

## CO-FORMAÇÃO, CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES NO PIBID - INGLÊS UFPR

Co-development, conflicts and negotiations in PIBID - Inglês UFPR

Denise Akemi HIBARINO<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo surgiu da necessidade de entender como duas professoras supervisoras em atuação no PIBID - Inglês UFPR, no período de 2012-2014, constroem seus papéis de co-formadoras ao lidar com os conflitos (JORDÃO, 2013a). Para esta finalidade, serão levadas em consideração as discussões da área de formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro (BARCELOS, 2004; CELANI, 2002; 2009; GIMENEZ, 2002; 2004) pelo viés do Letramento Crítico (EDMUNDO, 2010; JORDÃO et al, 2011; 2013; JORDÃO, 2013a; 2013b, 2013c; MENEZES de SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013). Também serão comentadas as respostas dadas a um questionário com perguntas abertas. Estas respostas mostram quais são seus entendimentos sobre os conflitos e suas formas de mediação, bem como a mudança que estes provocam nas atitudes e posturas dos licenciandos de Letras e delas mesmas. Os dados analisados evidenciam como a condição co-formação é construída e como elas se utilizam de momentos de *feedback*, por exemplo, para a reflexão sobre a prática docente e para a negociação de sentidos.

**Palavras-chave:** formação inicial; formação continuada; letramento crítico; PIBID - Inglês UFPR.

**Abstract:** The present article has arisen from the need to understand how two supervisors, participants in the project of PIBID - English UFPR, in the period of 2012-2014, develop their roles as co-developers while dealing with conflicts (JORDÃO, 2013a). For this purpose, the discussions of English teacher development in the Brazilian context (BARCELOS, 2004; CELANI, 2002; 2009; GIMENEZ, 2002; 2004) through the Critical Literacy perspective (EDMUNDO, 2010; JORDÃO et al, 2011; 2013; JORDÃO, 2013a; 2013b, 2013c; MENEZES de SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013) will be considered. Furthermore, the answers provided to an open-ended questionnaire will also be commented on. Such answers reveal their understandings about conflicts and its mediation forms, as well as the changes they provoke in the attitudes and postures of undergraduate Letras students and in themselves. The examined data reveal how the condition of co-development is built and how they apply feedback moments, for instance, as reflection moments on their teaching practice and as meaning-making conditions.

**Keywords:** pre-service teacher development; continuous development; critical literacy; PIBID – English UFPR.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa em Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP e bolsista CAPES. dhibarino@gmail.com.

## Introdução

*A diversidade de olhares é sempre benéfica para que se descubram tesouros escondidos.*  
CELANI (2009)

Caracterizado como uma política pública na área de formação de professores, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)<sup>2</sup> tem como propósito não só a inserção dos bolsistas nas escolas públicas, mas também a valorização dos professores supervisores<sup>3</sup> destas escolas enquanto co-formadores<sup>4</sup> (CAPES, 2011). Esta relevância assumida pelo papel dos professores da educação básica dentro do programa tem sido tema de eventos regionais e nacionais promovidos pela coordenação institucional do PIBID<sup>5</sup>, bem como em outros na área de formação de professores de línguas estrangeiras<sup>6</sup> e, sobretudo, têm lhes conferido o *status* de protagonistas neste processo de formação.

Considerá-los atores principais significa repensar sobre a condição de abandono em que estes se encontram (CELANI, 2002), principalmente durante o estágio/prática de ensino<sup>7</sup> no qual são avaliados e “(...) tradicionalmente colocado[s] como responsável[veis] por controlar o acesso de estagiários em sua[s] sala[s] (...)” (MATEUS et al, 2011, p.374), situação representativa da relação nem sempre cordial entre a universidade e a escola pública de acordo com estudos de Biazzi et al (2011) e Mateus et al (2011).

---

<sup>2</sup> Mais informações no site [www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid).

<sup>3</sup> Dentro do programa PIBID, licenciandos são denominados *bolsistas* e os professores das escolas públicas são *supervisores*. Além destes, há o (a) professor (a) coordenador (a) da área/professor formador, vinculado (a) à uma universidade participante que, por sua vez, é representada por uma coordenação institucional. Mais informações em: <http://ufpr.sistemaspibid.com.br/site/>.

<sup>4</sup> Neste texto, os termos professores/professoras-supervisoras e co-formadores/co-formadoras são usados de forma intercambiável.

<sup>5</sup> Os fóruns e seminários estaduais do programa no Paraná tem proporcionado espaço para estas discussões sejam nos grupos temáticos, sejam nas apresentações de comunicações e pôsteres. Mais informações nos sites: <http://forumpibidpr.blogspot.com.br/> e <http://eventos.uepg.br/pibidpr/anais.php>

<sup>6</sup> Nos últimos eventos representativos da área como o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) assim como o promovido pela Associação dos Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI), o PIBID tem ocupado lugar de destaque na programação não só na quantidade e qualidade de comunicações e pôsters, mas também no enfoque das mesas-redondas e plenárias apresentadas.

<sup>7</sup> Apesar das diferentes definições nos vários currículos das licenciaturas, os termos *estágio* e *prática de ensino* serão usados como sinônimos neste texto.

Dentro do PIBID, por outro lado, tais professores têm a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com os professores-formadores das universidades ao discutir questões advindas de seus contextos educacionais e ao compartilhar os desafios do trabalho na escola pública, desconstruindo a dicotomia entre professor da escola pública versus professor universitário/formador/pesquisador (JORDÃO, 2013a), típica das relações de poder perpetuadas nas práticas sociais destes contextos.

É justamente este reposicionamento dos professores de língua inglesa (LI) da escola pública como co-formadores e a forma como estes lidam com os conflitos na formação inicial dos graduandos do curso de Letras-Inglês e Letras Português-Inglês que este artigo pretende analisar. Ao observar o trabalho das duas supervisoras no projeto PIBID-UFPR Inglês no período 2012-2014 na condição de coordenadora do grupo e professora-formadora, pude perceber os diversos momentos de conflito (JORDÃO, 2013a) presentes nas reuniões, nos diários de bordo do grupo<sup>8</sup> e durante as oficinas ministradas nas escolas participantes. Além disso, também me chamou atenção a forma como estas supervisoras construíam seus espaços como co-formadoras, como mediavam (ou não) estes momentos de conflito e os negociavam (ou não) junto com os bolsistas. Assumo então, para esta análise, a perspectiva do Letramento Crítico (LC) (JORDÃO, 2011; 2013a; 2013b; 2013c; MENEZES de SOUZA, 2011), que compreende conflitos como “(...) aspectos produtivos do saber, como oportunidades para a construção de conhecimentos, aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo.” (JORDÃO, 2013a, p.43).

Na primeira parte deste texto, discorro sobre o conceito de conflito dentro do LC. Em seguida, apresento a entrevista e o questionário, analisando-os pelo aporte teórico adotado para, finalmente, tecer as minhas considerações assumindo os papéis de professora coordenadora, formadora e participante do projeto.

### **Os conflitos dentro do LC: muito bem-vindos!**

---

<sup>8</sup> Parte do site coparticipativo no Google Site, atualizado semanalmente e restrito aos participantes do projeto.

---

Pautado pelos pressupostos do LC desde a sua primeira edição, o projeto do PIBID-Inglês parte da premissa de que “(...) nossos entendimentos de mundo são sempre *construções*<sup>9</sup> sociais, culturais, políticas, são sempre *interpretações* ou *textos*.” (JORDÃO, 2013a, p.41), ou seja, nossas visões de mundo não estão prontas e acabadas nos contextos onde vivemos e atuamos visto que é na relação com o(s) outro(s) que podemos lidar com outras formas de saber, “(...) resignificar sentidos, representações, procedimentos, valores, ou melhor, atribuir novos sentidos ao mundo.” (JORDÃO, 2013a, p.43).

São precisamente estas concepções presentes nas discussões sobre o LC que me despertam particular atenção, pois, enquanto formadora de professores de LI, percebo que lidar com a multiplicidade de visões de diferentes sujeitos, fragmentados e cambiantes para Hall (2006), implica necessariamente **lidar com os conflitos** e **(con)viver com as diferenças**<sup>10</sup>. Estes dois processos presentes no mundo contemporâneo globalizado, conforme nos alerta Menezes de Souza (2011), são o desafio da atualidade, principalmente para alunos e professores e, na minha atuação, os resalto por considerá-los essenciais para a compreensão da dinâmica do trabalho realizado pelo PIBID - Inglês no período de 2012-2014.

Constituído por duas professoras supervisoras de escolas diferentes, o grupo em questão também contava com quinze bolsistas, uma professora coordenadora da área e outra pesquisadora colaboradora. Deste modo, em um grupo relativamente grande, os tais conflitos e a (con)vivência com as diferenças foram inevitáveis uma vez que havia sujeitos advindos de experiências variadas, com suas interpretações de mundo, conforme mencionou Jordão (2013a) anteriormente, discutindo sobre o ambiente complexo e dinâmico da escola pública, ao mesmo tempo em que atuavam nela.

Dentre as ações do grupo, havia o trabalho colaborativo entre professoras-supervisores e bolsistas que elaboravam, planejavam e executavam atividades que aconteciam sob a responsabilidade das primeiras nas escolas participantes. Todavia, dada a impossibilidade de estar presente nas duas escolas ao mesmo tempo, destaco as reuniões mensais como momentos singulares e cruciais nos quais os processos que enfatizei acima eram particularmente visíveis em

---

<sup>9</sup> Grifo da autora.

<sup>10</sup> Idem.

razão de serem espaços nos quais todos (bolsistas, supervisores, coordenadora e colaboradora) se encontravam para discutir sobre os desconfortos, as tensões e os choques de realidade e, principalmente, como atribuíam sentidos ao papel da escola e de si mesmos enquanto agentes do processo de ensino-aprendizagem.

Nestas reuniões, muito se discutiu sobre a elaboração dos projetos a serem implementados nas escolas, as datas de início e término, as ofertas de horários, a carga horária, a propaganda a ser criada para convidar os alunos das escolas participantes e, essencialmente, a articulação da fundamentação teórica, lida e discutida anteriormente, com a parte prática. Foram exatamente nestes momentos em que os conflitos vieram à tona uma vez que era preciso conciliar, escutar a opinião de todos e, principalmente, negociar: sentidos, espaços, prioridades, o tempo de fala de cada um e até mesmo os silêncios de alguns participantes. Longe de serem momentos a serem suprimidos, ignorados ou ocultados, os conflitos dentro do LC são concebidos não só como produtivos (JORDÃO, 2013a), conforme exposto nas considerações iniciais, mas também desejáveis porque são momentos nos quais nossas visões de mundo, nossos valores, nossos posicionamentos são desestabilizados. Desta forma, torna-se necessário entendê-los, segundo nos orienta Jordão (2013a), como:

(...) uma oportunidade de transformação de representações e de procedimentos interpretativos que de outro modo se manteriam estabilizadas; desse modo, os conflitos resultantes da percepção de que mais de uma concepção ou visão são possíveis e justificáveis podem construir uma aprendizagem transformadora, uma aprendizagem que modifica procedimentos interpretativos, que transforma as lentes com as quais entendemos o mundo (...) (JORDÃO, 2013a, p. 43).

Nesta perspectiva, o choque de uma ou mais visões nos espaços de formação e atuação dos professores de LI e dos bolsistas não significa que uma é melhor do que a outra, tampouco que deva existir uma única verdade absoluta. As diferentes e múltiplas visões de mundo nos permitem conviver com diferenças sem, necessariamente uniformizá-las, apagá-las ou silenciá-las (JORDÃO, 2013a).

Enquanto professora coordenadora me vi, em vários momentos, pensando e repensando sobre como lidar com os conflitos e de que forma as professoras-supervisoras estavam lidando com estes. Também me percebi tentando entender as diferentes maneiras como cada participante do grupo agia e reagia diante das colocações dos colegas, sem fazer pré-julgamentos ou levar

questões para o lado pessoal. Foi uma tarefa nada fácil que exigiu o descentramento e a descentralização da minha posição enquanto coordenadora sem me excluir do processo e, ao mesmo tempo, a aproximação dos participantes do grupo para entendê-los melhor. Nas conversas pós-reuniões, nas conversas agendadas e nos relatos do diário de bordo, pude compreender como cada um estava resignificando sua própria prática, re/(des)contruindo seus próprios saberes, revendo seus posicionamentos e, nas palavras de alguns, sentindo-se “sem chão” ao ver que seus entendimentos de mundo estavam mudando constantemente. Para delimitar este texto, apresento e analiso somente as perspectivas das duas professoras-supervisoras sem, no entanto, apagar o papel primordial dos entendimentos de mundo dos bolsistas que muito dialogaram, no sentido bakhtiniano (2003 [1979]), com os entendimentos de mundo das entrevistadas.

### **Perspectiva das co-formadoras**

As duas professoras-supervisoras do projeto (S1 e S2) são professoras do Quadro Próprio do Magistério (QPM) em dois colégios da região metropolitana de Curitiba. Com mais de 15 anos de experiência em sala de aula, ambas tem formação em Letras e um histórico de participação em diferentes cursos de formação continuada, principalmente no NAP-UFPR.<sup>11</sup>

A ideia inicial era entrevistá-las a partir do questionário com questões abertas (anexo 1), porém, devido à falta de tempo, somente uma das supervisoras foi entrevistada (S1) e a outra respondeu as mesmas perguntas por email (S2). A adequação do procedimento, no entanto, não comprometeu a qualidade das respostas. A seguir, segue análise das respostas:

#### ***1. Como co-formadoras, o que vocês entendem por conflitos dentro do PIBID Inglês?***

*O que é mais evidente e, absolutamente normal, é a maneira de agir de cada participante, na aplicação de seus projetos dentro da escola, quando deparados com a realidade da escola pública. As linhas que cada um segue, ou pelo menos tenta seguir [...], confrontando com as informações teóricas importantes e, muitas vezes, incompatíveis com a realidade que lhe é apresentada. [...] As desconstruções surgem nas tentativas, às vezes mal sucedidas de práticas que*

---

<sup>11</sup>. Mais informações vide: <http://www.nap.ufpr.br>.

---

*não funcionam (pelo menos naquele determinado momento ou situação). Toda tentativa é válida e necessária para que os próprios envolvidos tenham a oportunidade e a sensibilidade de perceber quando suas práticas funcionam ou não. [...] O supervisor tem que ter muito jeito pra lidar com os conflitos e mostrar que o tempo é nosso aliado e, diante das dificuldades, vamos aprendendo e melhorando cada vez mais. (S1)*

*Diferenças, naturais no ser humano. Diferentes conhecimentos, bagagens cultural, interesses, curiosidades, opiniões, e em alguns momentos, o conflito é inevitável, porém, na maioria das vezes ele ajuda a amadurecer e repensar conceitos, assim a reflexão sobre a diversidade antes da tomada de decisão é ingrediente fundamental ao sucesso do aluno/professor. (S2)*

Inicialmente, tanto S1 quanto S2 apontam a existência e convivência de diferenças individuais e visões de mundo dos bolsistas como parte do conceito de conflitos. Embora não usem os mesmos termos usados na definição de Jordão (2013a), ambas teorizam o conceito a partir de suas práticas, de seus posicionamentos bem como das leituras sobre o LC realizadas nos meses iniciais do projeto.

Nestes trechos, percebo que para S2 os conflitos são produtivos e geradores de mudanças (“[...] ajuda a amadurecer e repensar conceitos [...]”), em consonância conceito adotado neste texto. Por outro lado, para a primeira eles estão relacionados à falta de articulação entre a teoria x prática (“[...] confrontando com as informações teóricas importantes e, muitas vezes, incompatíveis com a realidade que lhe é apresentada [...]”), dicotomia antiga presente nas discussões sobre formação inicial e continuada de professores. Na perspectiva de S1, é precisamente neste choque teórico-prático que as mudanças ocorrem. Ao considerar que o descompasso entre teoria e prática pode levar aos momentos de erro, são precisamente estes que promovem uma nova conscientização por parte dos licenciandos (“[...] Toda tentativa é válida e necessária, para que os próprios envolvidos tenham a oportunidade e a sensibilidade de perceber quando suas práticas funcionam ou não”) e, eventualmente, podem gerar transformações em suas práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante, ainda na percepção de S1, é apontar a existência de desconstruções nas tentativas de práticas de sala de aula. É possível que o termo “desconstruir” esteja relacionado aos questionamentos provocados pelos erros e não simplesmente na admissão ou exposição dos mesmos, como nos adverte Edmundo (2010) em sua dissertação sobre o LC na escola pública brasileira. Segundo a referida autora, o processo de desconstrução não está



condicionado somente aos erros, mas também ao questionamento daquilo que consideramos natural e como passamos a olhá-lo como novo. Neste sentido, S1 nos mostra nitidamente isso: ao se posicionar como mediadora dos conflitos, passa a construir seu espaço como co-formadora, alternando esta condição com a de professora. Em outras palavras, enquanto co-formadora, passa a refletir de que forma os questionamentos podem vir a auxiliar na formação dos bolsistas.

## **2. Quais conflitos vocês percebem entre os bolsistas do PIBID?**

*[...]Percebe-se também em alguns acadêmicos “uma guerrinha de ego” e certa dificuldade em reconhecer o valor dos outros. [...](S1)*

*De ideias. Quando se faz necessário decidir por um único caminho, as diferenças surgem, é inevitável. Lidamos com as frustrações e também com as alegrias. (S2)*

Apesar da resposta de S1 já ter aparecido na pergunta 1 - são conflitos de ordem teórico-prática – ela sinaliza, assim como S2, a dificuldade em conviver com diferentes visões de mundo e, como referido antes, sem eliminá-las ou omití-las mas reconhecendo-as como legítimas dentro de seu contexto. Ao citar “[...] dificuldade em reconhecer o valor dos outros. [...]”, S1 nos remete ao pensamento de Foucault (2002, *apud* Edmundo, 2010) sobre a verdade: não há uma única verdade ou uma única opinião verdadeira, mas a coexistência de “verdades distintas” ou opiniões distintas em um mesmo grupo.

As frustrações referidas por S2 podem ser comparadas às “[...] tentativas, às vezes mal sucedidas de práticas que não funcionam [...]” respondida por S1 na pergunta anterior. Ambas fazem uso destes termos para apontar como estas situações são inerentes à prática de sala de aula, sem necessariamente carregar uma conotação negativa para a formação inicial.

Os conflitos ou problemas gerados pelos participantes do projeto, destacados por S1 e S2, em consonância com Jordão (2013a), precisam ser reconhecidos, “(...) então explicitados e trabalhados constante e localmente, ao invés de ocultados por técnicas de ensino/aprendizagem milagrosas ou métodos revolucionários que acabam silenciando os sintomas sem abordar as causas.” (p. 43) Todavia, este trabalho dentro do projeto exigiu negociações, tanto da parte dos supervisores quanto dos licenciandos, que serão discutidos a seguir.



---

### 3. Como é possível mediar estes conflitos? Dê um exemplo.

Para S2, o diálogo com os bolsistas foi indispensável para “[...] argumentar, justificar e comprovar.[...]”. Em um dos projetos realizados no primeiro semestre de 2013, ela relata que uma forma de incentivar o trabalho e a convivência com perspectivas de mundo tão diferentes foi organizar os bolsistas em duplas a fim de que cada um tivesse a chance de colocar em prática suas ideias, possibilitando, desta forma, uma diversidade de temas a serem desenvolvidos.

Em sua observação, este trabalho permitiu uma melhor interação entre o grupo assim como o trabalho com o *feedback*: “[...] a cada término de atividade é possível avaliar e perceber as falhas, o que deu certo, o que precisa ser mudado.[...]”. Esta prática de emissão de *feedback* por parte da supervisora e entre os próprios bolsistas tornou-se elemento fundamental para as discussões teórico-práticas registradas por S1 na primeira pergunta, do mesmo modo que permitiu a reflexão nos diários de bordo do site do Google Sites e mudanças de atitudes por parte dos bolsistas. Cabe ressaltar também que estes momentos de *feedback* configuraram-se em momentos de negociação de sentidos e, essencialmente, para S2, de posicionamento enquanto co-formadora ao sugerir adequações de atividades e uso da língua-alvo e ao mostrar como lidar com as diversidades encontradas na sala de aula.

Já para S1, um exemplo em que foi necessária a mediação ocorreu durante a falta de organização e planejamento por parte de alguns bolsistas, mas que foram compensados pela “[...] jovialidade, o empenho, a cordialidade, o respeito deles com os alunos e vice-versa [...]”. Para que o andamento dos projetos não ficasse prejudicado, sua reação foi, na condição de co-formadora, negociar e proporcionar momentos para que eles assumissem o andamento de algumas atividades: “[...] Ano passado tomei frente nos projetos, instiguei, provoquei, preparei salas e momentos e eles conduziram.”

Outro aspecto percebido foi a forma como as supervisoras se assumem ou se reconhecem como co-formadoras. Talvez por ser uma nova experiência sendo construída, ainda não está muito claro como negociar os papéis de professoras da escola e como co-formadoras, muito menos direcionamentos por parte dos editais e coordenações institucionais, segundo Mulik (2014) conclui em sua dissertação sobre o tema. Em outra pesquisa recente sobre o papel dos supervisores do PIBID - UEL, Chimentão & Fiori-Souza (2013) também retomam a ideia do

protagonismo previsto no edital da CAPES e revelam, a partir do seu lócus de pesquisa, como estes se veem enquanto co-formadores, somados aos papéis de assistentes e aprendizes. Em sua análise, a postura de co-formador na perspectiva de um professor-supervisor é desconfortável pois “(...) tem dificuldade de exercê-lo, vivenciando momentos de incerteza e insegurança.(...)”(CHIMENTÃO & FIORI-SOUZA, 2013, p.191), o que leva as pesquisadoras a concluir que este novo papel desestabiliza uma ideia pré-concebida de que o professor-supervisor está sempre subordinado ao professor-formador e à universidade.

Exigir dos professores-supervisores uma postura de co-formadores logo no início do projeto significa pular etapas e, como pontua Celani (2009), é supôr que os professores sempre estão prontos a exercer determinadas funções:

Frequentemente, sempre que um novo projeto, quer na esfera federal, quer em esferas estaduais ou municipais, é idealizado e em seguida implementado, raramente se pensa em, com antecedência, preparar os professores para sua implementação. Parece até que as autoridades, de modo geral, pressupõem que os professores estão sempre capacitados a compreender o novo e pô-lo em prática sem necessidade de uma especial preparação. (CELANI, 2009, p. 9)

De forma complementar, Mateus et al (2013, p.18) argumentam sobre a forma como o PIBID “(...) projeta novos papéis sociais para licenciandos/as e professores/as, tanto da educação básica quanto da educação superior (...)” e, por consequência, exigem reposicionamentos e promovem espaços transformadores não-previstos nas práticas de algumas instituições de ensino participantes do programa.

#### ***4. Quais mudanças ocorreram na sua prática de sala de aula por causa do envolvimento no PIBID e quais mudanças vocês perceberam na atitude e postura dos bolsistas?***

Se para S1 os conflitos dos bolsistas se dão pela falta de articulação entre teoria e prática, as mudanças em sua prática de sala se dão justamente por poder articular ambas: ao realizar as leituras propostas pelo grupo, ela também se coloca no lugar de aprendiz (CHIMENTÃO & SOUZA, 2013) e produz novos entendimentos sobre seu contexto, uma forma de olhar o novo dentro da visão de LC, ou seja, ver sua sala de aula com outros olhos, como já nos aconselhou Edmundo (2010) previamente. Para S1:

---

*O trabalho colaborativo do grupo é o ponto alto. Cada um dos integrantes colabora com o seu melhor, com o seu diferencial e isso faz toda a diferença! Estou muito mais impulsionada à pesquisa e é bacana fazer o link com a prática e reconhecer que o uso das duas torna nosso trabalho mais interessante pra nós mesmos e para os nossos alunos que merecem uma educação de qualidade.*

*Mudanças nos alunos PIBID: através das observações das nossas práticas, das dicas que são passadas o tempo todo, principalmente nos desenvolvimentos dos projetos, o progresso é imenso. É percebido, às vezes, que alguns não gostam muito destas interferências, enquanto outros observam, perguntam e aceitam as orientações com mais facilidade. Os registros no Diário de Bordo comprovam o progresso deles. Inicialmente, os pibidianos confessaram receio, inclusive, medo dos alunos da escola pública. Hoje, eles confessam, pelo menos a maioria deles, que querem trabalhar na educação pública, querem contribuir na melhoria da educação, querem fazer parte das mudanças tão necessárias, foram seduzidos e se sentem protagonistas deste universo.*

A professora-supervisora não deixa de evidenciar as diferenças individuais como fez na resposta da pergunta 1 e aponta as modificações dos procedimentos interpretativos (JORDÃO, 2013) por parte dos bolsistas sobre o trabalho no ensino público (“[...]Hoje, eles confessam pelo menos a maioria deles, que querem trabalhar na educação pública, querem contribuir na melhoria da educação, querem fazer parte das mudanças tão necessárias, foram seduzidos e se sentem protagonistas deste universo.[...]”). De forma similar, S2 indica as mudanças na atitude dos bolsistas:

*A cada término de oficina, os integrantes do PIBID passam a se respeitar cada vez mais, mostrando uns aos outros sua capacidade, criatividade, seus dons. Todos os bolsistas realizam seus trabalhos com muita dedicação e responsabilidade. As atividades são elaboradas com muito cuidado e atenção. Os objetivos são claros, considerando que eles estão sempre em duplas, percebem um no outro uma certa segurança, apoio e o respeito é mútuo.(S2)*

O reconhecimento da importância do trabalho em grupo nas duas respostas (“O trabalho colaborativo do grupo é o ponto alto. Cada um dos integrantes colabora com o seu melhor, com o seu diferencial e isso faz toda a diferença!” – S1 / “[...]considerando que eles estão sempre em duplas, percebem um no outro uma certa segurança, apoio e o respeito é mútuo.”- S2) confirma que a existência e a convivência de diferentes entendimentos de mundo é mais do que produtiva dentro do LC haja vista que são a partir deles que o sujeito passa a problematizar seus próprios

entendimentos. Mostra que lidar com o conflito e aprender a lidar com as diferenças é saudável, necessário e possível.

### Considerações finais

Como professora coordenadora percebo que, de acordo com as ideias propostas pelas teorias de LC, a ideia de co-formador é uma condição construída pelo (a) próprio (a) supervisor (a) que precisa se reconhecer enquanto tal e pelos bolsistas que necessitam dar abertura e reconhecer a importância deste (a) para seu processo de formação. Ao mesmo tempo, também é necessário que o professor universitário/formador/pesquisador possa, e deva, desafiar a hierarquia do saber mais/menos (CHIMENTÃO & SOUZA, 2013; JORDÃO et al, 2013a). Ainda, é notório que a co-formação aparece mais explicitamente nos momentos de *feedback* realizados por S2 na resposta da pergunta 3 e, para S1, quando ela conta como oportunizou momentos para que os bolsistas pudessem assumir algumas atividades de sala de aula (“[...] *Ano passado tomei frente nos projetos, instiguei, provoquei, preparei salas e momentos e eles conduziram. [...]*”).

Há ainda um trecho da resposta de S1 à terceira pergunta que não fez parte da análise, mas acredito ser relevante salientar aqui: ela complementa dizendo que, ao organizar seu horário na escola, “[...] Foi necessário fazer uma inversão e adaptar o cronograma da escola ao horário deles [*bolsistas*]. As duas turmas de 6º anos que solicitei à escola, fiz por achar fundamental que os acadêmicos tivessem a oportunidade de observar e trabalhar inicialmente com ensino fundamental.[...]” Este entendimento da necessidade de experiências com diferentes turmas e séries do ensino básico reforça o papel do co-formador que percebe o PIBID não como um momento curto de prática de ensino, mas como um programa que, de fato, proporciona aos bolsistas a vivência do cotidiano escolar. Mostra, acima de tudo, o comprometimento da professora supervisora em seu papel de co-formadora.

Se o desafio da sociedade contemporânea consiste em lidar com os conflitos e (con)viver com as diferenças, retomando o pensamento de Menezes de Souza (2011), a visão das co-formadoras mostra “(...) a prática do encontro com outro e suas diferenças (...)” (HALU, 2011, p. 30). Ao serem questionadas como se percebem enquanto co-formadoras, atribuem sentidos a si mesmas, tornando-se observadoras e construtoras destes sentidos, em um processo freireano de

“ler, se lendo” (*apud* MENEZES de SOUZA, 2011), articulando seus saberes com os saberes de outrem.

Ao analisar brevemente o papel das co-formadoras do PIBID-UFPR, reconheço o programa enquanto espaço de aproximação e engajamento na formação dos alunos dos cursos de licenciaturas (PASSONI et al, 2013) como sendo um espaço diferente daquele que reforça a culpabilização do trabalho realizado na rede pública de ensino (LIBERALI, 2013). Ainda reforço meu posicionamento ao partilhar da opinião de El Kadri et al quando afirmam que “(...) experiências locais com iniciativas voltadas para o vínculo entre a universidade e a escola têm produzido resultados satisfatórios no que se refere a uma formação de professores/as em que teoria e prática se reconstroem mutuamente por meio da ação colaborativa” (2013, p.109). Por outro lado, Chimentão & Fiori-Souza (2013) defendem que a simples aproximação destes dois contextos não é suficiente para sugerir a existência da co-formação. De fato, se retomarmos a crítica de Celani (2009) sobre a suposta prontidão dos professores ao assumir novos papéis, a co-formação não é uma condição pronta transmitida pelos documentos que norteiam o PIBID. Ao contrário: necessita de mais interlocução entre as instituições vinculadas ao programa no sentido de compartilhar suas ações contingenciais.

Finalmente, acredito ser indispensável, dentro da área da Linguística Aplicada, investigar não só o impacto dos programas de formação de professores (FREEMAN *apud* CELANI, 2008) em suas práticas pedagógicas, mas de que forma os professores participantes estão percebendo suas próprias atuações nestes programas (HIBARINO, 2011).

Nos trechos analisados, gostaria de apontar, por fim, um aspecto imprescindível: a ausência de falas sobre o fracasso escolar e a culpabilização do mesmo. Sem o propósito de criar uma visão idealizada do PIBID-UFPR, busco mostrar aqui os professores-supervisores e co-formadores a partir de outro olhar, retomando Edmundo (2010), deslocando-os de seus papéis de reprodutores de saber para pensá-los como agentes que, ao se abrirem para o diferente (a função de co-formação) (JORDÃO, 2013c), resignificam suas práticas em sala de aula.

### **Agradecimentos**

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de estudos do doutorado.

Agradeço também às supervisoras e co-formadoras, por construírem junto comigo o espaço do PIBID - Inglês UFPR e pelas contribuições na revisão do texto.

---

## Referências

BARCELOS, A.M. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras. IN: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores; Artelíngua, 2004, Pp.11-30.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979].

BIAZI, T. et al. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n.14/1, p.57-78, jun.2011.

CAPES. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: portaria 260. 2011. Acesso em: 10/04/2014.

CELANI, M.A.A. **Professores e formadores em mudanças**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Prefácio. IN: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Educação de professores de línguas – os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, Pp.9-14.

\_\_\_\_\_. Prefácio. IN: TELLES, J.A. (org.) **A formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, Pp. 9-12.

CHIMENTAO, L.K.; FIORI-SOUZA, A.G. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores-supervisores do PIBID. IN: MATEUS; E. et al. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, Pp.177-200.

EDMUNDO, E.S.G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Curitiba: UFPR. Dissertação (Mestrado), 2010.

EL KADRI, M.S. et al. Retratos do movimento universidade-escola no interior do PIBID como prática social. IN: MATEUS; E. et al. **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, Pp.105-127.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GIL, G. et al. (orgs). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Florianópolis: UFSC, 2005.

GIMENEZ, T. (org) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. IN: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004, Pp. 171-187.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALU, R.C. Formação continuada de formadores de professores: a experiência das tutoras de inglês do NAP-UFPR. IN: JORDÃO, C.M. et al. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, Pp.29-49.

HIBARINO, D.A. Práticas de sala de aula em língua inglesa: exercícios de autonomia e identidade. IN: JORDÃO, C.M. et al. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, Pp.107-128.

JORDÃO, C.M. et al. **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **O PIBID-UFPR nas aulas de inglês**: divisor de águas e formador de marés. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.

\_\_\_\_\_. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco? IN: ROCHA, C.H. et al. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, Pp.69-90.

\_\_\_\_\_. Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Versalete**, v.1, n.1, p. 278-299, jul-dez 2013c.

LIBERALI, F.C. Prefácio. IN: **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, Pp.7-16.

MATEUS, E. et al. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIBID. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 14/1, Pp. 363-386, jun. 2011.

MENEZES de SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1, Pp. 1-250.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. IN: **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, Pp. 31-50.

MULIK, K.B. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) como espaço de formação continuada de professores de Língua Inglesa**. Curitiba: UFPR. Dissertação (Mestrado), 2014.

ANEXO

ANEXO 1



QUESTIONÁRIO

- a) Como co-formadoras, o que vocês entendem por conflitos dentro do PIBID Inglês?
- b) Quais conflitos vocês percebem entre os bolsistas do PIBID?
- c) Como é possível mediar estes conflitos? Dê um exemplo.
- d) Quais mudanças ocorreram na sua prática de sala de aula por causa do envolvimento no PIBID e quais mudanças vocês perceberam na atitude e postura dos bolsistas?