

O PROGRAMA PIBID ENQUANTO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Dayse Paulino de Ataíde

Mestra em Letras - Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba - Paraná – Brasil.

Gisele dos Santos da Silva

Doutoranda em Letras - Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Curitiba -Paraná – Brasil.

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem envolvido muitos estudantes de licenciaturas de diversas áreas do conhecimento, proporcionando a esses acadêmicos a oportunidade de vivenciar a realidade escolar da rede pública de ensino brasileira. Nesse sentido, este trabalho procurou observar como professores ex-bolsistas do PIBID percebem as influências de sua experiência no programa no exercício de sua profissão atualmente. Na metodologia, utilizamos como instrumentos um questionário e depoimentos sobre a participação desses professores no programa. Posto isso, partimos da concepção do PIBID como uma Comunidade de Prática, tendo em vista que se configura como um espaço de discussões, análises, reflexões e planejamentos em torno das aulas ministradas por esses ex-participantes. Para fundamentar a pesquisa, consideramos os posicionamentos de Wenger (2008) sobre o conceito de Comunidade de Prática o qual ainda traz como formas de pertencimento as noções de alinhamento, imaginação e engajamento, que julgamos primordiais para desenvolvermos as questões levantadas neste estudo. Em suma, verificamos por meio de depoimentos dos docentes quais aspectos e situações permitem conceber o PIBID enquanto uma Comunidade de Prática e como o programa pode corroborar a formação docente dos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PIBID. Comunidade de prática.

ABSTRACT: The Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) has been involving several pre-service teachers of different licentiate degree courses since it was created. Also, this program has been providing undergraduate students the opportunity to experience the Brazilian public school routine. Thus, this research aimed to observe how some former teachers in training (PIBID) graduated in Languages Course at UTFPR (Federal University of Technology - Paraná - Curitiba) use to perceive influences of their participation on the program in their career. In order to respond that, we applied questionnaires and asked participants to write a testimony about their participation in PIBID as teachers in training. Therefore, we considered the program as a Community of Practice, since it can be understood as a place of discussion, analysis, reflection and planning regarding lessons which were conducted by former scholarship students. For this reason, the theoretical approach of this research was Wenger (2008) considerations about the idea of Community of Practice, which introduces as ways of belonging the notions of alignment, engagement and imagination, important conceptions to carry out this study. To summarize, we discuss through testimonies which aspects and situations allow us to

concebe PIBID as a Community of Practice and in which way the program has impacted these teachers.

KEYWORDS: Teacher training. PIBID. Community of practice.

INTRODUÇÃO

Iniciado em 2008, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem chamado a atenção de pesquisadores e acadêmicos de diversas áreas, tendo em vista que é um programa que permite que licenciandos oriundos de vários cursos (Letras, Matemática, Química, Física, Biologia, entre outros) entrem em contato com a prática docente na escola pública desde os anos iniciais da sua formação.

Por esse motivo, os projetos do PIBID têm impactado a carreira tantos dos alunos-bolsistas quanto dos outros profissionais envolvidos. Esses participantes se reúnem e discutem de acordo com calendário estipulado pelos coordenadores do subprojeto, mas é importante ressaltar que esses encontros são regulares e contam com a presença dos alunos-bolsistas, do coordenador do subprojeto, além dos supervisores, os professores das escolas que recebem os bolsistas. Por ter esse caráter conjunto, o programa pode também ser entendido como uma Comunidade de Prática (doravante CP), um termo cunhado por Wenger (2008) para se referir a “grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou paixão por algo e que aprendem a fazê-lo melhor por meio de interações regulares” (GIMENEZ, 2012, p.20).

Desse modo, nesse trabalho, levantamos noções que nos levam a conceber o PIBID como uma CP. Para reforçar a discussão, convidamos um grupo de professores já graduados, ex-bolsistas do programa, a responder como os projetos dos quais eles participaram influenciaram na sua profissão. Para tanto, 10 professores (português ou inglês) responderam um questionário. Desses respondentes, 4 também relataram em um depoimento sobre sua experiência no programa. Sobre o último instrumento, pedimos aos profissionais que utilizassem um roteiro contendo 7 perguntas para elaborar seu texto.

A fim de cumprir nossos objetivos, organizamos este artigo em 4 seções. Na primeira, exploramos, em síntese, os subprojetos do PIBID vinculados ao curso de Letras - Português e Inglês

da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Vale ressaltar que levamos em consideração os projetos existentes na época em que os professores faziam parte do programa. Sabe-se que esses subprojetos são executados por um período definido em edital e podem ser reformulados quando conveniente. Na segunda, tratamos do PIBID enquanto uma CP, investigando algumas razões que nos levaram a entender o programa dessa forma. Aproveitamos a ocasião para abordar as formas de pertencimento aos CPs, elaboradas por Wenger (1998). Em seguida, detalhamos a metodologia utilizada para levantar as informações obtidas com os instrumentos, analisadas na última seção.

O PROGRAMA PIBID NA UTFPR: SUBPROJETOS NO CURSO DE LETRAS

Em qualquer curso de licenciatura, é fundamental oferecer oportunidades para que os futuros professores exerçam a profissão para a qual estão sendo formados. Enquanto o curso de Letras - Português e Inglês da UTFPR possui matriculados, os estudantes fazem o estágio curricular obrigatório a partir do 5º período¹. Apesar de o estágio oferecer o contato dos acadêmicos com a realidade docente, os alunos ficam responsáveis por poucas regências, necessitando de outras práticas, especialmente na escola pública, para onde o PIBID se volta.

De acordo com Gimenez (2012) “essas experiências, que implicam em engajamento em contextos escolares, apresentam o potencial de provocar revisões da própria noção de conhecimento. Programas como o PIBID representam uma dessas possibilidades” (p.18). Em resumo, o PIBID é um programa do Governo Federal que visa oferecer bolsas aos acadêmicos das licenciaturas de universidades públicas. Essas instituições realizam parcerias com escolas públicas municipais e estaduais, que recebem os bolsistas regularmente para desenvolver uma série de atividades. Conforme a página eletrônica do MEC, esse programa nasceu para aumentar a comunicação entre as universidades e escolas de educação básica, assim como para melhorar o

¹ A partir do primeiro semestre de 2016, o curso de Letras - Português e Inglês deixou de ser ofertado. No momento, os candidatos podem optar por Letras - Português ou Letras - Inglês. Porém, nesse estudo, vamos considerar a dupla licenciatura, pois todos os respondentes receberam esse título.

IDEB nacional, pois o PIBID possibilita a pesquisa e a discussão para implementação de novas estratégias que revertam esse cenário².

Na UTFPR, o curso de Letras contém alguns subprojetos. Dentre eles, destacamos o de português, inglês (subdividido em dois) e o interdisciplinar. Em todos os casos, os bolsistas devem dedicar 20 horas semanais às atividades do programa, constituídas por reuniões com os coordenadores do subprojeto, a elaboração de materiais e atividades, as observações em sala de aula e as regências na escola. Os bolsistas podem participar de cada projeto por até 2 anos.

No subprojeto de português, os trabalhos estavam voltados para a abordagem dos gêneros textuais no ensino de português, assim como para os letramentos na escola e a língua em uso, conforme declara um dos respondentes. Nesse sentido, os alunos-bolsistas elaboravam projetos para serem aplicados em uma turma de Ensino Fundamental II ou Médio. De acordo com uma das informantes, nas reuniões com a coordenação, os bolsistas discutiam também noções teóricas, como o livro “Português no ensino médio e formação do professor”, organizado por Bunzen e Mendonça (2007), obra que traz textos sobre o trabalho com gêneros textuais, literatura em língua materna, oralidade, escrita, análise linguística, entre outros.

Em relação ao PIBID - Inglês, até 2015, os bolsistas eram divididos em dois grupos. No primeiro deles, os alunos-bolsistas desenvolveram projetos que se encaminhavam para o ensino da língua inglesa através de textos literários, selecionados pelos próprios acadêmicos em consonância com o contexto escolar e com as reuniões com a coordenação (docente universitário) e supervisão dos projetos (docente municipal ou estadual). No outro, os projetos estavam direcionados para questões de análise linguística, em que os bolsistas se preocuparam em criar materiais didáticos que possibilitassem o uso da língua em diversos contextos.

Enfim, a universidade também tem (o projeto ainda está em vigência) o subprojeto interdisciplinar, em que alguns cursos trabalham em conjunto em torno de uma realidade escolar. Na teoria, alunos bolsistas de Letras - Português e Inglês e outros cursos elaboram um trabalho articulado, tal como prevê um dos objetivos do programa:

² De acordo com o site do INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>), os índices observados para o EF e EM estão longe das metas. Por exemplo, a meta para a escola pública está em 4,9 (2021), mas ainda não alcançamos sequer a média 4,0.

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (GIMENEZ, 2012, p.22).

Em outras palavras, o PIBID preconiza o trabalho sob uma perspectiva interdisciplinar, os projetos devem contemplar os conteúdos necessários para a formação integral dos educandos, uma vez que os conhecimentos adquiridos na Educação Básica não devem ser compartimentalizados, mas integrados em um todo significativo. Ou seja, mesmo que tenha apenas um grupo que receba o título de “PIBID interdisciplinar”, todos os projetos devem conter essa característica. Na seção seguinte, exploraremos aspectos que permitem que entendamos o PIBID enquanto uma CP.

O PIBID ENQUANTO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Em cursos acadêmicos, grupos de pesquisas, estudos ou trabalho que se reúnem em torno de interesses em comum são bastante recorrentes. Nesse sentido, é possível definir o PIBID como um programa de formação inicial de professores que decide, debate e levanta questões que envolvem o cotidiano da escola pública, contribuindo “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação *dos* docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2008).

Considerando que no PIBID os participantes se encontram regularmente para cumprir os objetivos dispostos em edital, é possível afirmar que o programa se configura em uma comunidade de prática.

Em Wenger (1998) [uma CP] se identifica um fenômeno social universal que é sustentado pelo engajamento mútuo em um empreendimento visto principalmente sob o ponto de vista das implicações para identidade social, mediante o uso de conceitos como trajetórias, multifiliações e trabalhos fronteiriços (GIMENEZ, 2012, p.23, inserções nossas).

Dessa forma, uma CP precisa que os seus participantes estejam envolvidos com a comunidade da qual participam e contribuam para que ela se mantenha. Nessa linha, o programa poderia não sobreviver como uma CP se seus participantes não cumprirem com os objetivos do programa. No que diz respeito ao PIBID, existe o risco dos bolsistas conceberem a escola como

um “campo de estágio” apenas e seus coordenadores e supervisores como professores do estágio. Por esse motivo, é indispensável que todos saibam quais são os objetivos do programa, seu papel e impactos para a formação docente.

O PIBID enquanto CP permite que o aluno realmente entenda e interaja mais efetivamente com o contexto da escola pública, algo que geralmente ele não encontra nos estágios curriculares. Nessa disciplina obrigatória, os estagiários passam um tempo em sala assistindo às aulas de professores regentes, elaboram projetos em duplas e aplicam em seguida na turma observada nas escolas ou na própria universidade - no caso dos alunos da UTFPR, que oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O problema é que os licenciandos passam uma parte maior em sala de aula preparando os projetos e observando aulas do professor titular do que na regência, ou seja, a prática fica restrita a 2 horas/aula para cada estagiário, um tempo inadequado para ter um conhecimento e envolvimento maior com o complexo cotidiano escolar. Ademais, apesar de o estágio obrigatório ter como objetivo inserir os alunos na sua futura atividade profissional, aliado à fundamentação teórica estudada durante o curso, ele não deixa de ser uma disciplina que agrega experiência ao currículo acadêmico, mas insuficiente para a formação de um futuro professor. Assim,

Longe de ver as escolas como apenas “campos de estágio”, a formação de professores entendida como participação em comunidades de prática coloca os futuros professores em contato direto com a realidade educacional, cria maior simetria entre as instituições e proporciona oportunidades de integração efetiva entre os diferentes níveis de ensino (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p.93).

Além disso, no estágio obrigatório o envolvimento do professor titular com o estagiário acaba sendo muito pequeno, assim como a atuação do professor-estagiário é bastante individualista, não contribuindo para que haja um ambiente de interação e troca entre os sujeitos envolvidos naquela prática, não podendo, portanto, ser compreendido como uma CP. De acordo com Wenger (2008), a ideia de prática denota não apenas o sentido de ação, mas sim uma ação não-individual que tem seu significado construído de acordo com o contexto sócio-histórico em que ocorre. Assim, a prática será sempre social. E, no caso dos estágios obrigatórios, essa visão da CP como prática social deixa a desejar.

Por outro lado, no PIBID, o contato do aluno-professor com a escola é mais frequente, assim como a interação com os professores das escolas públicas e os professores coordenadores do projeto. O PIBID, então, abre espaço para uma prática mais engajada e situada, que precisa da participação e interesse de todos para que haja aprendizado. Assim, como uma CP, o programa se caracteriza como um lugar de discussões teóricas, decisões, planejamentos, práticas e, acima de tudo, um ambiente de constante reificação dos temas de interesse. Para que o PIBID aconteça, todos os sujeitos envolvidos devem participar ativamente das atividades do grupo, compartilhando interesses e perspectivas semelhantes.

Posto isso, vale ressaltar que o que acontece em uma CP acaba influenciando na formação da identidade de cada membro desse grupo, uma vez que, como afirma Norton (2013), a identidade está ligada à maneira como um indivíduo percebe e se relaciona com o mundo, e à forma que esse relacionamento acontece num determinado tempo e espaço, ou seja, o modo como o sujeito se percebe na CP ou mesmo como ele se imagina enquanto participante de uma CP corrobora sua identidade. Por isso, pode-se dizer que a participação em um CP afeta diretamente na construção da identidade da pessoa e, portanto, o PIBID pode influenciar bastante na identidade dos professores ex-bolsistas, ao mesmo tempo em que pode refletir na prática atual destes docentes. Independentemente do grau de envolvimento, do investimento ou da forma de participação dos sujeitos, suas identidades sofrerão influências de suas práticas. Neste estudo, então, buscamos verificar como o PIBID enquanto uma CP influenciou/influencia na carreira docente de alguns ex-bolsistas do programa. Na seção seguinte, detalhamos algumas formas de pertencimento do sujeito em uma CP.

MODOS DE PERTENCIMENTO

Como apresentado anteriormente, uma comunidade de prática conta principalmente com uma posição colaborativa de seus participantes, assim como é necessário que haja um ponto consensual entre todos do grupo. Além disso, Wenger (2008) acrescenta aos estudos das CPs a noção de que existem diferentes modos de pertencimento enquanto membro de uma CP, pois cada

sujeito pode participar do grupo de maneiras distintas. Três modos de pertencimento, então, são abordados: o engajamento, a imaginação e o alinhamento.

Wenger (2008, p. 173-174) define: 1º) engajamento como “um ativo envolvimento em processos mútuos de produção de significados”; 2º) imaginação como “a criação de representações do mundo e a percepção de conexões através do tempo e do espaço a partir da extrapolação de nossas próprias experiências”; e 3º) alinhamento como “a coordenação de nossas energias e atividades para se relacionar com estruturas maiores e para contribuir com maiores empreendimentos” (tradução nossa). A figura a seguir resume o que cada uma dessas formas engloba:

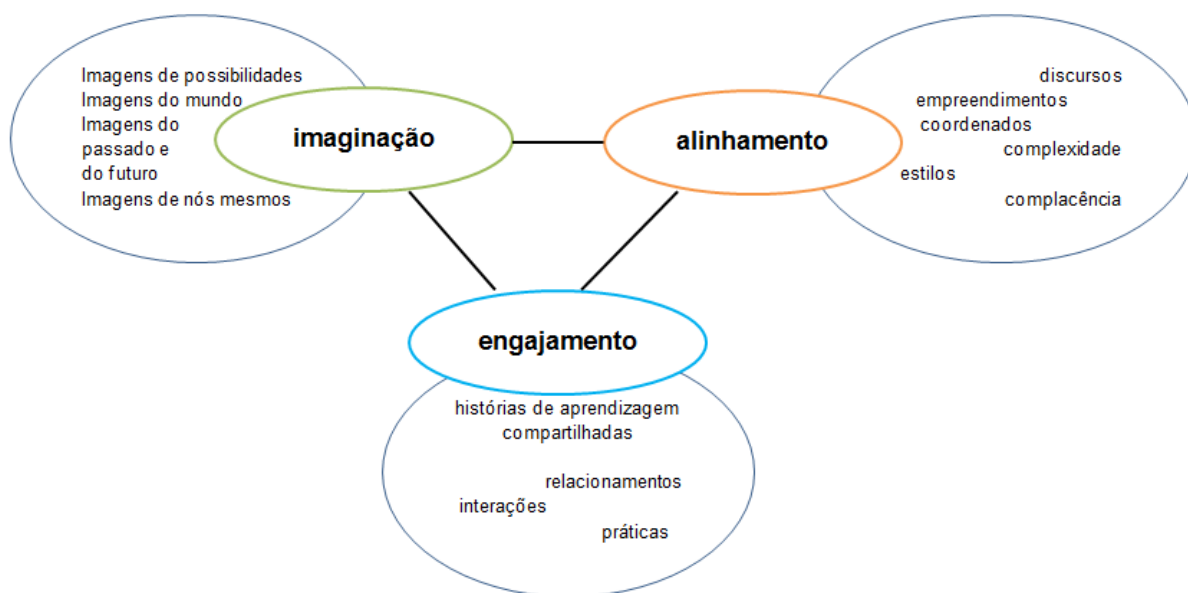


FIGURA 1 - Modos de pertencimento

FONTE: WENGER, 2008. (Tradução nossa)

Apesar dos três modos de pertencimento poderem ocorrer articuladamente, não são interdependentes entre si. Dependendo da situação, o sujeito pode se valer mais da imaginação sobre uma CP, mas não se mostrar muito engajado com as ideias e as ações do grupo.

Dentre as três formas supracitadas, talvez a mais recorrente seja a imaginação, uma vez que muitas das nossas ações e representações podem passar por um processo de imaginação, ou seja,

podemos imaginar como seria participar de determinada CP, ou como iremos proceder em certa situação dentro da CP. Em outras palavras, a imaginação é uma forma de enxergarmos o mundo, indo além do espaço físico e temporal. Mas nada exige ou impede que haja mais engajamento ou alinhamento por parte de um participante de uma CP.

Revisitadas estas três ideias, no decorrer da análise investigamos quais os modos de pertencimento que aparecem nos discursos dos professores enquanto ex-bolsistas do PIBID, tendo em vista a concepção do programa como uma CP.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que está voltada para a verificação de fenômenos sociais e procura-se compreender um processo que acontece em um contexto específico que, neste caso, parte da análise de questionário e narrativas em forma de depoimentos para perquirir a influência de um programa institucional na formação de professores, não tendo como base um grande número de amostragens, mas sim o impacto social decorrente desse projeto, por isso sendo considerada como uma pesquisa de qualidade *soft* (BAUER, GASKELL, ALLUM, 2012, p. 21).

Neste estudo não há um local específico que sirva contexto nem são realizadas observações. O fator comum entre os sujeitos da pesquisa é a participação destes do PIBID enquanto graduandos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR. Ainda assim, alguns participantes foram bolsistas do PIBID de Línguas Inglesa e outros foram bolsistas do PIBID de Línguas Portuguesa.

Por ter como foco a interpretação de questionário e depoimentos, esta análise também assume caráter interpretativista, já que tem como base a interpretação dada às respostas dos professores para as questões dos instrumentos utilizados. Este viés tem como meta interpretar e compreender ações e situações sociais de acordo com os significados a estes atribuídos pela sociedade (BORTONI-RICARDO, 2008), pois acredita-se que qualquer tipo de dado em si não tem significação, mas ganham sentido conforme a interpretação dentro do contexto social em que ocorrem. Portanto, na pesquisa qualitativa-interpretativista o que permite que a análise seja

validada é a interação do pesquisador com a situação ou o fenômeno social estudado durante certo período.

Sendo assim, neste trabalho primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica para investigar possíveis entendimentos sobre o conceito de comunidade de prática e as formas de pertencimento em uma CP. Para defini-los, consideramos principalmente o estudo de Wenger (2008), no qual o autor faz uma minuciosa discussão sobre a noção de comunidade de prática, bem como aborda em certo momento três possíveis formas de pertencimento do sujeito dentro de uma CP: imaginação, engajamento e alinhamento.

Em seguida, preparamos um questionário para um levantamento inicial das experiências dos ex-bolsistas do PIBID. Esse instrumento foi utilizado por abranger melhor o universo de pesquisa em menor tempo, além de obtermos uma grande quantidade de dados em poucos minutos, um aspecto positivo para todos os envolvidos na pesquisa (DÖRNYEI, 2003). O questionário utilizado foi dividido em duas partes. Na primeira, solicitamos algumas informações relacionadas à formação acadêmica e atuação profissional; e na segunda, informações relacionadas à participação no programa e as atividades rotineiras do grupo. Em suma, com este instrumento, buscamos observar como a prática docente dos participantes pode ter sido influenciada pelo programa.

Em seguida, elaboramos um roteiro para a criação de um depoimento, cujo objetivo era complementar as perguntas do questionário. Optamos por esse instrumento por razões similares da ferramenta anterior, conseguimos alcançar os respondentes com mais facilidade, uma vez que eles enviaram seus textos pelo ambiente virtual. Nesse sentido, vale esclarecer que diante da inviabilidade de nos reunirmos com os ex-bolsistas, vimos no depoimento uma oportunidade para levantarmos um material empírico consistente para o que pretendemos com este artigo.

ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Nesta seção, analisamos os questionários e depoimentos de ex-bolsistas do PIBID, pois em uma pesquisa como essa, consideramos essencial disponibilizar um espaço para que os participantes se posicionem em relação à sua experiência no programa. A princípio, 10 professores responderam ao questionário, disponibilizado em ambiente virtual, para os ex-bolsistas da UTFPR,

instituição na qual todos os sujeitos da pesquisa se graduaram em Letras - Português e Inglês. Após recebermos as respostas, elaboramos um roteiro para que os participantes fizessem seus depoimentos. Os dados analisados a seguir são um conjunto das respostas obtidas a partir dos dois instrumentos.

Dentre os respondentes, alguns ingressaram em cursos de pós-graduação, sendo que um está cursando Mestrado em Educação; três possuem especialização, um deles é especialista em Educação com ênfase em Neuropedagogia e dois se especializaram no ensino de línguas estrangeiras modernas; e dois estão cursando a especialização voltada para o ensino.

Em relação à experiência do grupo como professores, todos se declaram atuantes na profissão. A tabela abaixo apresenta o tempo de atuação, a disciplina lecionada e a rede de ensino onde os professores lecionam.

	Tempo de atuação	Disciplina ensinada	Rede de ensino em que atua
1	5 anos	Inglês	Particular
2	5 anos	Português e PFOL	Particular
3	4 anos	Português e inglês	Particular e reforço
4	4 anos	Português, Inglês e PFOL	-
5	4 anos	Inglês	Particular
6	4 anos	Inglês	Instituto de idiomas
7	3 anos	Português	Pública
8	3 anos	Inglês	Pública
9	2 anos	Inglês	Pública
10	1 ano	Inglês	Particular

A partir desse material, podemos apontar vários fatores relacionados à prática docente. Em primeiro lugar, a maioria dos respondentes da pesquisa se identifica com a carreira, visto que a maioria já é atuante nesse mercado há mais de 3 anos. Além disso, mesmo que a maioria desses profissionais não esteja trabalhando na escola pública³ (30% trabalha na escola pública), o tempo de atuação demonstra que os ex-bolsistas procuraram o PIBID para ter um “contato maior com a prática que o estágio não proporciona” (JM).

³ Um dos objetivos do programa é “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação”. Logo, espera-se que os pibidianos construam suas carreiras nas escolas públicas de Educação Básica.

Falas como essa são recorrentes nos dois instrumentos, especialmente quando solicitamos que os bolsistas dissessem com qual objetivo eles ingressaram no PIBID. Esse tipo de declaração está ligado à imaginação, modo de pertencimento que “nos permite adotar outras perspectivas através dos limites e tempo” (WENGER, 2008, p.217). Nessa linha, os licenciandos formaram imagens do programa que podem ter influenciado a forma como eles se alinharam, bem como se engajaram nessa atividade, como declara outra ex-bolsista.

Além disso, podemos dizer que o programa pode ter direcionado a escolha da disciplina que os ex-bolsistas escolheram ensinar depois de formados, visto que 70% dos respondentes lecionam a mesma disciplina na qual atuaram no PIBID. A comunidade também pode ter sido uma experiência para continuar na profissão, uma vez que 60% dos participantes não eram professores antes de ingressar no PIBID, mas todos continuam a exercer a profissão depois de deixarem o programa.

Como os ex-bolsistas participaram do PIBID em diferentes épocas e/ou em programas distintos (PIBID-Português, PIBID-Inglês ou PIBID-Interdisciplinar) é importante ressaltar que cada comunidade tinha uma prática específica e a ordem das atividades era bastante diversificada, como podemos observar nas informações geradas pelos instrumentos. O tempo de participação no programa também varia, sendo que 50% dos respondentes permaneceram no PIBID por 2 anos; 20% participaram por mais de 2 anos; e 30% estiveram no programa por menos de 2 anos, portanto a média de permanência seria de 2 anos, visto que cada aluno pode permanecer em um grupo por no máximo 2 anos. Aqueles que estiveram no PIBID por um período maior foram os bolsistas que participaram de mais de um grupo durante a graduação.

Quanto ao funcionamento dessas CP, de acordo com os respondentes, no geral, as reuniões aconteciam semanalmente. Dentre os participantes regulares estavam os graduandos e os professores coordenadores do PIBID. Somente três ex-bolsistas disseram que os professores das escolas participavam das reuniões e um respondente afirmou que a participação dos professores das escolas era eventual. Dessa forma, pode-se dizer que na maioria das CPs de que os respondentes fizeram parte os principais membros eram os coordenadores do projeto e os alunos. Todos os professores informaram que os encontros dos grupos aconteciam na própria universidade, no caso, na UTFPR, e um dos docentes disse que as reuniões também aconteciam nas escolas parceiras do

PIBID. Estes dados revelam que, apesar da conexão entre a universidade e a escola proposta pelo programa, ainda parece que a universidade é o local onde ocorrem as problematizações e o compartilhamento de ideias e reflexões acerca das práticas desenvolvidas em sala de aula nas escolas da rede pública de ensino.

Sugestivamente, parece que a universidade é o local da discussão teórica e a escola é o local da prática, quando na verdade espera-se que ambos os locais sejam espaços de interação entre teoria e prática. Tal perspectiva fica mais evidente quando abordadas as temáticas das reuniões, em que respondentes alegam que os encontros eram voltados principalmente para a discussão de questões teóricas, bem como para o planejamento das aulas em que contavam com a participação dos bolsistas; 80% dos docentes apontaram que durante os encontros também havia espaço para comentários e experiências sobre fatos ocorridos em sala de aula, como casos de indisciplina e a participação dos alunos nas atividades propostas pelos bolsistas. Um dos respondentes acrescenta que, além dos tópicos supracitados, também discutiam a prática de ensino das professoras regentes das escolas que acompanhavam, enquanto outro respondente destaca que nas reuniões de sua CP também discutiam uma maneira de melhorar os espaços da escola participante, como a reorganização da biblioteca que ficou a cargo do grupo. Portanto, essas assertivas revelam que, embora questões teóricas e planejamentos sejam os temas mais recorrentes, o PIBID se formata como um local de discussão de diversos fatores e de negociação de sentidos entre seus participantes, reforçando sua configuração como uma CP.

No que diz respeito aos modos de pertencimento em uma comunidade, a partir do depoimento de cinco dos dez respondentes pudemos aprofundar esta questão. Os ex-bolsistas narraram com mais detalhes suas experiências no programa, enfatizando principalmente as surpresas e os desafios encontrados no decorrer do trabalho. Para a maioria, o PIBID assumiu um tom de novidade e de contato com a realidade das escolas públicas, pois pelas respostas obtidas nenhum deles tinha estado em contato com este ambiente antes na posição de docente.

Na fala de um dos respondentes, fica evidente o quão importante o programa é na inserção de futuros professores na realidade das escolas públicas da região onde vivem, para que estejam mais familiarizados com seu futuro ambiente de trabalho e para que possam vislumbrar possíveis desafios.

“Na época, muita coisa era novidade, pois o foco do PIBID no qual atuei era o ensino médio.” (SR). Neste depoimento, além de ressaltar aquilo que o PIBID trouxe de novo para a prática da então bolsista, também pode-se destacar o público alvo atendido pelo programa neste caso: o Ensino Médio. Geralmente no estágio obrigatório num primeiro momento os alunos atuam no Ensino Fundamental II e só no semestre seguinte têm contato com o Ensino Médio, então para alguns graduandos o PIBID foi o primeiro contato com este público. Outro docente diz: “Acredito que minha experiência no PIBID foi rica, sobretudo, porque me proporcionou, em conjunto com os estágios do curso de Letras, ampliar minha visão no que diz respeito à realidade escolar pública e as precariedades deste ensino no nosso estado.” Neste trecho, além da ênfase na ampliação da perspectiva sobre a realidade do ensino público, o respondente resalta as mazelas desse sistema, apontando para as dificuldades e a precariedade das escolas públicas paranaenses. Posto isso, é possível afirmar que o PIBID enquanto uma CP, além de proporcionar novas experiências e perspectivas, também é um local para problematização de questões sociais que precisam ser refletidas e ressignificadas.

Outra contribuição do programa para esses ex-bolsistas encontra-se na forma como eles direcionam suas práticas em sala de aula ainda hoje. É evidente no relato dos participantes que muitas coisas aprendidas durante suas participações no PIBID ainda refletem em seus trabalhos atuais. Segundo CR, “[h]oje, penso muito nos alunos e nos desafios diários antes de preparar as aulas, ao invés de centrar o conteúdo somente nos meus interesses e nas minhas vontades enquanto professora.”. Isso demonstra como a participação no programa fez a docente ter outra perspectiva no momento de planejar suas ações, partindo principalmente da realidade e da necessidade dos alunos. É bastante comum, enquanto professores, pensarmos naquilo que achamos interessante ou importante para os estudantes de acordo com nossas representações, mas algumas vezes nos esquecemos de observar a realidade de nossos alunos e direcionar nossas práticas para aquilo que seria significativo naquele contexto, por isso a fala da ex-bolsista revela uma influência muito positiva que o PIBID teve em sua carreira docente. Outros respondentes também confirmam o quanto o programa influencia em suas práticas atuais, como vemos na fala seguinte:

A participação no programa influenciou a prática docente em outros contextos por incentivar o trabalho em equipe, estender a gama de conhecimentos e habilidades de pesquisa e ainda proporcionou oportunidades para pensar os conteúdos de forma interdisciplinar, já que essa foi a modalidade do programa na qual eu participei. Além

disso, pude olhar o contexto de ensino público mais humanamente através do contato com indivíduos realmente comprometidos com a melhoria da educação pública. (GS)

Na fala, notamos que além da forte importância do programa para sua carreira, o contato com a realidade da educação pública parece ter marcado muito os ex-bolsistas, levando-os a olharem mais atentamente para as dificuldades que este sistema de ensino enfrenta, e repensar como o professor pode agir para contribuir com a melhoria do ensino público.

Vale ressaltar ainda que a experiência tida no PIBID ainda reflete na maneira como alguns professores conduzem ou preparam suas aulas no momento. Uma das ex-bolsistas destaca como essa experiência a ajudou a tornar-se mais independente do livro didático, como vemos no seguinte trecho em que ela diz que o PIBID influenciou-a “dando experiência de como abordar alguns assuntos sem necessariamente seguir o livro didático, deixando a aula mais interessante. Aprendi muito sobre domínio de sala no sentido comportamental.” (L), ou seja, além de compreender como abordar diferentes temas para além do que está no material didático, ela ainda pôde vivenciar como o professor se comporta em sala de aula, e leva para sua prática aquilo que considera importante para a postura do docente. SR também aponta as diferentes formas que o programa tem afetado seu trabalho docente:

o PIBID serviu para vários momentos da prática. Antes de iniciá-la o programa me mostrou ferramentas, teorias, ideias e noções acerca da prática do professor na educação pública, especialmente. Durante o processo de se tornar professora e até hoje, é possível recorrer ao material elaborado, aos livros lidos, as reflexões e aos professores que conheci durante o PIBID, pessoas e situações que influenciaram de forma decisiva escolhas que faço cotidianamente em sala.

É interessante que no depoimento da ex-bolsista fica evidente as várias maneiras em que o programa pode atingir o participante e, como uma CP, o PIBID acaba tendo um papel importante na construção da identidade do sujeito. No caso de SR, além de afetar na prática em sala de aula mais diretamente, a docente ressalta como as reflexões, as leituras e o contato com os demais professores do grupo ainda se fazem presente em suas escolhas cotidianas. Essa posição demonstra a magnitude do PIBID como uma comunidade de prática que abre espaço não apenas para a reflexão de sujeitos que ocupam diferentes posições (graduandos, professores regentes e coordenadores), porém possuem um interesse em comum (o ensinar), mas também como uma prática de construção

de sentidos que podem influenciar o meio (no caso, o ensino público) e a formação do sujeito (a identidade do professor) em longo prazo.

Entretanto, como já discorremos anteriormente, cada sujeito pode participar de uma comunidade de prática de formas diferentes. Sendo assim, procuramos verificar quais são os modos de pertencimento dos ex-bolsistas no PIBID de acordo suas narrativas. Wenger (2008) apresenta três modos de pertencimento: a imaginação, o engajamento e o alinhamento, que já discutimos previamente. A imaginação é provavelmente um dos modos de pertencimento mais recorrente quando se pensa em uma CP, principalmente antes da pessoal realmente fazer parte do grupo. No entanto, a imaginação também se faz presente quando idealizamos algo a ser feito ou quando estabelecemos objetivos a serem cumpridos, ou mesmo quando criamos uma imagem de como seremos no futuro. Assim, a imaginação é um dos modos de pertencimento facilmente percebido nas narrativas dos participantes dessa pesquisa, como é possível constatar no seguinte excerto:

O PIBID foi certamente diferente do que imaginava antes de participar, desde as reuniões até as regências. Eu imaginava que prepararíamos aulas juntos nos encontros, mas as discussões tinham foco maior em textos sobre literatura infantil. Essas leituras foram importantes para mim, pois me fizeram refletir sobre o que eu poderia ou não aplicar em sala. [...] (CR)

O depoimento de CR é um exemplo de como a imaginação opera em uma CP. Inicialmente, você espera algo do grupo, mesmo que não saiba exatamente como as coisas acontecem nessa comunidade. Quando o sujeito se intera das atividades, ainda carrega consigo uma noção idealizada de como as coisas devem acontecer, mas com a interação e a prática, muitas dessas imagens dão lugar a novas representações. E são essas mudanças e negociações de sentido que permitem que a CP de movimento em busca de respostas, ou se soluções. Outro respondente afirma: “Eu imaginava que teríamos mais aulas teóricas, mas o balanceamento de prática e teoria é bem mais proveitoso.” (SR). Nesta fala é possível perceber que a imaginação é uma ideia muitas vezes individual que pode ou não vir a se realizar, ou que pode se desenvolver de maneira um pouco diferente da imaginada.

Para alguns participantes, o PIBID aconteceu conforme imaginavam, às vezes apenas ampliando suas perspectivas. Para L, o programa ocorreu de acordo com suas expectativas, pois afirma que imaginava o PIBID “De acordo com o ocorrido, sem maiores surpresas.”. Já para JT,

apesar de já ter uma imagem bem definida do programa, sua participação lançou-o a novas experiências:

Antes de entrar no PIBID, eu já tinha uma noção bem ampla do que se tratava a experiência porque estudava com diversos colegas que já faziam parte do programa, então não houve surpresa sobre o que seria. No entanto, eu fui um dos casos excepcionais, porque apesar de ter começado na sala de aula, minha experiência foi ampliada para a organização do acervo da biblioteca e da criação de um site para o programa.

Com este relato, podemos então afirmar que a imaginação é uma forma de pertencimento em uma CP que ocorre quase que espontaneamente, às vezes sendo correspondida no decorrer da participação do indivíduo no grupo, outras vezes sendo ressignificada conforme a interação da comunidade. A ideia inicial da maioria dos docentes sobre o PIBID foi modificada conforme sua vivência no programa, mostrando que a CP exigia certo compromisso de sua parte e que esta seria uma oportunidade de aprimorar sua formação acadêmica.

Além do comprometimento, a forma de interação em uma CP pode determinar outro modo de pertencimento: o engajamento. Este está ligado às experiências, às histórias, às ideias e às práticas compartilhadas com o grupo. Nesse sentido, o PIBID é uma CP que exige certo grau de engajamento de seus participantes para que seus objetivos sejam alcançados. Com os depoimentos dos docentes, pudemos constatar o quão engajados estavam ao programa durante suas participações e como era a participação dos demais integrantes de cada grupo.

No que diz respeito à interação do grupo, SR aponta que

De um modo geral, o envolvimento foi muito bom, tanto de coordenadores, supervisores e acadêmicos. Tivemos problema com uma professora supervisora durante o processo e tivemos que trocar, mas, além disso, nenhum outro grande problema. Inclusive, foi muito interessante a experiência que tivemos em Agudos do Sul, uma cidade pequena, pois a professora supervisora lá era excelente e o ritmo dos estudantes era bem diferente da costumeira em Curitiba.

Na narrativa anterior, podemos ter uma ideia de como seria o convívio dos participantes em uma CP como o PIBID, pois para que as práticas tenham resultado é necessário um bom convívio, e é normal que haja alguns conflitos no decorrer da experiência, como foi relatado por SR, quando tiveram um problema com uma das professoras supervisoras da escola em que atuavam. O conflito faz parte do processo de negociação do grupo, pois cada sujeito possui uma percepção diferente das situações, por isso as ações precisam ser negociadas para haver uma prática colaborativa. No

entanto, nem sempre há o engajamento necessário entre os membros para que a CP alcance seus objetivos, como podemos verificar na fala de GS:

“O meu grupo do PIBID era bastante independente dos coordenadores. Apesar da falta de comunicação entre o membro e entre o grupo e o coordenador por um período de tempo, as reuniões se mostravam produtivas e sempre rendiam discussões e resultados. Se pudesse mudar algo, talvez melhorasse a participação/coordenação dos professores e coordenadores, bem como o envolvimento de alguns colegas de grupo, que deixaram a desejar em alguns momentos de produção das aulas.”

O relato da docente revela a falta de engajamento de alguns membros da CP de que participava e como a ausência de uma prática colaborativa dificultava na produção das aulas. Essa fala ainda remete-nos ao terceiro modo de pertencimento: o alinhamento. Este ocorre quando os membros de uma CP compartilham um mesmo discurso, um mesmo pensamento ou empreendimento. Contudo, estar alinhado a um projeto não significa que você está engajado a este. O alinhamento seria mais como o partilhar de uma mesma perspectiva ou ideologia, mesmo que você não compartilhe das experiências e das práticas do grupo. No depoimento de GS, fica claro que alguns professores, coordenadores e bolsistas estavam alinhados à ideia do programa, mas a participação, o engajamento deixava a desejar:

O meu grupo, que era um subgrupo de um grupo maior, infelizmente não colaborou muito, e a maioria das atividades ficaram sob minha responsabilidade e de outra colega. A partir da minha experiência, que foi com o PIBID interdisciplinar, modalidade bem diferente das demais, acredito poderia ter havido mais supervisão dos alunos, *feedback* dos coordenadores e orientação. (GS)

Fica evidente, então, que a ex-bolsista além de alinhada ao PIBID, foi uma das poucas pessoas que estavam realmente engajadas à causa daquela CP que, como ela diz, era um subprojeto de um grupo maior, ou seja, era uma experiência nova dentre os PIBIDs já existentes na instituição e talvez por isso tenha encontrado alguns percalços no caminho.

De maneira geral, os respondentes acreditam que particularmente tiveram um bom engajamento com o programa, alguns mais satisfeitos com suas atuações, outros gostariam de ter feito algumas coisas a mais durante a participação, mas todos bastante alinhados à ideia defendida pelo programa. Uma das docentes afirma que se ainda estivesse no programa gostaria de se engajar e fazer algumas mudanças em sua prática. É compreensível esse sentimento de que poderia ter feito mais pela CP ou poderia ter feito melhor e isso é um sinal positivo de que a experiência levou o participante à reflexão de sua prática, procurando aprimorá-la. Contudo, vale lembrar que fatores

externos podem interferir na forma de participação do indivíduo na CP. Mesmo assim, talvez o mais importante seja justamente esse reconhecimento de que cada um pode ter uma limitação, mas se dedica da maneira que pode.

Enfim, pudemos evidenciar alguns fatores que fazem do programa PIBID uma comunidade de prática de suma importância na formação acadêmica de licenciandos brasileiros. Além disso, constatamos que os modos de pertencimento aparecem nas diferentes CP, corroborando a proposição de Wenger (2008) de que estes se interligam, mas um não depende necessariamente do outro para ocorrer. No entanto, é evidente que o PIBID enquanto uma CP tem grande influência na prática docente destes participantes ainda hoje e gerou algumas transformações tanto nas percepções dos ex-bolsistas quanto em suas atitudes enquanto professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Gimenez (2012, p.23), “[o] conceito de comunidades de prática está de longe de ser consensual”, mas compartilhamos com ela a visão de que várias são as justificativas que fazem do PIBID uma CP, como abordamos aqui. Os instrumentos utilizados com os ex-bolsistas apontam para essa direção, uma vez que as declarações dos professores estão em consonância com a nossa leitura de Wenger (2008), autor que introduziu o termo.

A partir desta pesquisa, pudemos reforçar que o programa institucional é uma CP que trouxe muitos impactos para os docentes que dele fizeram parte. Todos, mesmo diante de dificuldades e imprevistos, se mostraram satisfeitos com a participação. Ademais, os nossos respondentes afirmaram que vários aspectos da sua experiência no PIBID continuam a influenciar suas carreiras, como a tomada de decisões, seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, bem como a forma de se relacionar com seus alunos.

Destacamos também que os professores se mostraram gratos ao programa pela oportunidade de conhecerem a rotina da escola pública, com a qual nenhum deles tinha tido contato, como docentes, antes de ingressarem no PIBID. Muitos chegaram a declarar que o programa é muito importante para que os futuros professores tenham acesso a essa realidade, mesmo que muitos não construam suas carreiras na escola pública.

Em relação aos pontos negativos, evidenciamos que nem todos os sujeitos de cada programa estavam alinhados e/ou engajados, o que pode comprometer os objetivos do grupo. Em todo o caso, salientamos que o PIBID enquanto uma CP é um dos programas mais valiosos da licenciatura, que oferece ricas oportunidades de compartilhar experiências, entendimentos, além articular os conhecimentos teóricos com a prática de maneira consistente e produtiva, durante e após a formação.

REFERÊNCIAS

BAUER, GASKELL, ALLUM. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CAPES. **PIBID - Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 10/01/2017.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V.L.L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 2, 2004.

GIMENEZ, T. **Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras**. In: Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. 231 p.

NORTON, B. **Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change**. Harlow, UK: Pearson, 2000.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 2008.