na questão dez, quanto à classificação do nível de inglês ao ingressar na universidade: o informante 1 considerava ter o nível pré-intermediário; o informante 2 julgou-se ter nível avançado em virtude de já conversar com alguns turistas que visitavam Santarém e; o informante 3 considerava ter o nível básico, uma vez que fez cursinho livre.

Na pergunta onze, ao serem questionados sobre como avaliavam o aprendizado da língua inglesa após saírem da universidade, dois professores informaram que saíram com um nível avançado da língua e outro um com nível intermediário.

A partir desses indícios, pode-se dizer que o planejamento das aulas de inglês na universidade tem sido direcionado para a aprendizagem da língua inglesa e o aprimoramento da fluência pelos alunos. Nesse aspecto, fazemos referência a Schmitz (2011), ao apontar que o descaso com o ensino e com a formação do professor de língua estrangeira está mudando de cenário.

Vale ressaltar, no entanto, que os professores informantes em questão já tinham algum conhecimento da língua inglesa antes de ingressarem na Ufopa, o que, de certa forma, os ajudou durante as aulas na universidade. O mesmo não se pode afirmar com relação àqueles que iniciaram seus cursos de Licenciatura em Letras Português-Inglês sem ter conhecimento algum de inglês. Isso pode gerar outra investigação a partir desses professores que se formaram, principalmente, se estiverem lecionando a língua inglesa.

Quando questionados, na questão doze, sobre o que os motivou a participar do Pibid/Letras-Inglês, todos os informantes responderam que a prática pedagógica e o enriquecimento no currículo foram os motivos que os levaram a participar do programa. Além disso, dois professores concordaram que associar teoria e prática, ter contato com a sala de aula para averiguar o ensino do inglês na escola pública e o valor da bolsa também os motivaram.

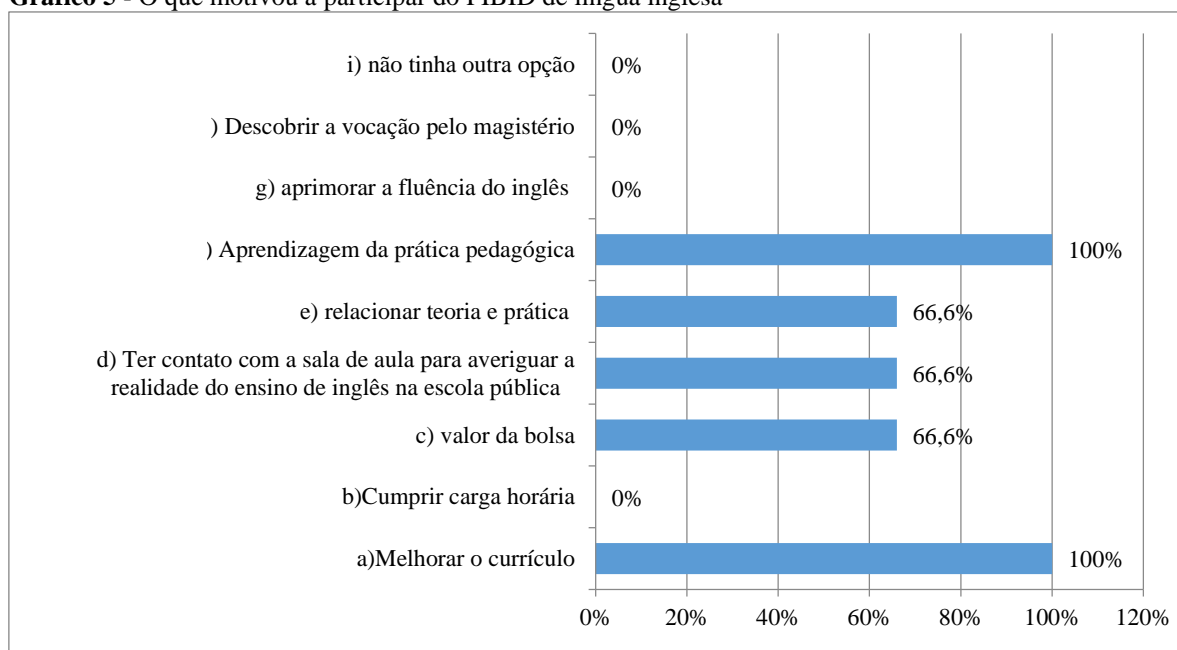
Podemos estabelecer um diálogo entre essas primeiras impressões dos ex-bolsistas e as pesquisas de Canteiro (2015), Prodócimo e Ayoub (2016) e Testi (2015). Esses autores compartilham a ideia de que a aproximação consistente entre teoria e prática e a possibilidade da inserção dos licenciandos bolsistas na escola pública, permitindo o conhecimento do contexto escolar, sejam pontos fundamentais para afetar a atuação dos futuros professores.

Podemos estabelecer ainda outro diálogo entre essas informações e os teóricos como Santos e Lima (2011); Leffa (2001) e Celani (2001); e Romanowski (2007) e Dewey (2010) que pregam a prática e a experiência como elementos fundamentais para o aprendizado. Nesse caso, a sala de aula da educação básica é o lugar que deve ser explorado

pelos futuros docentes, a fim de desenvolver sua prática pedagógica, seu pensamento crítico e promover reflexões sobre a formação docente, bem como, refletir sobre suas atitudes e percepções enquanto (futuro) professor de inglês.

É importante ressaltar, também, que dois professores destacaram o valor da bolsa como um atrativo para se inscrever no programa. Sem dúvida, o valor da bolsa foi de fundamental importância, atraindo muitos licenciandos. E embora muitos discentes ingressem nesses programas visando apenas o benefício financeiro, eles conseguem identificar sua vocação como professores ou não. Neste caso aqui investigado, os professores que não pretendiam ser professores, decidiram pela profissão após as experiências adquiridas no programa. Vejamos o Gráfico 5:

Gráfico 5 - O que motivou a participar do PIBID de língua inglesa



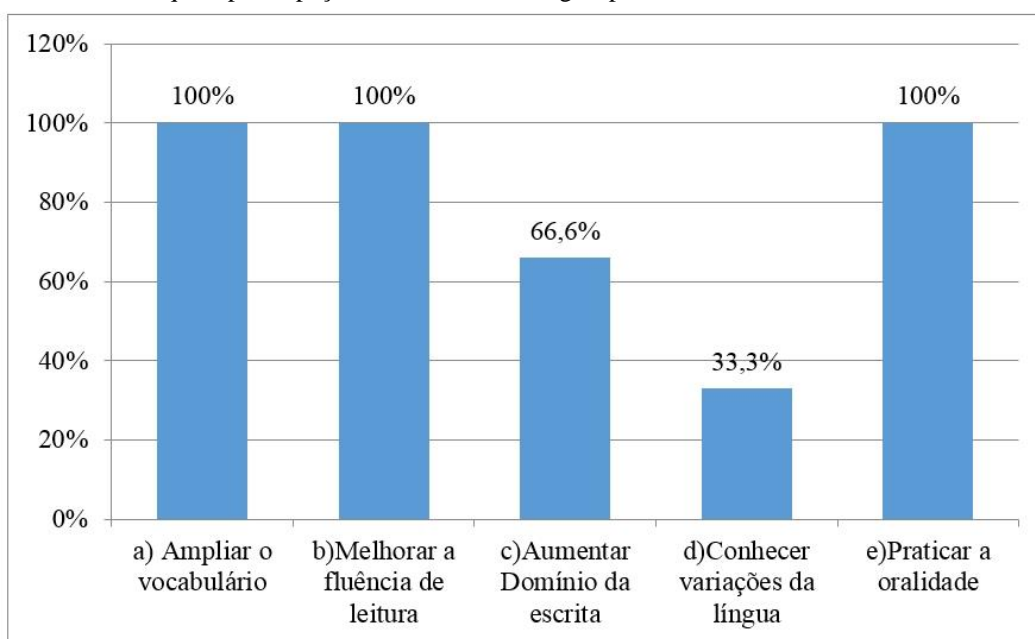
Fonte: Questionário para egressos.

De acordo ainda com o gráfico, não influenciaram os professores a optar pelo programa: o cumprimento da carga horária, descobrir vocação pelo magistério e aprimorar a fluência do inglês. Embora os professores não tenham marcado no questionário que descobrir a vocação e aprimorar a fluência do inglês como pontos influenciadores do programa, percebemos, nas falas coletadas durante entrevista, que a vivência na escola foi muito importante para a descoberta pela docência, assim como foi possível melhorar a fluência do idioma.

Relacionar teoria e prática na sala de aula é um exercício em que o licenciando tem a oportunidade de contrastar o que dizem os teóricos acerca do ensino de línguas e o que eles vivenciam na sua realidade, considerando as particularidades de cada espaço escolar. No que tange à prática do idioma, ele tem a possibilidade de socializar o que aprendeu e o que sabe da língua inglesa exercitando com os alunos durante as aulas de inglês.

Na pergunta treze, ao serem questionados sobre o que foi possível melhorar com relação ao idioma durante a participação deles no Pibid/Letras-Inglês, os três professores responderam que foi possível ampliar o vocabulário, melhorar a fluência da leitura e praticar o uso oral da língua. Dois disseram que foi possível melhorar o domínio da escrita e apenas um disse que a sua participação no programa o ajudou a conhecer as variações linguísticas (Gráfico 6).

Gráfico 6 - O que a participação no Pibid/Letras-Inglês possibilitou



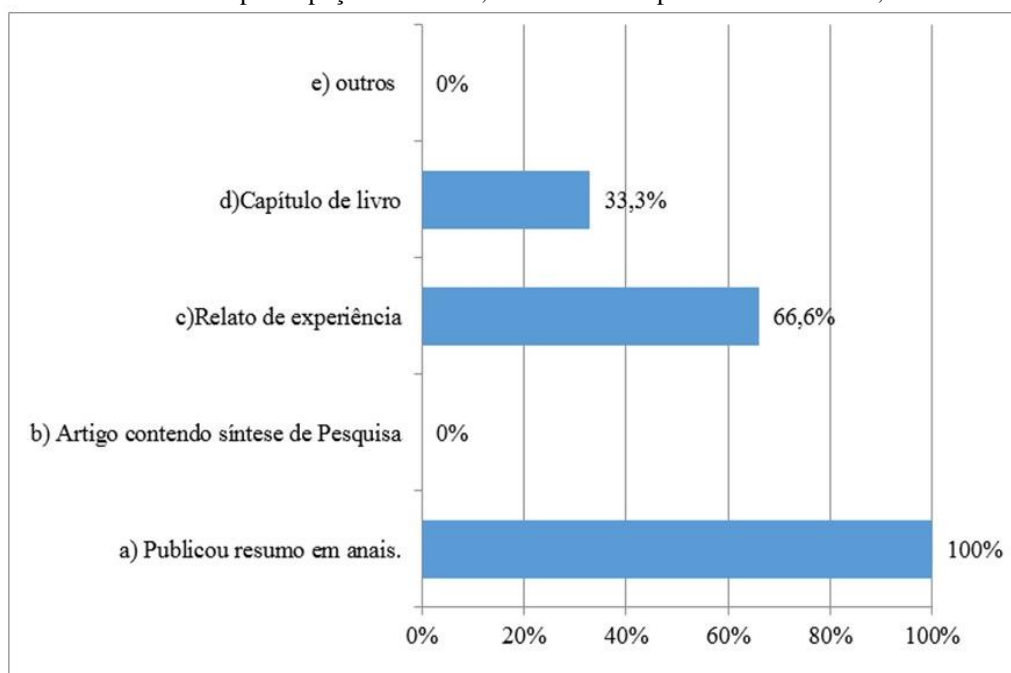
Fonte: Questionário para egressos.

Como podemos observar, embora melhorar a fluência no idioma não tenha sido um motivo primeiro para os bolsistas ingressarem no programa, esse item aparece entre as habilidades linguísticas que eles tiveram melhor aperfeiçoamento, conforme mostra o gráfico 5.

Ainda com relação ao aprimoramento do idioma, todos consideraram que, durante sua participação no Pibid/Letras-Inglês, o programa ajudou no aprimoramento da fluência do idioma, embora não tivessem destacado isso em suas respostas sobre as razões para decidiram participar do programa (Gráfico).

Quando questionado, na questão catorze, sobre as experiências vivenciadas no Pibid, bem como que eventos científicos ou produções acadêmicas que o Pibid proporcionou, os três docentes informaram ter publicado resumos em anais; dois publicaram relatos de experiência e um publicou um capítulo de livro (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Durante a participação no PIBID, com base na experiência vivenciada, você:



Fonte: Questionário para egressos.

Isso nos remete a Rocha (2012), que fala das contribuições, principalmente, no aprimoramento da escrita dos alunos do IFPA que participaram de muitos eventos científicos proporcionado pelo Pibid. Além disso, fazemos menção também a Mateus (2002), que defende a formação de um professor pesquisador. O Pibid oferece um leque de oportunidades para alunos que querem desenvolver projetos fazendo uso da pesquisa.

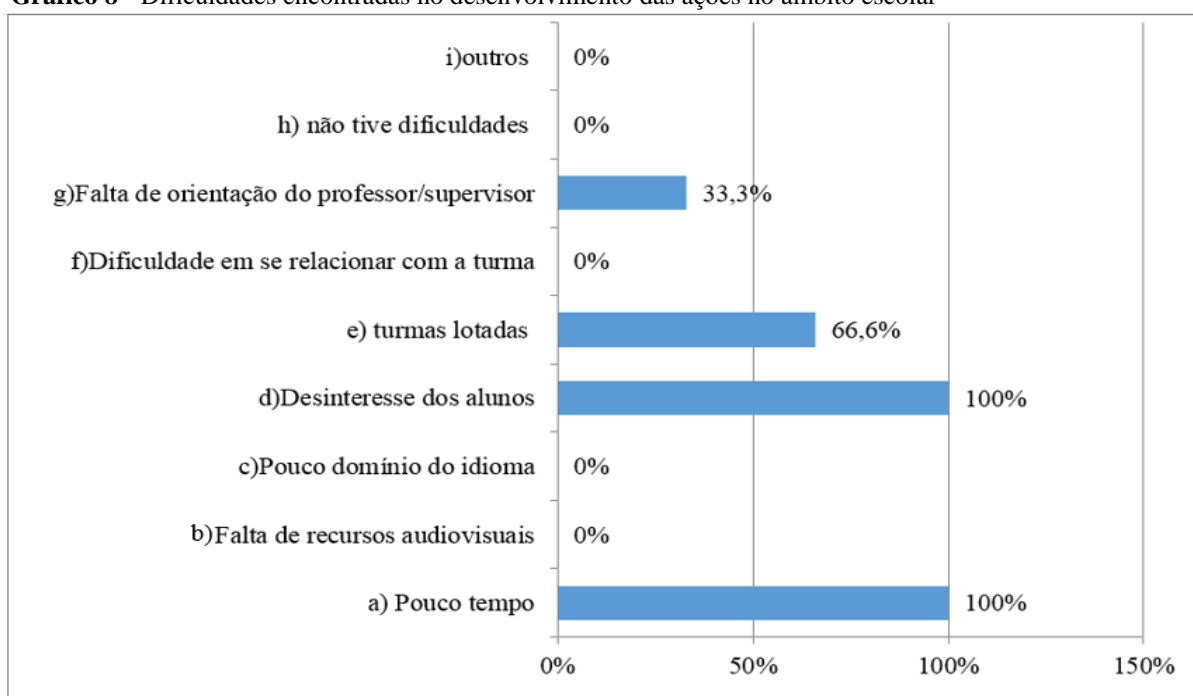
Quando questionados, na questão quinze, sobre as dificuldades encontradas no âmbito escolar para as atividades do Pibid, todos os professores concordaram que o pouco tempo de aula de inglês e o desinteresse dos alunos foram os principais obstáculos a superar. Dois dos informantes destacaram que as salas de aulas são muito lotadas e um informante acrescentou que o professor supervisor não dava muita orientação na hora da aula. Ninguém apontou a falta de recursos audiovisuais, o pouco domínio do idioma e as dificuldades em se relacionar com os alunos como óbice à aplicação das aulas planejadas.

Esses empecilhos nos remetem a autores, como Leffa (1999) e Amorim e Pacheco (2014), por exemplo, que discutem a história de luta para inserir a disciplina de língua inglesa

nas grades curriculares de ensino. Pelo que é revelado pelos informantes, até o momento da realização desta pesquisa, a carga horária disponível e superlotação das turmas continuavam sendo apontados como entraves para o bom andamento da disciplina. No que diz respeito ao idioma, estes não se destacaram como empecilhos para o ensino. Isso pode significar que o conhecimento da língua inglesa por parte dos professores recém formados corresponde às demandas laborais no ambiente escolar.

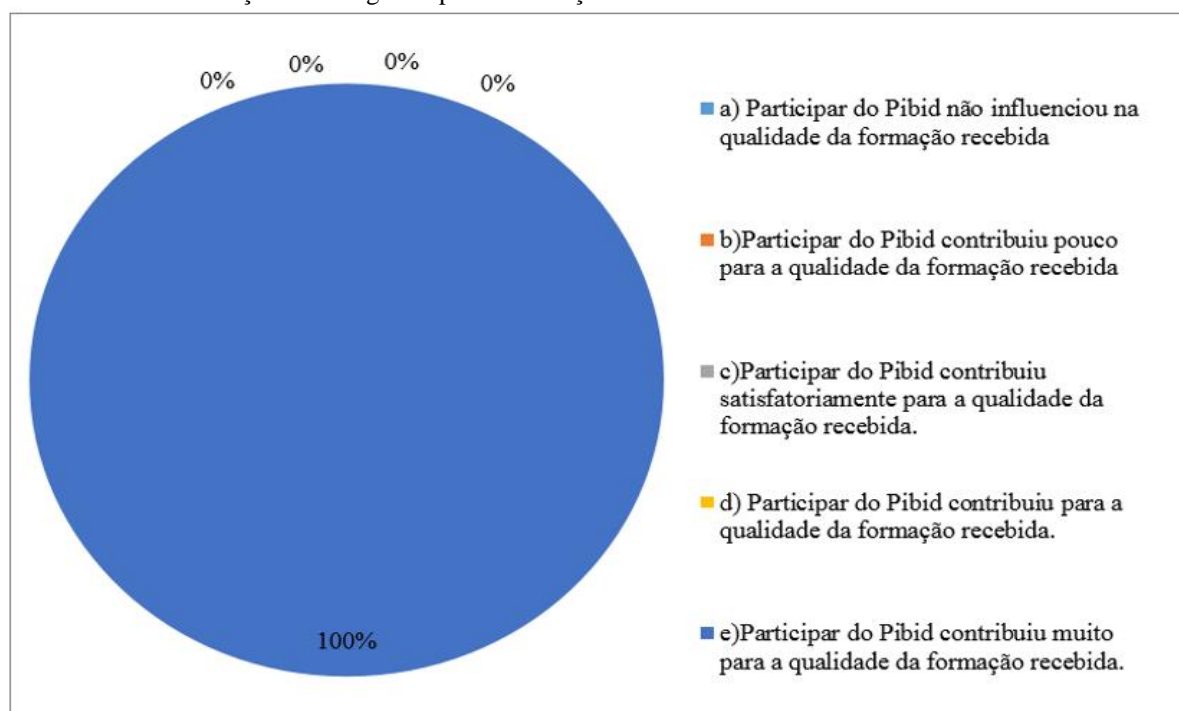
Depreendemos que os ex-bolsistas tinham certa base de conhecimento linguístico da língua inglesa e conseguiam manter uma relação amigável com os alunos em sala de aula. Conforme o gráfico 8:

Gráfico 8 - Dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações no âmbito escolar



Fonte: Questionário para egressos.

Em relação à questão dezesseis, sobre as contribuições do Pibid para a formação docente, os informantes foram unânimes em afirmar que participar do Pibid contribuiu muito para a qualidade da formação recebida. E, mais do que isso, as experiências vividas nas escolas foram muito importantes para ajudar na decisão de seguir o magistério com a certeza de querer lecionar e com a firmeza de assumir uma sala de aula (Gráfico 9). Essa informação veio somar-se às pesquisas já feitas sobre o Pibid (PAREDES e GUIMARÃES, 2012; ROSSI, 2013; FRANCO, BORDIGNON e NEZ, 2012; ROCHA, 2012; VERDUM, 2014) em que se reconhece a contribuição de um programa como este para a formação inicial de professores.

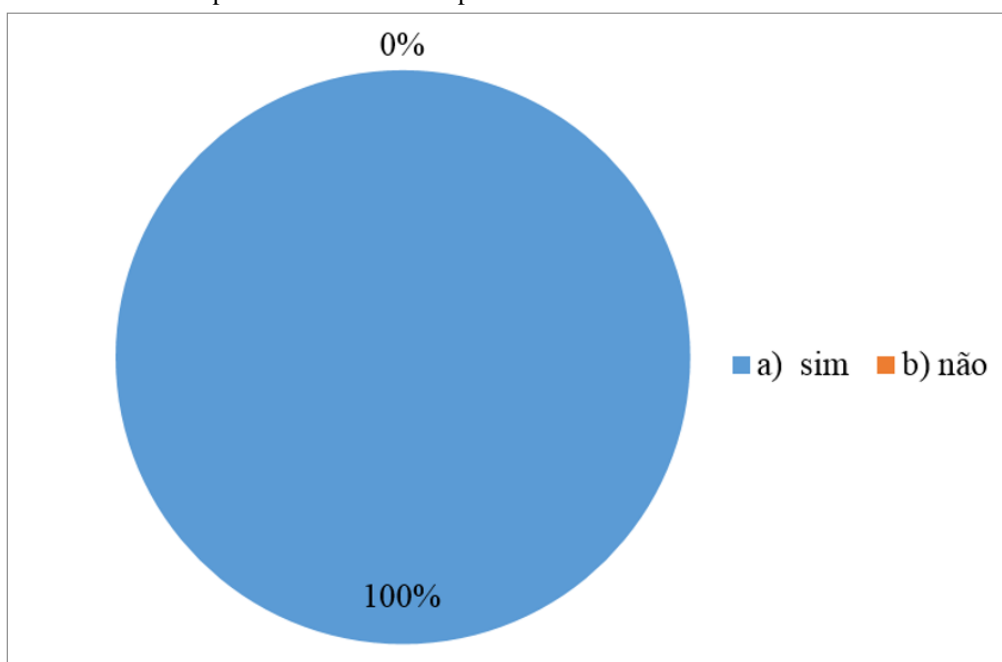
Gráfico 9 - Contribuições do Programa para a formação docente na Universidade

Fonte: Questionário para egressos.

A pergunta dezessete estava relacionada ao tempo de permanência dos ex-bolsistas no programa: o informante 1 ficou um ano e meio; o informante 2 ficou dois anos e meio e o informante 3 ficou durante dois anos no programa. Desse modo, embora os informantes 2 e 3 tenham tido mais tempo de permanência no Pibid que o informante 1, todos estão igualmente convencidos de que o tempo de envolvimento no programa foi suficiente para convencê-los a querer seguir a carreira do magistério.

A penúltima pergunta fechada do questionário indagava se, durante a participação no Pibid de inglês, o programa o ajudou no aprimoramento da fluência do idioma. Todos três informantes afirmaram positivamente.

E a última pergunta buscou informação sobre se os ex-bolsistas pretendiam continuar na profissão. Todos indicaram que pretendem continuar na docência. Pelo visto, foi alcançado o objetivo principal do governo federal através do Pibid – que é incentivar a formação inicial de modo que os professores qualificados optem por continuar no ofício após a formação (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Você pensa em continuar na profissão docente?

Fonte: Questionário para egressos.

Um dado interessante a se notar nessa resposta é que, inicialmente, dois dos informantes escolheram o curso de licenciatura porque queriam fazer um curso superior e, como gostavam de inglês, a licenciatura integrada era a mais apropriada. Ambos não tinham pretensões de exercer o magistério, após a formação. No entanto, após as experiências no Pibid, as opiniões foram mudando e, ao que parece, participar do Pibid foi um “divisor de águas” em suas carreiras profissionais.

5.1 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Após a coleta de dados da entrevista, a mesma foi transcrita e analisada segundo as categorias construídas a partir dos objetivos do trabalho. Seguimos as orientações de Bardin (2011), conforme já referenciada anteriormente, para nos auxiliar na organização, na análise e na interpretação dos dados obtidos na investigação, respaldados nos referenciais teóricos utilizados. Apresentamos agora as categorias emergentes das falas dos informantes e, sempre que possível, o diálogo com os teóricos já referenciados.

5.1.1 Primeira categoria: identificação com a docência.

Esta categoria foi detectada na fala dos três informantes, em que podemos perceber que o Pibid foi fundamental na descoberta pela docência. Abaixo alguns excertos que comprovam a assertiva:

Informante 1: Foi fundamental né na minha escolha e no meu percurso acadêmico também me ajudou bastante a ter certeza né sobre o curso que eu queria se era esse mesmo ou não, e o Pibid só veio a fortalecer. O Pibid serviu como um norte né, assim em termos de dúvida. Se eu estava em dúvida se minha profissão seria professor, eu perdi essa dúvida toda no Pibid porque o Pibid me trouxe todos os insumos necessários pra mim ter certeza entendeu? se eu queria ser professor mesmo ou não. Então, através do Pibid, o Pibid serviu como instrumento de antecipação de sala de aula pra realmente mostrar qual a realidade em sala de aula e como que funciona as coisas e não só na teoria, mas na prática, então, tanto no desenvolvimento pessoal como profissional, o Pibid ajudou bastante dessa forma.

Informante 2: Eu entrei e não queria ser professor e engraçado... eu comecei a ver assim... poxa... oPibid... eu já to tendo experiência nessa sala de aula aqui... (...) ai eu não aguento mais não... não quero ser professor"... aí no outro dia... sim mas olha só, se fizer essa atividade com eles... vão produzir melhor... então acabava internalizando a gente... de preocupação... por mais que tivesse ruim... como fazer pra aula ficar melhor?... então eu acho assim, isso é uma coisa que caracteriza muito bem o professor... então assim, esse espírito de docência na pessoa... por mais que tá ruim... não desistir, querer fazer essa aprendizagem, então eu me percebi assim... nossa, eu tô aqui, e tipo, por mais que eu to vendo que o estrago tá feito, que é difícil, mas que eu tô me pegando a pensar, experimentar e buscar coisas pra... eu comecei a pensar assim... que de fato eu pudesse ter uma... e comecei a gostar... assim de saber que eu tô ali... de saber que eu posso passar um conhecimento pra alguém... entendeu? Então, nesse momento, eu comecei a gostar entendeu... e como o Pibid me favoreceu.

Informante 3: O Pibid me ajudou bastante, porque eu não tinha prática nenhuma em sala de aula. Nenhuma, nenhuma, eu era zero. Então, tanto que eu te falei, que a princípio eu não queria ser professora né? Fui eh conseguindo, aprendendo a gostar né? Já quando eu fui conhecendo o curso, né? Já na universidade, mas então eu não tinha prática nenhuma, de sala de aula, o Pibid foi que me trouxe essa prática, foi aí que eu passei a gostar, de lecionar e vi que não, não me vejo hoje em dia fazendo outra coisa né?.

As falas acima demonstram que o Pibid foi fundamental para despertar nos professores o interesse pela docência. Não só isso, mas as experiências adquiridas foram capazes de fazer com que estes professores mudassem de atitude diante do que estavam vivenciando: uma sala de aula (de inglês) na escola pública. A ideia de cursar uma licenciatura somente para ter um nível superior passa a ser enriquecida depois da vivência na escola, pois os licenciandos começaram a gostar e a se identificar como professores, querendo contribuir com o aprendizado do aluno.

É justamente esse contato com a realidade da escola que contribui para a identidade do professor. Quando se vê “pensando como professor”, se preocupando com o aluno, estudando as formas que melhor favoreçam o aprendizado desse aluno, isso é identificar-se como um profissional da educação. E como sugere Pimenta (2012), essa identidade profissional é construída a partir da visão e do significado que esse “professor” dá à profissão, levando em conta toda a sua trajetória de aluno, suas experiências e o conhecimento sobre o que é ser professor.

Trazemos alguns trechos das falas dos ex-pibidianos que revelam o pensamento do “ser professor” do ponto de vista de um discente do curso de Letras e do ponto de vista de um docente se preparando (que participou de um programa de iniciação a docência):

Informante 3: Antes do Pibid, eu tinha uma percepção falha do “ser professor”. Achava que muita coisa não era feita por falta de vontade dos professores, mas depois que participei do Pibid e, mais ainda, quando passei a ser professora, pude ver que a questão do tempo reduzido para ministrar as aulas de língua estrangeira, o acúmulo de atividades escolares e outros inúmeros fatores, acabam implicando no que antes eu achava que era falta de vontade.

Informante 2: Antes do Pibid eu me envolvia muito menos e me preocupava muito menos com questões que tem a ver com o ensino da língua inglesa, muito embora eu tivesse plena consciência de que o curso era uma licenciatura-formava professores - eu não me sentia nem de longe comprometido com a proposta de ser professor. O Pibid me ajudou a ter uma visão ampla da vida acadêmica e da vida do docente na escola pública, coisas que com certeza me transformaram no âmbito da vida pessoal também, ao me possibilitar experiências significativas durante as várias idas a escola, participações em eventos e etc. (...) tudo isso fez com que eu olhasse para mim mesmo antes da entrada no Pibid, como apenas um estudante de uma licenciatura que não queria ser professor, e para depois da entrada, como alguém que criou um sentimento de pertencimento ao ser professor.

Nesse contexto, trazemos a filosofia de Dewey (2010) que defende a necessidade de se capitalizar a experiência do aluno para que haja transformações nas pessoas e no ambiente. Assim, foi possível perceber, na fala dos entrevistados, que os mesmos foram levados a pensar, a refletir sobre a sala de aula, sobre os problemas encontrados, sobre os alunos e a compartilhar das angústias de quem leciona. Esse tipo de mudança de pensamento, a perspectiva de querer melhorar a realidade do ensino caracteriza a filosofia de Dewey (2010), pois a transformação nas pessoas gera mudança no ambiente e na situação cotidiana. Isso só é possível através das experiências adquiridas. E é através delas, que o indivíduo tende a aperfeiçoar as suas capacidades dia após dia por um processo de desenvolvimento individual conforme aponta Ferry (1983 *apud* GARCIA, 1999, p.22).

5.1.2 Segunda categoria: prática de sala de aula/experiências

Essa categoria surgiu a partir das falas dos entrevistados, considerando a ênfase que deram à sua vivência no programa como um todo e às suas experiências como professores, propiciadas pelo Pibid. Sabemos que a graduação de Licenciatura fornece um momento em que os licenciandos irão para as escolas realizar o estágio. No entanto, como já enfatizado por Moita Lopes (1991) e Pimenta (2012), este momento não tem sido suficiente para formar professores reflexivos. Nesse aspecto, o Pibid tem contribuído para a formação dos professores de inglês, além de tornar o professor mais seguro diante da profissão, conforme os depoimentos abaixo:

Informante 3: Tudo que eu sei, que eu exerço na sala de aula, o Pibid, devo muito ao Pibid, porque se não fosse o Pibid, eu não sei se eu teria, né? E eu estaria conseguindo encarar essas dezenove turmas que eu tenho no SESI, se eu conseguiria ter todas essas abordagens, em sala de aula, né? Todas essas, essas práticas que a gente tem em sala de aula, questão de como perceber no aluno, quais as maiores dificuldades dele, isso eu devo muito ao Pibid, na licenciatura a gente aprende bastante coisa, mas o Pibid ele me fez perceber com mais detalhes o que eu poderia buscar mais no meu aluno.

Informante 1: Todas as experiências que tive no Pibid, no programa, elas contribuíram bastante na minha formação tal ponto de que hoje sou um profissional é...um tanto quanto que “experiente” por conta do Pibid porque se eu não tivesse participado do Pibid eu estaria cru né, eu estaria novinho assim pra pra experimentar pra tentar aplicar estratégia de ensino na qual eu pude aplicar durante o programa, no qual o programa propiciou essa oportunidade da gente experimentar né tentar errar, acertar, então foi nesse ponto aí .

Informante 2: Não tinha tido experiência, eu entrei e não queria ser professor e engraçado... eu comecei a ver assim... poxa... o PIBID... eu já tô tendo experiência nessa sala de aula aqui... e esses moleques não vão pra frente... o sistema... parece que era assim (...)a política não favorece... é a estrutura da escola que não favorece... é a maneira como esses alunos se constituem... os alunos se constituíram histórica e culturalmente não favorece... e nada funciona... tipo assim... e vendo todos esses males... todo dia a gente saía dessas aulas (...) então, acabava internalizando a gente... de preocupação...(...).Então nesse momento eu comecei a gostar entendeu... e como o Pibid me favoreceu... não só assim... não só o Pibid... mas na universidade tínhamos as teorias... que estávamos estudando sobre como ensinar... ah, beleza, eu já sabia que não sabia ensinar... tá se ensinando como que se ensina... e no Pibid tinha a chance de aplicar isso... então, assim, eu acho que isso de certa forma... com certeza contribuiu bastante. (...) o PIBID com certeza... com certeza como eu te falei... e a minha vida acadêmica ela pode ser... dito assim... antes do PIBID? Nada... ia pra faculdade fazia os meus trabalhos... num sabia nem o que era um congresso... nem seminário... teve dois anos que teve jornada acadêmica e eu... ah poxa bacana... uma semana de folga pra mim... fazer outra coisa passear... não sei o que... e aí depois do PIBID não... não... eu entrei em 2013... em 2014 foi o ano que eu mais fui pra eventos... pra apresentar trabalhos... e eu comecei a gostar disso tudo entendeu?

Através dessas falas, percebemos como foi importante para preparação docente desses “novos” profissionais a sua participação em um programa como o Pibid. Destacamos que esse aprendizado sobre “ser professor” foi possível devido a um programa oportunizar a futuros professores ainda na graduação antecipar sua prática docente, o que foi fundamental para que eles tivessem mais segurança ao sair da universidade e entrar no mercado de trabalho. Dessa forma, acreditamos que seria muito vantajoso se todos os licenciandos tivessem essa oportunidade, pois, como afirmaram os próprios entrevistados, talvez não saberiam como enfrentar uma sala de aula sem passar por essa experiência.

É nesse sentido que o licenciando deve, então, estar “exposto”, como afirma Bondía (2002), para que ele venha a sentir, a sofrer os acontecimentos que irão lhe gerar um aprendizado e um conhecimento particular e subjetivo diante das situações problemáticas no ambiente escolar. Situações estas que só são desconhecidas até o sujeito adentrar naquele ambiente da instituição.

Talvez seja esse um dos problemas, dos cursos de licenciaturas, apontados por Abrahão (2002). O futuro docente, ao experimentar a escola somente no final do curso, na disciplina de estágio, não tem a oportunidade de refletir sobre as práticas observadas em sala de aula. Isso o leva, muitas vezes, a seguir o modelo visto durante o estágio, que pode não ser um bom exemplo de como lidar com os desafios de aprendizagem dos seus futuros alunos. Dessa forma, como já foi destacado por Abrahão (2002), o resultado disso demonstra que a prática desses professores apresenta características típicas de um processo de ensino e aprendizagem tradicional, que pode significar um reflexo de que a universidade em nada tenha contribuído para sua formação inicial.

Além disso, no que se refere à prática pedagógica, se o licenciando não vivencia, não experimenta o ambiente de trabalho, durante o curso de preparação, a falta dessa experiência fragilizará a sua prática docente, ora já destacado por Romanowski (2007).

5.1.3 Terceira categoria: professor reflexivo

Essa categoria foi encontrada levando em conta a preocupação e o pensar “de professor” que se caracterizou nas falas dos entrevistados como um pensar voltado sempre para a reflexão das ações pedagógicas da sala de aula, como podemos observar nas falas a seguir:

Informante 2: Não só ser... poder aprender como ser professor... e saber que eu preciso fazer isso de uma maneira reflexiva... o tempo todo entendeu...eu preciso tá a minha prática... tentando encontrar mecanismos de sempre tá favorecendo... tentando contribuir para que o aluno também...

Informante 3: A princípio eu tinha o professor apenas como né?... aquela pessoa que vai lá, transmite um pouco do conhecimento pra ti, e pronto. E não é bem assim porque por trás tem toda a questão do estudo, né? O professor tem sempre que tá buscando aperfeiçoar a prática, não somente a questão do conhecimento, mas a própria prática, como ele vai transmitir aquilo pro aluno, tem que se virar nos trinta, pra fazer com que aquele aluno consiga, né? De algum modo, fazer com que ele consiga atrair a atenção pra você, pro que você tá explicando, e que outras coisas não se tornem mais interessantes do que o que você tá falando, tem que ser muito né? Digamos assim, tem que ter muita imaginação, pra que eles possam né? Então eu passei a visualizar melhor essa questão, do quanto o professor tem que respirar, pensar, como é que vai fazer, como é que vai transmitir aquele conhecimento, porque não é só a questão de jogar no quadro, o aluno copiar e te vira pra ir, porque a princípio, mesmo eu tendo uma família de professores né? Eu, como eu era muito nova, eu não conseguia visualizar essa parte né? Do ter que buscar o conhecimento, como você vai passar aquele conhecimento, ah pra mim era só, estudou, vai lá passar só o teu conhecimento, né? Bem assim não, a gente tem que continuar buscando sempre.

Informante 1: O PIBID me influenciou bastante nesse sentido ao ponto de que eu me tornei um professor mais ativo, mais curioso em relação a projetos, em relação à estratégias, a diversidade de estratégias, metodologias, então, essa construção de ser professor, o PIBID influenciou bastante nesse sentido da pesquisa né, da prática e no que fazer pra trazer o aluno, pra despertar o interesse do aluno em sala de aula.

Como já visto em nosso referencial teórico, o aspecto reflexivo da prática pedagógica surgiu com mais eminência a partir de 1990. É importante ressaltar que esse aspecto reflexivo surge na própria atuação em sala de aula, pois leva os licenciandos a refletirem sobre sua prática, de modo a considerar o público encontrado, procurando, dessa forma, mecanismos que facilitem o aprendizado do aluno.

Isso é possível, porém, quando o futuro docente tem a oportunidade de vivenciar a profissão almejada desde o início da licenciatura. Quando ele consegue relacionar as teorias vistas na academia com a sua experiência na docência, refletir sobre a realidade da escola, do aluno e do currículo escolar e levar para a academia as discussões, pesquisar e investigar mais sobre o que ensina, está engajado em um processo educativo que tem o potencial de torná-lo um profissional mais capacitado, crítico e reflexivo.

Fora dessa proposta (inserção do licenciando na escola), não há espaço para a reflexão sobre a prática, conforme apontou Moita Lopes (1991) ao dizer que, dos quatro anos da licenciatura, apenas um ano é destinado à prática do ensino, que é o estágio e, na maioria das vezes, não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para sala de aula.

No entanto, destacamos que, no processo de formação de professores, é essencial que haja a reflexão como fator preponderante. Dessa forma, a universidade deve criar mecanismos que possibilitem o professor em formação a desenvolver esse aspecto reflexivo, pois, como argumenta Zeichner (1993), a prática toma como ponto de partida a reflexão dos alunos e professores sobre suas experiências. Além disso, de acordo com o perfil do profissional do ensino de língua estrangeira apontado por Celani (2008), o professor deve enxergar o ensino como o desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo e comprometido com a realidade do aluno e não apenas como a transmissão de conhecimento.

5.1.4 Quarta categoria: habilidades linguísticas em inglês

Conforme já apontado neste trabalho, houve muitos percalços para sustentar o ensino da língua inglesa no Brasil. A consequência disso é a carência de profissionais qualificados para ensinar esse idioma na educação básica, uma vez que somente 38% são formados em língua estrangeira (BRITISH COUNCIL, 2015). Esse quadro fica ainda pior se levarmos em conta o fato de que essa língua estrangeira pode ser inglês ou outro idioma.

Todavia, com a promulgação da LDB de 1996 que obriga a inclusão de uma língua estrangeira no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996), abre-se a possibilidade de ofertar cursos de letras com habilitação em língua inglesa e capacitar professores de línguas para educação básica.

As pesquisas feitas por Schmitz (2011), Lima, (2011), Celani (2008) e Ortenzi (2009) mostram que a integração entre universidade e escolas da educação básica enriquece não só o ensino da escola pública, como também auxilia, orienta e coopera na construção do conhecimento do professor de língua estrangeira. Embora o professor seja conhecido como professor de inglês, na maioria das vezes, ele não tem a habilidade necessária para se comunicar no idioma que ensina, conforme os dados apresentados no relatório feito pelo Instituto de Pesquisas Plano DCE e pelo Conselho Britânico (2015).

Dessa forma, os programas e projetos desenvolvidos pelas universidades em parceria com as escolas públicas, no que se refere ao ensino da língua inglesa, além de fortalecer os laços entre essas instituições, tende a melhorar a fluência do professor e, consequentemente, possibilitar que as aulas sejam mais atraentes para os alunos da educação básica. Como a maioria dos alunos da educação básica não tem condições financeiras para estudar a língua em cursos livres de idiomas, a oportunidade que eles terão será com seu professor na escola. Sendo assim, a responsabilidade de um professor de língua estrangeira

torna-se maior, pois é esperado que ele não só saiba ensinar, mas também tenha um alto nível de proficiência na língua que ensina. Apresentamos, a seguir, alguns excertos das falas dos entrevistados, ressaltando a contribuição do Pibid/Letras-Inglês para o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas em inglês: compreensão auditiva, fala, escrita e leitura:

Informante 3: Eh, porque eu não tinha a prática né? No Senac a gente aprendia e tal, mas a gente não tinha aquela, muito forte aquela parte da conversação, e no Pibid, a gente, o professor Nilton botava no doze com a gente, era bem rígido quanto a essa parte da fluência, ele exigia que a gente falasse inglês, o máximo possível que a gente pudesse na sala né? E também tinham as imersões, a gente participou, eu ainda cheguei a participar de duas ou três, foram duas só que eu participei, não três, duas, não me recordo, foram duas é, que a gente participou, então as imersões, elas ajudavam bastante, porque era um ambiente que a gente só podia falar inglês né?

Informante 1: Contribuiu bastante no que diz respeito ao referencial linguístico né?... à fluência, etc...porque o Pibid ele foi um programa não só de prática docente, mas ele também estava munido de...minicursos no qual fomentava o ensino da língua, no qual vinham professores profissionais de fora que oferecia minicursos pra capacitar a gente né, tanto quanto professores coordenadores, o professor Nilton também, ele era bastante preocupado não somente na teoria, não somente da gente ir lá na escola e realizar trabalho, projeto, mas tá preparado pra ir pra lá né, então, o Pibid tinha a imersão também né vários programas que propiciaram esse nosso desenvolvimento linguístico no projeto.

Informante 2: O PIBID ele contribuiu sim porque... porque através do PIBID... ele também me favoreceu oportunidades de uso da língua... que nós tivemos a imersão então... participei lá da imersão... então ele foi/ele criou essa possibilidade... porque... e além do PIBID nós tínhamos o... algumas atividades do PIBID... o curso de leitoras com as americanas que vinham... nós tínhamos lá esse de ler um artigo... depois conversar com ela... tentar esmiuçar o artigo... explicar o artigo em inglês... e depois tínhamos também um... tínhamos um outro curso preparatório... pra imersão... tivemos também um... foi oferecido pra gente também um curso de cultura... dois cursos de cultura norte-americana... que as americanas vieram e fizeram como atividade extra né? Mas é dentro do Pibid... elas apresentaram as décadas... foi apresentado década a década dos Estados Unidos... como é que era os movimentos culturais... então tudo isso... como era usado o inglês... tudo isso era pra gente melhorar o nosso inglês... então isso foi bem interessante... e era dentro do Pibid que isso aconteceu... também teve uma outra situação... que foi/é dentro da fluência é isso... criou espaços... onde nós pudéssemos usar ali... onde eu pudesse tá usando a língua o tempo todo.

Nesse contexto, o Pibid foi um projeto incentivador para o uso, para o aprendizado e para o desenvolvimento da fluência em inglês, pois, segundo a fala dos professores entrevistados, o programa proporcionou explorar a língua nas diferentes habilidades. Nesse ponto, vale ressaltar as atividades de imersão na língua-alvo em companhia de falantes de inglês como primeira língua, o que, segundo os ex-bolsistas, foram importantes para o aprimoramento da pronúncia e para a fluência na comunicação em inglês.

São atividades como essas que devem ser desenvolvidas na universidade, pois conforme já destacou Celani (2001), o ambiente acadêmico deve proporcionar aos futuros

docentes habilidades que os capacitem para o ensino do idioma, sendo fundamental não só aspectos teóricos da língua, mas também a prática do idioma. Portanto, torna-se imprescindível que seja oferecido ao licenciando um ambiente em que ele possa ouvir, ler, escrever e falar a língua que está estudando. Uma vez que o curso é de licenciatura com habilitação em língua inglesa ou dupla habilitação, espera-se que, ao concluir o seu curso, o futuro professor tenha razoável fluência nessas quatro habilidades para que, assim, o aluno da escola pública tenha de fato aulas de língua estrangeira.

Uma vez abstraídas essas quatro categorias, analisamos quais as influências do Pibid que impactaram a vida dos professores que participaram do Pibid/Letras-Inglês na Ufopa. Destacamos o impacto no âmbito pessoal porque os professores, então recentes no mercado de trabalho, puderam nos dar informações que, em curto prazo, podem responder à pergunta principal deste trabalho: qual o impacto do Pibid na vida dos ex-bolsistas? No que tange ao âmbito profissional, acreditamos que seja uma pesquisa que necessite de mais tempo em virtude de ser preciso ter um prazo maior para acompanhar as aulas e o trabalho desses ex-bolsistas recém-admitidos na escola pública como professores concursados.

Na próxima seção, apresentamos alguns dos impactos na vida pessoal dos ex-bolsistas, considerando as informações obtidas por meio de questionários e entrevistas e as categorias já mencionadas e discutidas. Mas, antes disso, para melhor especificarmos o conceito basilar da questão norteadora da pesquisa (Quais os impactos do Pibid/Letras-Inglês na vida dos ex-bolsistas?), fazemos uma breve discussão sobre *impacto*.

6 IMPACTOS

De acordo com o dicionário Impacto da Língua Portuguesa, a palavra *impacto* vem do latim *impactu*-<impelido contra> particípio passado de *impigere*<lançar, arremessar>. Impacto é apresentado como nome masculino tendo três significados, a saber: 1. Choque de dois ou mais corpos; 2. Colisão entre dois corpos; 3. Figurado: abalo provocado por um acontecimento doloroso; 4. Figurado: impressão profunda provocada por uma ocorrência.

Para falar sobre impacto do Pibid nos egressos de licenciatura de Letras-inglês na Ufopa, procuramos, na internet, trabalhos já produzidos que abordassem algo parecido. Usamos a expressão “impacto do Pibid” para a busca de trabalhos feitos nessa área. Poucos trabalhos foram encontrados com esse título; no entanto, pesquisas com títulos diferentes como “contribuições do PIBID”, “reflexões acerca do PIBID na formação inicial” abordavam indiretamente o sentido de impacto.

Nas publicações encontradas, em que são abordados diretamente os impactos do Pibid, localizamos uma lista exemplificativa dos principais impactos de forma geral. Na dissertação de Canteiro (2015), por exemplo, intitulada “Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) na formação inicial de professores de matemática” a autora sintetizou em tópicos os principais impactos apontados pelos bolsistas de matemática, como: (i) aproximação consistente entre teoria e prática; (ii) possibilidade da inserção dos licenciandos bolsistas na escola pública, permitindo o conhecimento do contexto escolar; (iii) fortalecimento das ações compartilhadas entre universidade e escola; (iv) reconhecimento do professor da escola pública como coformador do licenciando e compreensão das contribuições que o professor experiente traz para sua formação docente; (v) apropriação de conceitos básicos de sua área de atuação, inclusive de conteúdos matemáticos, podendo suprir uma deficiência que o licenciando possa trazer da sua formação na educação básica; (vi) valorização da docência como campo de pesquisa e atuação, possibilitando que os licenciandos comuniquem suas experiências e vivências em congressos; (vii) criação de identidade com a profissão docente; e (viii) formação mais qualificada por meio de atividades de docência que se retroalimentam dos conhecimentos acadêmicos e pedagógicos adquiridos na licenciatura.

Em sua dissertação “Um estudo sobre os impactos das ações do PIBID nos cursos de Licenciatura em Química da UFS e do IFS”, Santos (2016) apontou algumas contribuições do Pibid na formação do professor de Química, como: integração entre bolsista e aluno da educação básica, considerada pela autora bastante positiva, à medida que todos os envolvidos

começam a se engajar na discussão em torno de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de química; o contato antecipado com a escola onde há oportunidade de o bolsista desenvolver a relação teórico-prática com a escola antes mesmo dos estágios supervisionados; e, o desenvolvimento profissional docente que é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes.

Além disso, a autora destacou como resultados positivos do programa a formação crítica e reflexiva dos bolsistas como futuros professores, porque estes, através das oportunidades ofertadas no programa, irão perceber a responsabilidade social, profissional e pessoal que passarão a exercer dentro da sociedade.

Prodócimo e Ayoub (2016), em seu trabalho “PIBID-Unicamp: impactos na formação docente no contexto de uma proposta interdisciplinar”, que teve como objetivo analisar os impactos na formação docente através dos relatórios entregues pelos bolsistas, apresentaram dois conjuntos de impactos: no contexto escolar e nas relações humanas; no contexto da formação docente. O primeiro ponto foi evidenciado pelos bolsistas, os quais perceberam que falhas na comunicação entre a própria equipe gestora e os professores interferem no trabalho docente e na relação entre professor e aluno, além de terem percebido, também, falhas na comunicação entre a escola e a equipe do Pibid.

Foi ressaltado, ainda, que, muitas vezes, o ambiente da escola deixa de ser acolhedor, estando, de certa forma, descuidado, com vidros quebrados. No segundo ponto (impactos no contexto da formação docente), as autoras apontaram que a experiência foi rica e bastante significativa para a formação docente dos bolsistas. Ressaltaram que:

Ainda outros aspectos como reconhecer as idades com maior afinidade para o trabalho e interação, experimentar o cotidiano escolar de forma mais concreta e aprofundada, conhecendo suas entrelinhas, e não apenas a sua obviedade, permitiu aos bolsistas deixar de “romantizar a realidade”, possibilitando uma compreensão mais complexa do cotidiano escolar e do trabalho docente, o que nem sempre ocorre nos estágios supervisionados obrigatórios (PRODÓCIMO; AYOUB, 2016, p.111).

As autoras apresentaram, também, os problemas que foram percebidos pelos bolsistas no cotidiano escolar. Os mesmos problemas, como falhas na comunicação, aproveitamento inadequado dos espaços escolares, desinteresse dos alunos, desânimo na prática docente, falta de apoio e estrutura na educação pública, entre outros, que impactaram a atuação dos licenciandos durante a vivência escolar.

Neitzel, Ferreira e Costa (2013), em seu trabalho “Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica”, discutiram os impactos dessa política pública nas

licenciaturas e educação básica, apontando impactos nas dimensões: licenciandos, gestores das escolas públicas, alunos da educação básica, professores supervisores, núcleos de licenciaturas e coordenadores de área.

Na dissertação intitulada “O impacto do Pibid-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de supervisores”, Andrade (2014), apresentou como aspectos positivos o reconhecimento do programa para o processo de identificação com o magistério, a percepção de que nem sempre há um estreitamento da relação entre teoria e prática, o despertar para a complexidade do trabalho docente e a identificação de um contexto inovador nas ações docentes dos professores de educação física.

Na dissertação “Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Formação de Professores de Química na Unesp” Testi (2015) identificou, na fala dos licenciandos e dos professores supervisores, como principais contribuições do PIBID na formação inicial: a experiência em sala de aula, maior conhecimento dos bolsistas sobre os alunos e a realidade escolar da educação básica e, por fim, um olhar mais crítico e reflexivo sobre a educação de modo geral.

Sem a pretensão de termos exaurido os trabalhos que apontam impactos do Pibid na formação de professores, prosseguimos agora para analisar especificamente quais os impactos do Pibid/Letras-Inglês nos egressos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Nas obras consultadas, não encontramos uma definição específica para o termo *impacto*, com exceção de Canteiro (2015, p. 51), que define impacto “para além de seu sentido literal, de colisão entre dois ou mais corpos, o seu sentido figurado, de efeito de uma ação”.

Em razão dessa lacuna encontrada, fez-se necessário apresentar os conceitos de *impacto* usados na pesquisa. Utilizamos alguns conceitos de *impacto* discutidos na obra de Bauer (2010) por encontrarmos uma discussão precisa do termo.

O primeiro conceito que encontramos foi que impacto é “entendido como resultados e efeitos da intervenção a longo termo e que se mantêm mesmo após o término da intervenção” (BAUER, 2010, p. 233). Segundo a autora, na vasta literatura, nem sempre os conceitos utilizados por diversos autores se equivalem, sendo que, muitas vezes, a ideia de impacto está incorporada na avaliação de resultados, e os termos são utilizados como sinônimos.

Mohr (1992) utiliza o termo “análise de impacto” e define como um meio de determinar em que medida um conjunto de atividades humanas afetou o estado de alguns

objetos ou fenômenos. Além disso, aponta que *impactos* está ligada a ideia de causalidade e ocorre quando uma intervenção afeta o estado de um objeto ou fenômeno “mais de uma vez”, ou seja, a intervenção deve se repetir algumas vezes, obtendo os mesmos tipos de resultados, para poder lhe atribuir à condição de impacto.

A Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) diz que *impacto* é o efeito causado, direta ou indiretamente, por uma intervenção. O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento¹³ (2008, p. 2) define o termo como “efeitos positivos e negativos, primários e secundários, produzidos por uma intervenção de desenvolvimento, direta ou indiretamente, intencional ou não intencional”.

Na nossa pesquisa, adotamos a definição de impacto de Bauer (2010), da OCDE e CAD, ao entendermos que o Pibid é uma forma de intervenção na escolha e no desenvolvimento profissional de quem dele participa. Isso porque pretendíamos verificar, sob a ótica dos egressos do Pibid-Inglês, qual o efeito causado pela intervenção do programa na vida desses professores formados na Ufopa.

Lendo e relendo as falas dos sujeitos da pesquisa, considerando ainda as categorias, percebemos que o impacto principal foi a mudança de pensamento acerca do “ser professor” e, conseqüentemente, a mudança de atitude, além da identificação com a docência. Vale ressaltar que o Pibid foi decisivo para a escolha profissional dos professores, no sentido de eles decidirem exercer o magistério após a formação. Este foi o primeiro impacto observado na vida pessoal desses profissionais: despertar o interesse pela docência, querer ser professor, apesar de demonstrarem estar cômicos das dificuldades, dos problemas das escolas e do salário do ofício.

Usando a definição de *impacto* sugerida por Bauer (2010) e CAD (2008), a intervenção do Pibid afetou na decisão pessoal e profissional (enquanto querer o ofício da docência) dos ex-bolsistas. Assim como decidiram ser professores, poderiam ter optado por não querer seguir essa profissão, após a experiência nas escolas.

Em algumas falas dos informantes, é possível verificar o que mudou no seu pensamento e na sua atitude em relação ao magistério, como no trecho a seguir:

Informante 2: Eu posso dizer que minha trajetória acadêmica pode ser definida em dois grandes momentos: antes e depois do PIBID. Antes do PIBID eu me envolvia muito menos e me preocupava muito menos com questões que tem a ver com o ensino da língua inglesa, muito embora eu tivesse plena consciência de que o curso era uma licenciatura - formava professores - eu não me sentia nem de longe comprometido com a proposta de ser professor. Ao ingressar no PIBID, me senti motivado a me desenvolver e querer participar dos ambientes que contribuam

¹³ CAD – Comitê de Assistência ao Desenvolvimento.

contraditoriamente ao meu desejo inicial de não ser professor. O PIBID fez com que eu acabasse criando uma identidade minha como um professor de inglês, e participasse e assumisse como minha, todos os elementos que constituem e integram a vida cotidiana do professor de inglês: planejar aulas, refletir sobre as dificuldades dos alunos, as alegrias pelos pequenos avanços dos alunos, a participação em eventos próprios da área. Tudo isso fez com que eu olhasse pra mim mesmo antes da entrada no PIBID, como apenas um estudante de licenciatura que não queria ser professor, e para depois da entrada como alguém que criou um sentimento de pertencimento ao ser professor.

Além disso, outro fator que mudou também na vida dos ex-bolsistas foi o interesse pela pesquisa. Como já mencionamos, a atividade de pesquisa deve ser entendida como algo constituinte do cotidiano acadêmico, para que essa prática perpetue após a saída da academia (MATEUS, 2002). Assim, acredita-se que os professores, bem como os que ainda estão se preparando para a docência, devem ser estimulados a pesquisar, devem ter entendimento de que todo professor também é pesquisador; e que o seu ambiente de trabalho é seu campo de pesquisa.

Esse modo de conceber a práxis do professor também está presente na fala dos ex-bolsistas:

Informante 1: O que vivenciei no PIBID que não poderia faltar nas licenciaturas seria a prática da pesquisa né? Acho que a pesquisa ela é fundamental no curso de licenciatura a fim de tornar não só aquele professor que injeta né conhecimento que joga o conhecimento pro aluno como se ele fosse um banco né, daquela educação bancária, mas sim um professor pesquisador porque o professor pesquisador ele cresce, não somente ele, mas ele envolve os alunos, envolve projetos o que acaba instigando os mesmos pra se envolver mais nas aulas então é um ciclo né, então eu acredito que a prática da pesquisa não pode faltar na licenciatura.

Informante 2: Também tinha essas coisas... que eu via os colegas que eram da minha turma... fazer eventos... indo pra... apresentando trabalhos essas coisas... eu ficava “nossa o que é isso? porque eles estão fazendo isso...(...) então eu vou entrar... porque eu também... apesar de querer... de entrar pro curso superior... de maneira, só mesmo pra ter um nível superior... eu peguei inglês porque era uma coisa mais fácil pra eu entrar... muito embora eu goste muito de inglês... mas eu percebia assim... eu também tinha assim... um certo... tinha uma dimensão em mim que fazia... eu querer de investigar mesmo... de querer participar desses processos de investigação.

Ligado a esse fator da pesquisa, destacamos também o aspecto de produzir e de participar de eventos acadêmicos e científicos. Os bolsistas relataram que o despertar para esses tipos de trabalhos veio através da sua vivência do Pibid:

Informante 3: A conhecer essas outras realidades, também aprender a escrever, produzir né? Artigos que eu não sabia, então toda essa questão, a gente foi aprendendo, produzir artigo, como elaborar apresentações né? De artigos científicos porque tudo isso foi uma experiência que eu tive no Pibid, eu nunca me imaginei indo pra frente, apresentar, e defender um artigo, uma tese que a gente tinha escrito, e defender um projeto teu, algo que tu e tua equipe criou, eu nunca tinha me imaginado. Nossa, quando eu fui apresentar o meu primeiro trabalho que foi no

Ciella. Afí tudo isso, veio do Pibid pra mim, hoje em dia se eu tiver que escrever alguma coisa, um projeto, eu já consigo, é só pegar o embasamento e mandar ver, né? Mais isso daí eu venho aprendendo lá atrás com o Pibid, porque antes não sabia nem pra que rumo ia um artigo.

Informante 2: eu acho que assim... me despertar também... pra uma vida acadêmica... é algo que o Pibid contribuiu bastante... de fazer assim... hoje eu ter a oportunidade de ir pro mestrado, é muito em função do que eu vi... do que eu percebi no Pibid... não na graduação... porque eu vou te dizer... no Pibid você vai nos eventos, você produz...(...). tá começando a se inserir... nessa vida acadêmica... então eu acho assim... é o despertar pra uma vida acadêmica mesmo... no sentido de querer desenvolver ela melhor... ir pro mestrado... pensar essas coisas... é querer ser professor... que antes eu tive essa vontade mesmo não.

Um terceiro aspecto que podemos citar, também, foi o aprimoramento do conhecimento e da fluência na língua inglesa. Foi referenciado na categoria “habilidades linguísticas” o enriquecimento que o Pibid forneceu aos bolsistas quanto ao aprendizado da língua inglesa. Além das falas citadas que acusam esse impacto, o próprio questionário respondido por eles também confirmam a mudança que houve no seu aprendizado, conforme já mencionado.

Nesse primeiro momento, foram esses os principais impactos percebidos, em curto prazo, na vida dos ex-bolsistas. Ressaltamos, mais uma vez, a avaliação de impactos no âmbito profissional e no ensino da língua inglesa, requer uma investigação de longo prazo para a obtenção de dados dos quais possam emergir resultados substanciais acerca dos efeitos de um programa de iniciação a docência durante a sua formação. Desse modo, não temos a pretensão de encerrar a pesquisa aqui, mas de continuar a investigação sobre os efeitos do Pibid em egressos do curso de Licenciatura Letras-Inglês da Ufopa que estão como professores em exercício.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já referenciado, 61,2% dos professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e 39,1% do ensino médio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016), atuando no norte do Brasil, não têm qualificação adequada para ministrar a disciplina sob sua responsabilidade. Isso implica dizer que mais de 50% dos professores que atuam nesses níveis da educação básica carecem de qualificação adequada.

Com a criação da Ufopa, ampliou-se a oportunidade desses profissionais se qualificarem, de obter uma diplomação em licenciatura. Além disso, em se tratando exclusivamente da região oeste paraense, uma contribuição importante foi a oferta do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa que, apesar de ser integrado com curso de língua portuguesa, é um avanço para educação nessa região.

A inclusão desse curso, na universidade, vem contribuir para a qualificação adequada dos professores de inglês da educação básica da região, assim como enriquecer o aprendizado dos alunos tanto da licenciatura quanto da educação básica, pois a coordenação do curso promove atividades, encontros, colóquios, seminários, eventos que incentivam o estudo da língua inglesa. Esses momentos oportunizam aos docentes da escola pública atualizarem-se quanto às estratégias de ensino, assim como quanto ao que se tem falado sobre ensino de línguas, trocando experiências com professores da área.

Dentro dessa perspectiva, ao ser lançado o Pibid por meio do Decreto nº 7.219/2010, os professores universitários da Ufopa desenvolveram e submeteram para aprovação o subprojeto “Contribuições para a Formação de Novos Professores de Inglês na Região Oeste do Pará”.

Esse programa, ao fomentar a iniciação à docência, atrai estudantes que queiram conhecer, na prática, a realidade escolar. Por ser um programa que investe na formação de professores, as universidades têm a oportunidade de propor projetos de modo que levem o licenciando para dentro da escola pública, ainda no início da graduação.

No caso da Licenciatura em Língua Inglesa, o subprojeto apresentado pela Ufopa oportuniza aos futuros docentes de língua inglesa ir para sala de aula praticar o idioma, bem como propõe oficinas, minicursos e imersões com falantes que têm o inglês como primeira língua. É uma forma de aprimorar o conhecimento e a fluência dos futuros professores de inglês aqui da região.

Além do aspecto linguístico, o programa contribui também para a formação pedagógica e profissional, pois a partir da experiência proporcionada em sala de aula, os

discentes descobrem se de fato querem assumir a docência como profissão após a formação na graduação.

Os casos investigados e apresentados neste trabalho nos permitiram concluir que a participação em um programa como o Pibid foi fundamental para que decidissem seguir a carreira docente.

Como transpareceu nas falas dos informantes, houve uma mudança de pensamento e de atitude diante da profissão. O pensamento que se havia antes sobre ser professor era de que as coisas no ensino aconteciam de forma mecânica, em que o professor ia para a sala de aula passava seu conhecimento, o aluno ouvia, escrevia os exercícios e assim concluía o processo do aprendizado. Além disso, havia um olhar negativo quanto à profissão, pois as crenças, as experiências e o que se falava sobre a vida de professor fazem parte da história desses profissionais.

No entanto, a aversão ao magistério, assim como a visão descompromissada frente ao desafio de ensinar foi mudando conforme os bolsistas iam se envolvendo e se engajando cada vez mais nas atividades a serem trabalhadas nas escolas.

Pouco a pouco, o interesse pela docência e o surgimento de um professor reflexivo foram ganhando espaço na vida dos atuais professores, fazendo com que aquele que estava em dúvida sobre a profissão, tivesse a certeza da mesma; e ainda aqueles que não queriam ser professores, mudassem de opinião e se descobrissem, se identificassem como professores.

Isso mostra a relevância que um programa como o Pibid tem na formação de professores. No caso pesquisado, podemos afirmar que o norte do Brasil ganhou três professores de inglês qualificados e comprometidos com o ensino e com a sociedade. Trata-se de um retorno do programa e da universidade para com a sociedade, para aqueles que esperam encontrar nas escolas públicas professores comprometidos e qualificados.

A presença desses professores na sala de aula já potencializa maior qualidade da educação em língua estrangeira nos municípios e escolas onde estão lotados. Havendo, também, um acréscimo estatístico com relação à porcentagem dos docentes que são formados em língua estrangeira, conforme o estudo feito pelo Instituto de Pesquisas Plano DCE e o Conselho Britânico (2015).

Além disso, como professores pesquisadores, eles estarão imersos em um ambiente rico de pesquisa em que poderão produzir, propor e desenvolver projetos com outros professores com o objetivo de melhorar o ensino na escola pública, com o olhar sempre crítico e reflexivo acerca do ensino e de suas práticas pedagógicas.

Concluímos ainda que todas essas atividades em que foi possível o licenciando relacionar a teoria com a prática, de ele vivenciar a sala de aula e poder participar dos momentos de discussão e reflexão sobre o ensino, remetem às teorias ora já apresentadas (LIMA, 2011), em que algumas universidades já estão fazendo trabalhos semelhantes, estreitando os laços entre universidade e escola pública, fazendo parcerias de forma que haja a integração entre essas instituições.

Na Ufopa, essa parceria foi feita através de um programa federal: o Pibid. Ressaltamos mais uma vez que é necessário que sejam desenvolvidos projetos na universidade, de forma que envolvam os alunos-professores na docência, não apenas com teorias ou experiências contadas, mas que todos os alunos tenham a oportunidade de ir para as escolas, de lecionar, de ver e vivenciar a vida de um profissional da educação. Dessa forma, acreditamos que há maior possibilidade de se ter professores verdadeiramente comprometidos com a educação e com os alunos.

Conforme já apontado por Dewey (2010), as experiências são fundamentais para o aprendizado do ser humano. E, conforme defendido por vários teóricos, é necessário quebrar a dicotomia teoria e prática e dar oportunidade e condições para que o aprendiz faça a relação entre ambas, construindo assim o seu conhecimento.

Encerrando nossas considerações, verificamos que conseguimos alcançar nossos objetivos pretendidos. Pelas informações obtidas, podemos perceber que o Pibid contribuiu substancialmente na formação dos professores ex-bolsistas. Contribuição esta que não se resumiu somente na experiência adquirida, mas ajudou na descoberta pelo ofício e na decisão de querer ser professor, de se tornar um professor reflexivo e comprometido. Além disso, contribuiu para o aprimoramento da fluência da língua inglesa e na sua prática pedagógica.

Reiteramos, portanto, que o resultado foi positivo no sentido dos ex-bolsistas decidirem querer ser professores. No entanto, o efeito poderia ter sido o contrário, o que não macula a importância de um programa como este, pois, de qualquer forma, ele contribui para que o sujeito se descubra enquanto profissional que, no caso da licenciatura, ele vai descobrir se tem vocação ou não pelo magistério vivendo a sala de aula já nos períodos iniciais do seu curso de graduação. Podemos prever, a partir disso, que haja o aumento ou diminua o quantitativo de professores frustrados que só vão descobrir que não gostam de lecionar quando já estão, de fato, trabalhando e, muitas vezes, sentem-se perdidos diante de uma turma na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. 3ª edição, Campina, SP: Pontes Editores, 2009.
- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação do professor de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- ALBANO et al. A formação de professores para a educação básica na LDB e as expectativas para a educação do futuro. **Diálogos Pertinentes - Revista Científica de Letras**. V.6, n. 2, jul./dez. 2010, p. 11-30, São Paulo. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/viewFile/457/367>>. Acesso em: 28 set. 2015.
- ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, José (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. 3ª edição, Campina, SP: Pontes Editores, 2009.
- AMORIM, S. S.; PACHECO, M. M. **Percurso histórico do ensino de inglês no Brasil: a abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi**. 2014. Disponível em: www.filologia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf. Acesso: 15 jun. 2015.
- ANDRADE, A. P. S. de. **O impacto do PIBID-Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de supervisores**. Dissertação de mestrado, Uberaba, MG, 2014.
- ARAÚJO, C. et al. **Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2016
- BAIROS, M. Políticas Públicas Educativas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática docente. **Revista Exitus**. Santarém, v.3, n.1, jan/jun. 2010, p.101-113.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições, 70, 2011.
- BARROS, A.M. A. **A Formação das Professoras que Alfabetizam Jovens e Adultos: uma demanda (re)velada**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.
- BAUER, A. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programa de formação docente?** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.
- BRASIL, Decreto nº 7.219/2010. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d7219.htm>. Acesso em: 23 out. 2015.

BRASIL. Aviso de Chamamento Público MEC/CAPES/FNDE Nº 1/2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 dez. 2007. Sec.3, p. 40.

BRASIL. Portaria nº 21, de 12 de março DE 2012. **Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid**, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Sec. 1 p.54

BRASIL, EDITAL Nº 18/2010/CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, 30 jun. 2010. Seç. 3, p. 115.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 16**. Brasília, 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <www.pibid.ufms.br/Portaria_Normativa_16_23_12_2009.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União. Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/.../2007/portaria_n40_12122007.pdf>. acesso em: : 16 jan. 2016.

BRASIL. MEC/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica**. 2009-2011. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Diário Oficial da União. 27 de dezembro de 1961, p. 11429.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez.1996. seção 1, p. 27894. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 mai. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, DF, 21 de jun de 2007, p. 7. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 30 mai.2015

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União, Seç. 1, p. 5. Disponível em: www.planalto.gov.br/.../2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 03 jun.2015

BRASIL. **Decreto nº 7.219/2010**. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, DF, 25 de jun 2010. P. 4. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/.../decreto/d7219.htm>. Acesso em: 23 out. 2015

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Diário Oficial da União, DF, 30 jan. 2009. Revogado pelo decreto nº 8752 9 de maio de 2016. Diário Oficial da União, DF, 10 de maio 2016.

BRASIL. **Aviso de Chamamento Público MEC/CAPES/FNDE nº 1/2007**. Diário Oficial da União. Brasília, 13 dez. 2007. Sec.3, p. 40.

BRASIL. **Edital nº 18/2010/CAPES**. Diário Oficial da União. Brasília, 30 jun. 2010. Seç. 3, p. 115.

BRASIL. **Edital nº 1/2011 – para as instituições públicas em geral**. Diário Oficial da União. Brasília, 30 jun. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 27 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 16**. Brasília, 23 de dezembro de 2009. D.O.U. 24/12/2009 secção 1 p.91. Disponível em: Acesso em: 27 jun. 2015.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União. Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>. Acesso em: 30 jun.2015.

BRASIL. **Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009b. Seção 1, p. 643-644. Disponível em: <www.fazenda.gov.br/.../2009/portaria557>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 1328, de 23 de setembro de 2011**. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 26 set.2011. secção 1, p.14.

BRASIL. MEC/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica**. 2009-2011. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BRASIL. CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

BRASIL. MEC/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica. 2009-2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2013.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira.** São Paulo: British Council, 2015[A report for the British Council by Instituto de Pesquisas Plano CDE]. Disponível em: <www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/>. Acesso em: 10 out. 2016

BOHN, H. **Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras.** Linguagem & Ensino, vol. 3, nº 1, 2000 (117-138).

CANTEIRO, D.C.S. **Impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial dos professores de Matemática.** Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo, 2015.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CAPES. **Idiomas sem Fronteiras: MyEnglish Online.** 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/idiomas-sem-fronteiras/7475-my-english-online>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados.** Mestrado em Educação, 2004-2005.

CAVALCANTE et al. **Uma análise de dissertações e tese: o pibid em foco.** Disponível em: <www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1425944140.docx>. Acesso em: 20 nov. 2015

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro.** Trabalho em Linguísticas Aplicada, 17: 133-144, 1991.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.B.B., (org). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn.** Florianópolis: Insular, 2000, p.17-32.

_____. **Ensino de línguas estrangeiras Ocupação ou profissão.** In: LEFFA, Wilson J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2ª edição. Educat: Pelotas, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário. 1ª ed. Porto: Edições ASA, 2001. [Coleção Perspectivas Actuais / Educação]. Disponível em: <http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CORRÊA, S. L. S. **Políticas públicas para a formação contínua de professores de inglês: realidade ou utopia?** Tese de conclusão de curso. 2015.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1976. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Dicionário da Língua Portuguesa. Porto Editora, 2003-2016. Disponível em: <www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-ingles/impacto>. Acesso em: 16 de jun. 2016.

FERREIRA, T.S.F. **O PIBID e suas contribuições para a formação dos futuros professores de língua inglesa**. In: Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB - v. 1 [Livro eletrônico]. Paula Castro (org.). - Campina Grande: EDUEPB, 2013.

FIGUEIREDO, R. O. M. (Org.). **Construção coletiva: contribuições à formação de professores para a educação básica**. Belém: IFPA, 2012.

FILHO, J. C. P. A. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 1ª ed. Campinas: Pontes, 1993.

FRANCO, M. E. D. P.; BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. **Qualidade na Formação de Professores: Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como Estratégia Institucional**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2061/744>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4ª edição. Brasília: Liber Livro, 2012 (série Pesquisa, v.6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, José (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação**. 3ª edição, Campina, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. O movimento reflexivo subjacentes a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação do professor de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó- SC: Argos, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora. 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Revista Educ. Soc., Campinas: v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. P. (1992). Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 93 - 114.

HAGE, S. M. Formação docente, culturas, saberes e práticas: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. In: MOURÃO, A.R.B; NASCIMENTO, A.C.A. (Orgs.). **Educação, Culturas e Diversidades**. EDUA- Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

HITOTUZI, N. Falta tempo! – o que revela essa expressão acerca das políticas públicas para a educação continuada de professores da educação básica? In: **IV Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (CIELLA)**, 2013, Belém (caderno de resumos). Disponível em: <<http://iv.ciella.com.br/resumos.php?mod=7&tipo=&letra=N>>.

HITOTUZI, N.; BRITTO, L. P. L. ;PIMENTEL, M. L. F. S. The PIBID/Letras-Inglês Project: Strengthening Teacher Education in the Amazon Region. In: GITSAKI, C.;ALEXIOU, T. (Org.).**Current Issues in Second/Foreign Language Teaching and Teacher Development: Research and Practice**. 1ª ed. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015, v. 1, p. 0219.

HITOTUZI, N. Translating a Culture-based Dialogical Approach into ELT Materials for Lower-Secondary Students from Rural Communities in Northern Brazil. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, v. 7, n. 1, p. 2693-2699, mar. 2016.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Revista Diálogo Educ. v. 8, n. 23, jan./abr. 2008 Curitiba. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1828&dd99=pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Leite. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LARGO, V.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. **Os Sentidos da Aprendizagem Docente Durante o Projeto PIBID/Matemática: Um Estudo de Caso**. Campinas: XVI ENDIPE, UNICAMP, 2012.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 nº 19, p. 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFFA, J. V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 1-20, 1999. Disponível em: <[http:// www.leffa.pro.br/oensle.htm](http://www.leffa.pro.br/oensle.htm)>. Acesso em: 10 out. 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 funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. IN: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de inglês**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação do professor de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Ensino e Aprendizagem da Docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOHR, L. **Impact analysis for program evaluation**. California: SAGE, 1992

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NACARATO, A. M. **Políticas públicas de formação do professor na educação básica: pesquisas, programas de formação e práticas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Universidade São Francisco - USF.

NEITZEL, A. de A.; FERREIRA, V.; COSTA, S. D. **Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica**. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013, p. 98-121.

NEVES, E. R.; HERNECK, H. R; EUFRASIO, V.L. **Professoras da Educação Básica e Bolsistas do PIBID: o Aprendizado da Docência por Meio da Troca de Saberes.**Campinas: XVI ENDIPE, UNICAMP, 2012.

OECD. **Draft NONIE statement on impact evaluation.** In: Meeting of the Dac Network on Development Evaluation, 7., 20-21 Feb. 2008. Disponível em: <http://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/40104352.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

OLIVEIRA, M. C. S. de. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del-Rei.** Dissertação de Mestrado, 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Ed. Bagaço. Recife, 2005.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias.** São Paulo: Parábola, 2014.

ORTENZI, D. L.B. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: ALMEIDA FILHO, José (Org.). **O professor de Língua Estrangeira em formação.** 3ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB 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.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. **Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química.** Química Nova Escola, v. 34, n. 4, p. 266-277, nov. 2012.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PRODÓCIMO, E.; AYOUB, E. PIBID-Unicamp: impactos na formação docente no contexto de uma proposta interdisciplinar. In: PRODÓCIMO, E.; AYOUB, E.; PRADO, G.V.T. (Orgs). **Coleção Formação Docente em Diálogo: Conhecimentos e Saberes produzidos na Práxis Educativa.** Volume 5. Campinas, SP: Edições Leitura crítica, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, A et. al. **Metodologia do Ensino do Inglês.** 1ª edição. FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciência. Educação a Distância, 2007.

ROCHA, M. L. P. C. **O projeto PIBID como suporte para as mudanças na formação dos futuros professores: o caso da licenciatura em Matemática do IFPA.** In: FIGUEIREDO, Raimundo Otoni Melo (Org.). Belém: IFPA, 2012.

ROMANOWSKI. J. P. **Formação e profissionalização docente.** 3ª ed. Curitiba: Ibplex, 2007.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

ROSSI, A. V. **O PIBID e a Licenciatura em Química num Contexto Institucional de Pesquisa Química Destacada: Cenário, Dificuldades e Perspectivas**. Química Nova Escola, v. 35, n. 4, nov. 2013.

SANTOS, L. M. C. dos. **Um estudo sobre os impactos das ações do PIBID nos cursos de licenciatura em química da UFS e do IFS**. Dissertação de mestrado, São Cristóvão - SE, 2016.

SANTOS, K.L.; LIMA, D.C. A Formação do professor de Língua Inglesa no Cenário Brasileiro: Crenças e Experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. **Revista Signum: estudos lingüísticos**. Londrina, nº 14/1, p.551-568, jun. 2011. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/8540/9190>. Acesso em: 18/08/2015.

SAUVEUR, Lambert. **Introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary**. Boston: Schocenhof & Mceller; Lee & Shepard; A. Williams & Co, 1875.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr.2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

SEVERINO, A.J. **Educação, sujeito e historia**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In:LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SCHON. D.A. **The Reflective Practitioner**. London, 1983.

SILVA, J. G.; CHAGAS, L. M. C.; ALVES, M. P. C. **PIBID: A Experiência da Sala de Aula na Formação Inicial de Professores**. 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT03/3.1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

SILVA, L. G. F.; LOPES, R. L. S. U.; SILVA, M. F.; TRENNEPOHL, W. J. **Formação de Professores de Física: Experiência do PIBID Física da Universidade Federal de Rondônia**. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213-227, abril 2012.

SIQUEIRA, S. O ensino do inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In:LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, R.M.Q. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência numa universidade da grande São Paulo: depoimentos, contradições e reflexões preliminares**. Acta Scientiarum. Maringá, v. 36, n.2, p. 309-316, July-Dec., 2014

TEIXEIRA, E. B. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais**. EditoraUnijuí, Ano 1,n. 2,jul./dez. 2003, p.177-201.

TESTI, B. M. **Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Formação de Professores de Química na Unesp**. Dissertação de mestrado, Araraquara – SP, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO – Relatório 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/11/maioria-dos-docentes-do-medio-nao-tem-licenciatura-na-area-em-que-atua.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

VEENMAN, S. El Proceso de llegar a ser profesor: un análisis de La formación inicial (p.39-68). In: VILLA, A.coord. Perspectivas y problemas de La formación docente. Madrid, 1988.

VERDUM. P. L. **O programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do Endipe (2010-2012)**. X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. Teaching Student Teachers to Reflect. Harvard Educational Review, v. 57, n.1, p. 23-48. (1987). Disponível em: <www.colorado.edu/.../Zeichner%26Liston_Teaching_Student_Te>. Acesso em: 20/12/2016

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Este questionário é parte da pesquisa intitulada “O impacto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) nos egressos do curso de Letras-Inglês da Ufopa” realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará, sob a orientação do professor Nilton Hitotuzi. Inicialmente agradecemos a sua colaboração em responder às perguntas a seguir. Ressaltamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

BLOCO 1: PERFIL DO ESTUDANTE

1. Faixa etária
 17 a 18 anos 18 a 20 anos 20 a 24 anos mais de 24 anos
2. Sexo...
 feminino masculino
3. Em que ano se formou na UFOPA?
a) 2013 2014 2015

Nas questões de 4 a 9, marque as alternativas que melhor respondam às perguntas a seguir, podendo marcar **mais de uma**.

4. Atualmente, você trabalha...
a) escola pública municipal zona urbana
b) escola pública municipal zona rural
c) escola particular
d) escola estadual zona urbana
e) escola estadual zona rural
5. Em que nível de ensino você atua?
a) Ensino Fundamental público
b) Ensino Médio público.

- c) () Ensino Fundamental privado
- d) () Ensino Médio privado.
- e) () Ensino Superior público.
- f) () Ensino Superior privado.
- g) () Outro. Especifique _____

BLOCO 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA

6. Ao ingressar no curso de graduação, qual era a sua expectativa de atuação como profissional, para quando se formasse?
- a) () Ser professor da educação básica em qualquer tipo de instituição
 - b) () Ser professor da educação básica em instituição privada
 - c) () Ser professor da educação básica em instituição pública
 - d) () Seguir a carreira acadêmica, visando a docência no Ensino Superior
 - e) () Atuar em outra área, que não a docência.
 - f) () outro _____
7. Por que optou pelo curso de Letras Português- Inglês. ?
- a) () queria ser professor de português
 - b) () queria ser professor de inglês
 - c) () disponibilidade de vagas
 - d) () perspectiva de emprego
 - e) () interesse em estudar o idioma inglês
 - f) () Não tive outra opção

BLOCO 3: RELAÇÃO COM A LÍNGUA INGLESA

8. Do relacionamento com a língua inglesa:
- a) () tem contato com nativos da língua
 - b) () exercita o idioma com os colegas/conhecidos que estudam a língua.
 - c) () exercita com outros professores de inglês na escola onde trabalha.
 - d) () conversa por meio do chat nas redes sociais
 - e) () joga games em que é usado a língua inglesa
 - f) () exercita com os alunos na sala de aula.
 - g) () Tem acesso às publicações em língua inglesa de artigos, resumos, resenhas, periódicos, revistas
 - h) () noticiários BBC, CNN, documentários, filmes.
 - i) () outros _____
9. Estudou Inglês antes de entrar na Universidade?
- a) () no Ensino Fundamental
 - b) () no Ensino Médio
 - c) () curso livre
 - d) () não estudou.
 - e) () outros _____

Nas questões 10 e 11 marque apenas **uma alternativa**

10. Qual seu nível de inglês antes de ingressar no curso superior de Letras na UFOPA?
- a) () nível básico
 - b) () nível pré-intermediário
 - c) () nível intermediário
 - d) () nível avançado
 - e) () não fez curso de inglês.
11. Como avalia o seu aprendizado da língua inglesa, após a sua formação no curso de Letras que contempla o idioma ?
- b) () nível básico
 - c) () nível pré-intermediário
 - d) () nível intermediário
 - e) () nível avançado

BLOCO 4: RELAÇÃO COM O PIBID

Nas questões de 12a 15, marque as alternativas que melhor respondam às perguntas a seguir, podendo marcar **mais de uma**.

12. O que o motivou a participar do PIBID de língua inglesa?
- a) () melhorar o currículo
 - b) () cumprir carga horária
 - c) () valor da bolsa
 - d) () ter contato com a sala de aula para averiguar a realidade do ensino de inglês na escola pública
 - e) () relacionar teoria e prática
 - f) () aprendizagem da prática pedagógica
 - g) () aprimorar a fluência do inglês
 - h) () descobrir a vocação pelo magistério
 - i) () não tinha outra opção
13. Durante a sua participação no PIBID de língua inglesa, foi possível
- a) () ampliar o vocabulário
 - b) () melhorar a fluência de leitura
 - c) () aumentar Domínio da escrita
 - d) () conhecer variações da língua
 - e) () praticar a oralidade
14. Durante a sua participação no PIBID, com base na experiência vivenciada, você
- a) () publicou resumo em anais.
 - b) () artigo contendo síntese de Pesquisa.

- c) () relato de experiência.
 d) () capítulo de livro.
 e) () outros _____

15. Quais as dificuldades encontradas no desenvolvimento das ações do programa no âmbito escolar?
- a) () pouco tempo
 b) () falta de recursos audiovisuais
 c) () pouco domínio do idioma
 d) () desinteresse dos alunos
 e) () turmas lotadas
 f) () dificuldade em se relacionar com a turma
 g) () falta de orientação do professor/supervisor
 h) () não tive dificuldades
 i) () outros _____

Nas questões 16 a 19 marque apenas **uma alternativa**

16. Sobre as contribuições do PIBID para a sua formação docente na Universidade, você considera que:
- a) () participar do PIBID **não** influenciou na qualidade da formação recebida.
 b) () participar do PIBID contribuiu pouco para a qualidade da formação recebida.
 participar do PIBID
 c) () participar do PIBID contribuiu **satisfatoriamente** para a qualidade da formação recebida.
 d) () participar do PIBID contribuiu para a qualidade da formação recebida.
 e) () participar do PIBID contribuiu **muito** para a qualidade da formação recebida.
17. Tempo de participação no PIBID-INGLÊS
- a) () 1 ano b) () 1 ano e meio c) () 2 anos d) () 2 anos e meio e) () 3 anos.
 Outro _____
18. Você considera que durante sua participação no PIBID de inglês, o programa o ajudou no aprimoramento da fluência do idioma?
- a) () sim b) () não
19. Você pensa em continuar na profissão docente?
- a) () Sim b) () não
20. Para ser professor de inglês é necessário saber o idioma? Por quê?
21. Com relação à profissão de ser professor, consegue fazer um paralelo da sua concepção sobre ser professor antes e depois do Pibid?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Por que escolheu cursar licenciatura? Quais as razões ou motivações que levaram a optar pela licenciatura?
2. Por que o curso de letras Português -inglês?
3. Qual era sua experiência com a docência antes de entrar no PIBID?
4. O que procurava quando entrou no PIBID? Quais as razões e motivações que o levaram a optar pela sua participação no programa?
5. Com relação às disciplinas pedagógicas do curso, você consegue ver alguma relação entre teoria e sua prática no PIBID?
6. A sua participação no Pibid de língua inglesa contribuiu para o aprendizado do idioma? De que forma?
7. Você considera que durante sua participação no Pibid-Inglês, o programa o ajudou no aprimoramento da fluência do idioma
8. Que atividades desenvolveu no PIBID?
9. O que vivenciou no PIBID que, na sua opinião, não poderia faltar num curso de licenciaturas?
10. Considera que essas experiências contribuíram com sua formação?
11. Houve muitas dificuldade encontradas ? Fale sobre isso!
12. Quais pontos você aponta como diferenciais na vida acadêmica e profissional devido a sua participação no PIBID?
13. Considerando suas experiências no ambiente universitário (por meio do PIBID), sua concepção sobre “ser professor” continua a mesma de antes? O que significa ser professor? Qual o papel do PIBID na construção dessa concepção?
14. Considera que, ao participar do PIBID, quando assumiu como professor em uma escola, depois de formado, esteve mais preparado para enfrentar o cotidiano escolar?
15. Há mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre sua vivência no PIBID.

ANEXOS

ANEXO A- DETALHAMENTO DO SUBPROJETO DE LETRAS-INGLÊS

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
	DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB

ANEXO II

Edital Pibid nº /2012 CAPES

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID
DETALHAMENTO DO SUBPROJETO DE LETRAS – INGLÊS

1. Nome da Instituição	UF
Universidade Federal do Oeste do Pará	PA
2. Subprojeto de Licenciatura em:	
Letras – Inglês	
3. Coordenador de Área do Subprojeto:	
Nome: Nilton Varela Hitotuzi	CPF: 202.011.502-63
Departamento/Curso/Unidade: Programa de Letras/Instituto de Ciências da Educação	
Endereço residencial: Rua Pastor Daniel Brás, 55 – Pérola do Maicá – Santarém-PA	
CEP: 68.000-000	
Telefone: DDD (93) 84115915 / 91495971	
E-mail: nhitotuzi@gmail.com	
Link para o Currículo Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C117299	
4. Apresentação da proposta	
Contribuições para a Formação de Novos Professores de Inglês na Região Oeste do Pará	
<p>No segundo semestre de 2011, o Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) lançou a primeira edição do Curso de Extensão “Atualização de Competência Comunicativa e Metodológica em Língua Inglesa”, destinado a professores de Inglês das redes de ensino estadual e municipal de Santarém-PA. Neste primeiro semestre de 2012, com a segunda edição do curso, já é possível alertar para a premente necessidade de intensificação de investimentos na formação de professores de Inglês para atuarem na escola pública da região Oeste do Pará, tendo em vista que não são muitos os professores da disciplina, em serviço, que possuem um nível de proficiência avançado. Podem-se listar várias implicações negativas decorrentes dessa lacuna na formação de professores de Inglês do município. Entretanto, por uma questão de economia, apenas três serão trazidas a lume.</p> <p>Em primeiro lugar, esse fenômeno contribui para a inviabilização, ou retardamento, da implantação de um Centro de Estudos de Língua Moderna em Santarém, previsto no Art. 3 da Lei n. 11.161, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em de 05 de agosto de 2005. Parenteticamente, vale ressaltar que a existência, em Santarém e em outros municípios da região, de um centro dessa natureza reforçaria as alternativas de desenvolvimento econômico e social nessas localidades. Em segundo lugar, a ausência de competência linguística na língua-alvo, quando aparente no desempenho do professor em sala de aula, tende a desmotivar, ou não motivar o aluno a dedicar-se ao estudo da língua estrangeira. A evidência disso é o fato de muitos “candidatos” a estudantes de uma língua estrangeira preferirem ter um falante “nativo” como professor do que um “não-nativo”, mesmo que, mais tarde, se lhes torne patente tratar-se</p>	

de uma falácia a ideia de que *sempre* aquele ensina a língua melhor que este.

Igualmente grave, por fim, é o desperdício, nesta região, de amplas oportunidades de aperfeiçoamento acadêmico-profissional e desenvolvimento intelectual pela troca de experiências e saberes em universidades estrangeiras de envergadura, oferecidas pelo Ministério da Educação através da CAPES. Isso porque um dos pré-requisitos à candidatura a bolsas no exterior é a proficiência em inglês, o idioma proeminente na veiculação do conhecimento científico no mundo contemporâneo. Como a maioria dos pais dos jovens da região Oeste do Pará não tem poder aquisitivo suficiente para lhes oferecer cursos de línguas estrangeiras em escolas de idiomas, então é na instituição pública que depositam (ou poderiam depositar) a esperança de ver seus filhos concorrendo em nível de igualdade com aqueles que podem participar, até mesmo, de cursos de imersão nos países onde a língua-alvo é hegemônica.

Ciente de tais implicações, a UFOPA, cumprindo a sua missão de integrar a região ao fluxo de desenvolvimento do país pelo ensino, pesquisa e extensão, além do curso de atualização em língua inglesa e da Bolsa de Língua Estrangeira – Inglês (BOLEI), inaugura, neste primeiro semestre de 2012, o curso de Licenciatura em Letras – Inglês, com uma turma de 49 alunos. A participação desses licenciandos no projeto PIBID/2012 permitirá encetar um processo de formação docente reflexiva e abrangente. Por um lado, eles terão a oportunidade de confrontar conhecimentos teóricos com conhecimentos empíricos a partir de suas vivências no ambiente escolar como colaboradores dos alunos e do supervisor a que estiverem vinculados. Por outro, terão a liberdade de criar e recriar, fazer e refazer, avaliar e reavaliar as suas ações, para então começar tudo outra vez de forma mais aprimorada, como nas espirais cíclicas da pesquisa ação. É sob esse prisma que se configuram os objetivos deste subprojeto, que visa, de modo geral, 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 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) iniciá-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.

Por outro lado, a proposta objetiva levar os professores que supervisionarão os licenciandos bolsistas a: (a) refletir sobre a sua práxis de educador; (b) desenvolver estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem de línguas; (c) elaborar materiais didáticos em cooperação com os acadêmicos sob sua responsabilidade; (d) articular teoria e prática através do ensino e da busca por soluções para as dificuldades que se evidenciarem no ambiente escolar; (e) contribuir para a melhoria da qualidade de formação de novos professores de Inglês; (f) motivar seus alunos a aprender a língua estrangeira estudada; (g) colaborar para o aumento do IDEB em sua escola; e (f) participar ativamente do processo de afirmação da escola pública como arena cultural onde, num movimento dialético, o aluno tanto pode adquirir poder e ser capaz de autotransformar-se, como pode aquiescer à sustentação e legitimação de

interesses do mercado, ou ainda aderir à síntese desses fenômenos, se fazendo partícipe da produção e circulação do conhecimento.

Além disso, os docentes e discentes envolvidos neste subprojeto serão encorajados a: (a) debater sobre questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, tais como as condições de ensino, os recursos tecnológicos e o material didático; (b) descrever a situação do ensino e da aprendizagem de Inglês nas escolas anfitriãs; (c) diagnosticar possíveis causas de dificuldades em aprender a língua-alvo apresentadas por alunos da educação básica; (d) produzir relatos de experiência e a socializá-los em eventos realizados pela UFOPA ou outra IES; e (e) compartilhar os resultados do PIBID/Letras – Inglês através de palestras e comunicações em fóruns locais, estaduais ou fora do estado do Pará.

5. Ações Previstas

- Seleção de 15 bolsistas (dentre os licenciandos de Letras – Inglês da UFOPA) e de três supervisores (dentre os professores de Inglês da Educação Básica em Santarém) por meio de ampla divulgação e discussão nas escolas selecionadas acerca das finalidades e condições do projeto.
- Inclusão dos bolsistas e supervisores selecionados no Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Semiótica na Amazônia (GEALES-Amazônia).
- Análise das condições, das práticas e das concepções de ensino e de conhecimento de Inglês nas escolas participantes deste subprojeto, confrontando-as com as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Matriz Curricular das escolas envolvidas.
- Capacitação dos bolsistas e dos professores supervisores selecionados, com a realização de dois seminários, em que serão oferecidos minicursos e oficinas sobre estratégias de ensino de língua inglesa, gerenciamento de sala de aula, pesquisa em sala de aula e o uso de recursos tecnológicos no ensino de Língua Estrangeira.
- Participação, com os demais subprojetos de licenciatura, nos Seminários Integradores, coordenado pelo proponente do Projeto PIBID / UFOPA.
- Planejamento das ações a serem executadas pelos bolsistas e supervisores nas escolas anfitriãs, ocasião em que serão produzidos os planos de trabalho dos bolsistas.
- Criação de unidades de apoio didático-pedagógico nas escolas selecionadas e de uma comunidade virtual para compartilhamento e discussões das ações desenvolvidas, bem com de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.
- Execução das ações previstas nos planos de trabalho para serem desenvolvidas nas escolas.
- Articulação das atividades do PIBID com as ações desenvolvidas no projeto de extensão *Atualização de Competência Comunicativa e Metodológica em Língua Inglesa*, do qual participam professores das escolas participantes deste subprojeto e de outras escolas públicas de Santarém, e com aquelas desenvolvidas no projeto de pesquisa *Levantamento da situação do ensino e da aprendizagem de Inglês na escola pública municipal de Santarém-PA*.
- Realização de visitas escolares a ambientes não formais de aprendizagem (Museus, Parques, Reservas Ambientais).
- Reuniões bimestrais do coordenador com os bolsistas e os supervisores para avaliar o andamento das ações previstas nos planos de trabalho, os quais poderão ser revistos e reimplementados.
- Elaboração e redação de dois relatórios das atividades realizadas a partir deste subprojeto: um parcial, ao cabo de seis meses, e outro final, no décimo segundo mês de vigência do subprojeto.
- Gravações em vídeo de estratégias de ensino desenvolvidas cooperativamente pelos participantes deste subprojeto e implementadas nas escolas anfitriãs, as quais serão disponibilizadas em sites e em DVD.
- Registro das atividades de ensino e pesquisa e produção de comunicações, com publicação em CD-ROM e apresentação em seminários e congressos.

6. Resultados Pretendidos		
<ul style="list-style-type: none"> → Formação continuada de três professores da rede pública que atuarão como supervisores. → Formação inicial de 15 estudantes da UFOPA do curso de licenciatura em Letras - Inglês. → Melhoria da qualidade do estágio supervisionado da licenciatura em Letras - Inglês nas escolas da rede pública. → Valorização do magistério e da profissão de professor entre os alunos da UFOPA. → Alto nível de qualidade do ensino e da aprendizagem no curso de Letras – Inglês da UFOPA. → Produção de material didático-pedagógico de intervenção e formação do aluno de Língua Estrangeira. → Realização de trabalhos acadêmicos (TCCs / artigos / pôsteres) com base nas ações desenvolvidas neste subprojeto. → Produção de relatos de experiência – produção de texto por parte de professores das escolas e supervisores envolvidos com o projeto. → Produção de material de divulgação de ações exitosas desenvolvidas pelo subprojeto, na forma de vídeo e em versões eletrônicas para disponibilizar na internet ou reproduzir em meio mecânico. → Divulgação dos resultados de pesquisas, baseadas nos trabalhos desenvolvidos, em seminários e congressos, na forma de comunicação e pôster e publicação em versão eletrônica e/ou impressa. → Incorporação pelas escolas participantes da cultura de ensino e aprendizagem de línguas disseminada pelos participantes deste subprojeto. → Resgate da cultura e arte local, com atividades de recolha de corpora, adaptação (quando for o caso) e aplicação ao ensino de Língua Estrangeira. 		
7. Cronograma específico deste subprojeto		
Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção de 15 bolsistas (dentre os licenciandos do curso de Letras – Inglês da UFOPA) e de três supervisores (dentre os professores de Inglês da Educação Básica, atuando em Santarém) por meio de ampla divulgação e discussão nas escolas selecionadas acerca das finalidades e condições do projeto.	Agosto 2012	Agosto 2012
Inclusão dos bolsistas e supervisores selecionados no Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Semiótica na Amazônia (GEALES-Amazônia).	Agosto 2012	Agosto 2012
Análise das condições, das práticas e das concepções de ensino e de conhecimento de Inglês nas escolas participantes deste subprojeto, confrontando-as com as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Matriz Curricular das escolas envolvidas.	Setembro 2012	Outubro 2012
Articulação das atividades do PIBID com as ações desenvolvidas no projeto de extensão <i>Atualização de Competência Comunicativa e Metodológica em Língua Inglesa</i> , do qual participam professores das escolas participantes deste subprojeto e de outras escolas públicas de Santarém, e com aquelas desenvolvidas no projeto de pesquisa <i>Levantamento da situação do ensino e da aprendizagem de Inglês na escola pública municipal de Santarém-PA</i> .	Setembro 2012	Junho 2013
Planejamento das ações a serem executadas pelos bolsistas e supervisores nas escolas anfitriãs e elaboração dos planos de trabalho dos bolsistas.	Outubro 2012	Novembro 2012
Realização do primeiro seminário de capacitação dos bolsistas e supervisores, com a oferta de minicursos e oficinas.	Dezembro 2012	Dezembro 2012
Elaboração e redação do relatório parcial do subprojeto PIBID/Letras – Inglês.	Janeiro 2013	Janeiro 2013

Criação das unidades de apoio didático-pedagógico e da comunidade virtual para compartilhamento e discussões das ações desenvolvidas, bem com de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira.	Janeiro 2013	Fevereiro 2013								
Execução das ações previstas nos planos de trabalho para serem desenvolvidas nas escolas.	Março 2013	Junho 2013								
Gravações em vídeo de estratégias de ensino desenvolvidas cooperativamente pelos participantes do subprojeto e implementadas nas escolas anfitriãs.	Março 2013	Junho 2013								
Visita ao museu Centro Cultural João Fona na cidade de Santarém, visando-se coletar dados para planejamento de aula interdisciplinar: Arte/Inglês.	Março 2013	Março 2013								
Primeira reunião bimestral do coordenador com os bolsistas e os supervisores para avaliar o andamento das ações previstas nos planos de trabalho (e revisá-las, se for o caso).	Abril 2013	Abril 2013								
Participação no Seminário integrador III	Abril 2013	Abril 2013								
Visita ao Bosque Santa Lúcia, na colônia Poço Branco (cerca de 19 Km do centro da cidade de Santarém), visando-se coletar dados para planejamento de aula interdisciplinar: Ciências biológicas/Inglês.	Maió 2013	Maió 2013								
Realização do último seminário de capacitação dos bolsistas e supervisores, com a oferta de minicursos e oficinas.	Maió 2013	Maió 2013								
Visita à Usina Hidrelétrica Curuá-Una, na Cachoeira do Pavilhão, (cerca de 70 Km do centro da cidade de Santarém), visando-se coletar dados para planejamento de aula interdisciplinar: Geografia/Inglês.	Junho 2013	Junho 2013								
Segunda reunião bimestral do coordenador com os bolsistas e os supervisores para avaliar as atividades realizadas na escola a partir das alterações (caso se façam necessárias) das ações projetadas nos planos de trabalho.	Junho 2013	Junho 2013								
Disponibilização, em sites e em DVD, de atividades planejadas e realizadas nas escolas anfitriãs.	Julho 2013	Julho 2013								
Produção de comunicações e pôsteres para publicação de atividades desenvolvidas através do PIBID/2012	Julho 2013	Julho 2013								
Elaboração do relatório final do subprojeto PIBID/Letras – Inglês.	Julho 2013	Julho 2013								
8. Outras informações relevantes										
<table border="0"> <tr> <td>Escola participante:</td> <td>Supervisor:</td> </tr> <tr> <td>Colégio Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira</td> <td>Wahington Luís Maia Costa</td> </tr> <tr> <td>EEEFM Pedro Álvares Cabral</td> <td>Marcos Francisco Serafim de Souza</td> </tr> <tr> <td>EEEF Aluizio Lopes Martins</td> <td>Dilonei Augusto Rocha de Freitas</td> </tr> </table>			Escola participante:	Supervisor:	Colégio Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira	Wahington Luís Maia Costa	EEEFM Pedro Álvares Cabral	Marcos Francisco Serafim de Souza	EEEF Aluizio Lopes Martins	Dilonei Augusto Rocha de Freitas
Escola participante:	Supervisor:									
Colégio Estadual de Ensino Médio Álvaro Adolfo da Silveira	Wahington Luís Maia Costa									
EEEFM Pedro Álvares Cabral	Marcos Francisco Serafim de Souza									
EEEF Aluizio Lopes Martins	Dilonei Augusto Rocha de Freitas									



Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi
Coordenador do Projeto

ANEXO B- PLANEJAMENTO DAS AÇÕES PELOS COORDENADORES DO PROGRAMA



Subprojeto – Inglês

Coordenadores: Nilton Hitotuzi; Maria Luíza

Bolsas de alunos: 24

Bolsas de supervisores: 5 + 1 voluntário = 6

Escolas:

EMEF Dom Lino Vombommel

EEEFM Álvaro Adolfo

EEEFM Aloísio Martins

EEEFM Madre Imaculada

SEMED Frei Rainério

SEMED (Prof. Luís Alípio Gomes)

Ações

1. Reconhecimento das escolas participantes

Visita inicial a escola pelo licenciando, para conhecimento dos professores, dos alunos e das instalações, bem como da dinâmica escolar; a atividade é realizada com roteiro elaborado pelo coordenador e pelo supervisor, com prévia discussão com os alunos. A atividade contribui para que a inserção na escola ocorra com naturalidade e progressão. Novos pibidianos serão acompanhados dos que já estão no projeto.

2. Estratégias de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: preparação de unidades de ensino

Elaboração de unidades de estudo para o ensino de inglês nas escolas parceiras; As unidades atenderão às especificidades de seis ações estratégicas do subprojeto 1) *Talking movies in the EFL classroom*; 2) *EFL learning in the mantle of the expert*; 3) *Teaching English with documentaries*; 4) *Music to my ears*; 5) *Comic strips in the EFL classroom*; 6) *Scale models as a tool in the EFL classroom*; 7) Um olhar transdisciplinar no ensino de Inglês em uma turma do sexto ano do ensino fundamental da rede pública; e 8) O Teatro Shakespeariano no Ensino de Inglês na Escola Pública.

Todas visam à pesquisa, ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas parceiras.

3. Sarau Literário

Realização anual do sarau literário PIBID-Inglês, envolvendo as escolas parceiras; Em inglês, são lidos trechos de obras literárias, declamados poemas, cantadas canções e realizadas dramatizações, dentre outras atividades. O evento tem como objetivo: despertar o interesse de alunos da educação



básica pela leitura de obras em inglês; levá-los a familiarizar-se com elementos culturais de outros povos; ampliar sua compreensão de mundo; e encorajá-los a dedicar-se ao estudo de inglês.

4. Aplicação das unidades de ensino produzidas

Ao longo do ano as equipes de bolsistas e seus respectivos supervisores utilizarão as unidades elaboradas nas aulas de Inglês nas escolas parceiras. Em alguns casos, haverá a tentativa de trabalho interdisciplinar, envolvendo Inglês, Português, Matemática, Meio Ambiente, Saúde, Geografia, História e Arte com o concurso do subprojeto correspondente; em todos os casos, se buscará levar os alunos a desenvolver o seu senso crítico e a ampliar seus horizontes culturais.

5. Seleção e edição de textos de Matemática em inglês

Ação integrada com o subprojeto de Matemática, em que se busca desenvolver habilidades de leitura em LE nos licenciandos e criar desafios interessantes aos alunos das escolas, com o intuito de preparar licenciandos e secundaristas no uso do inglês como ferramenta de divulgação científica. Em atividades em que os alunos tenham maior desenvoltura, são utilizados textos de Matemática em inglês, editados por equipes do pibid-Inglês, conforme o domínio de língua dos alunos.

6. *Reading and Acting Out*

Com a colaboração de falantes de inglês com primeira língua, os bolsistas e alunos das escolas parceiras participam de uma atividade, de duração de dois meses, em que leem e dramatizam episódios ou a totalidade das obras lidas em inglês; espera-se que, além de desenvolver a sua proficiência em inglês, os participantes ampliem a sua compreensão de mundo e das culturas a que forem expostos nas obras estudadas.

7. *Immersion Prep Course*

Os alunos bolsistas juntamente com seus supervisores participam de um curso preparatório para o *UFOPA English Immersion Camp*, destinado aos bolsistas PIBID/LETRAS-Inglês, seus supervisores e alunos da educação básica que tenham, pelo menos, um nível pré-intermediário de proficiência em inglês; durante quatro dias, os participantes vão para um retiro em que a regra básica é o uso exclusivo da língua inglesa. O objetivo principal do curso é familiarizá-los com as rotinas comunicativas do acampamento.

8. *UFOPA English Immersion Camp*

No 2º semestre de cada ano, os bolsistas, seus supervisores e alguns alunos da educação básica participam do *UFOPA English Immersion Camp*; as atividades incluem karaokê, dramatizações, dança, recitação de poemas, jogos lúdicos, filmes e gincanas; além de acelerar o aumento da proficiência



oral dos participantes, busca-se ajudá-los no trabalho colaborativo, no desenvolvendo da expressão corporal, na convivência com a diferença, socializando suas ideias em ambiente descontraído.

9. *Santarém State School Music Festival*

Festival anual de música de escolas públicas de Santarém. No evento, alunos das escolas parceiras cantam, em inglês, músicas de sua livre escolha; suas performances são avaliadas por um painel constituído de docentes. Os três primeiros colocados recebem premiação. Realizada em local público, a ação objetiva, sobretudo: encorajar alunos da escola pública a estudar línguas estrangeiras; possibilitar que se expressem através da música; e ampliar a interação UFOPA com comunidade escolar e santarena.

10. *Wearing the Mantle of the Expert – Exhibition*

Ao final de cada ano letivo se realizada uma ação interdisciplinar nas escolas parceiras em inglês. Trata-se de uma exibição em que, como se fossem peritos de diferentes áreas (biologia, história, química, etc.), os alunos expõem suas ideias em uma feira no espaço comum da escola. O componente escrito de suas ideias será veiculado em inglês. A ação visa integrar aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas à aprendizagem de inglês e promover o uso escrito e reflexivo da língua.

11. Colóquio de Professores de Inglês da Região Oeste do Pará

Tanto os alunos bolsistas quanto os seus respectivos supervisores estarão diretamente engajados na realização desse evento, que visa congregar profissionais da educação em Língua Estrangeira da região e compartilhar experiências e teorias relacionadas à práxis do professor de Inglês e de trazer contribuições externas especialmente de outros PIBIDs. É também uma oportunidade para graduandos e professores publicarem seus trabalhos na forma de comunicação, pôster, minicurso, oficina e palestra.

12. Socialização local de ações realizadas no PIBID/LETRAS-Inglês

Os bolsistas socializam, em evento da área de estudo e de integração do PIBID-UFOPA, algumas das atividades realizadas. Orientados pelos coordenadores de área, produzem os resumos e o esquema do trabalho; fazem apresentam-nos ao grupo para considerações. Os objetivos desses exercícios são: motivá-los à produção científica; familiarizá-los com a prática de apresentação de trabalhos acadêmicos; propiciar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e de exposição em língua portuguesa.

13. Socialização e divulgação de ações realizadas no PIBID/LETRAS-Inglês



Participação em encontros acadêmicos de âmbito nacional, quando os bolsistas apresentam resultados de atividades realizadas. Orientados pelos coordenadores de área, produzem o resumo para submissão e o trabalho; depois, fazem apresentação prévia nas escolas. Objetivos: motivá-los à produção científica; familiarizá-los com a prática de apresentação de trabalhos; propiciar-lhes o desenvolvimento de habilidades de escrita em língua portuguesa; e promover a interação com acadêmicos de outras IES.

14. Documentação das atividades

Registro sistemático e coordenado das atividades de ensino e pesquisa em vídeo, áudio, fotos e documentos para edição de documentário das ações, das estratégias e dos processos pedagógicos adotados no projeto e das reações e avaliações dos participantes. Os produtos devem ser divulgados na escola, na universidade e serem objeto de apresentação em seminários e congressos.

15. Participação nos seminários integradores do PIBID-UFOPA

Os seminários integradores são desenhados de forma a promover a discussão sobre a docência e as formas de produção, aquisição e circulação do conhecimento nos espaços e tempos escolares; instigam-se os alunos a trocar impressões por meio de rodas de conversa de que participam todos os subprojetos e da exposição das atividades desenvolvidas.

ANEXO C- PÔSTER CONTENDO REGISTRO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS



Programa Institucional de
Bolsa de Iniciação à Docência

Subprojeto de Letras – Inglês

Edital CAPES nº 011/2012

Instituto de Ciências da Educação

Contribuições para a Formação de Novos Professores de Inglês na Região Oeste do Pará



Ações Realizadas (jul-ago 2013):

- Participação dos bolsistas Wogler Ariel e Suellem Vinhote na 65ª SBPC no período de 21 a 26 de julho de 2013.
- Retorno à comunidade de Araçazal para a coleta de dados para a produção de documentário no período de 26 a 28 de julho de 2013.
- Equipe E.E.E.F.M. Madre Imaculada: produção de Unidades de Ensino baseadas no plantio da mandioca, fruto do retorno à comunidade de Araçazal.
- Equipe E.E.E.F.M. Álvaro Adolfo da Silveira: (1) aplicação de atividade baseada na proposta da unidade de ensino "Almanaque" que ainda está em desenvolvimento; (2) apresentação do projeto *Associando Histórias em quadrinhos e música como ferramenta didática para o ensino de Inglês* às turmas M3TR02 e M3TR03; (3) apresentação das músicas a serem trabalhadas na nova fase do projeto.
- Equipe E.E.E.F.M. Pedro Álvares Cabral: introdução do projeto *Talking movies in the EFL classroom*, aplicação de questionário, teste de proficiência em uma turma da 7ª série.
- Equipe E.E.E.F.M. Aluizio Lopes Martins: atividade *Maquetes e música: para aprender Inglês na prática* (em execução). Os alunos estão analisando letras de músicas para produzir maquetes. Os questionários sobre o desenvolvimento da atividade já foram aplicados aos alunos.
- Divulgação do I CPROP (As inscrições no evento continuam a ser realizadas na sala 112 do Câmpus Amazônia).
- Inclusão dos novos bolsistas PIBID/LETRAS-Inglês Herlison Nunes, Dayane Sales, Ely Patrícia, Jéssica Monique, Rodrigo Albuquerque e Sérgio Rogerio.
- Seminário PIBID/UFOPA no dia 13 de agosto de 2013.



Ações Previstas (set-out 2013):

- Apresentação de dois trabalhos no II Congresso Internacional da Faculdade da UFRJ – Línguas, Literaturas e Diálogos (II CIFALE): (1) *O modelo de Aprendizagem de Línguas Dramático-Problematizador: um percurso para o desenvolvimento do senso crítico* (apresentado em comunicação oral pelo coordenador Prof. Dr. Nilton Varela Hitotuzi); e (2) *Recolhimento de insumos na comunidade Araçazal para a construção de material didático no ensino interdisciplinar* (apresentado na modalidade pôster pelos bolsistas Alan Ricardo e Ocineide Ferreira).
- Equipe Madre Imaculada: aplicação da 1ª unidade de ensino baseada no plantio da mandioca e fabricação do beiju, além da continuação da produção de outras unidades.
- Equipe Álvaro Adolfo: (1) reuniões para elaboração de atividades para familiarizar os alunos com as músicas a serem trabalhadas; (2) aplicação do projeto *Associando Histórias em quadrinhos e música como ferramenta didática para o ensino de Inglês* nas turmas M3TR02 e M3TR03; (3) desenvolvimento da unidade de ensino *Almanaque*; (4) submissão do trabalho *Histórias em quadrinhos no ensino de inglês na escola pública do município de Santarém-PA* no SILEL – XV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, que acontecerá no período de 20 a 22 de novembro de 2013, na Universidade Federal de Uberlândia – MG.
- Equipe Pedro Álvares Cabral: (1) produção da unidade de ensino *Do you love me?*; (2) criação do Clube de Inglês; (3) criação de um stand temático acerca do tema *filme* na I Feira de Conhecimentos do PIBID/UFOPA, prevista para o dia 12 de novembro de 2013.
- Equipe Aluizio Martins: continuação da atividade *Maquetes e música: para aprender Inglês na prática*.
- Visitas pelos coordenadores de área às escolas parceiras.
- Visita à escola Rio Tapajós para a apresentação do subprojeto PIBID/LETRAS-Inglês 2014.
- Seleção de mais 10 bolsistas para participarem do subprojeto a partir de 2014.
- Reuniões de preparação, planejamento e finalização de atividades a serem realizadas no *I UFOPA English Language Immersion Camp*.
- Realização do *I UFOPA English Language Immersion Camp* no período de 9 a 10 de outubro de 2013, onde coordenadores, supervisores, bolsistas PIBID/LETRAS-Inglês e Fulbrighters ficarão em contato direto com a língua inglesa, através de atividades programadas com o intuito de adquirir e aperfeiçoar a fluência oral, bem como as habilidades de ensino e aprendizagem da língua-alvo.
- Submissão de três resumos ao Comitê de Avaliação da II Jornada Acadêmica da UFOPA.

