Universidade de São Paulo Faculdade de educação

LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI

"E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali": A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB

> São Paulo Novembro – 2018

LUCIANA CRISTINA DA COSTA AUDI

"E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali": A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB

> Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo - FEUSP, como requisito à obtenção do título de doutora em Educação.

> Área de pesquisa: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri

versão corrigida

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12

Audi, Luciana Cristina da Costa

A911g

"E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que a gente tava fazendo ali": a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas — um estudo de caso no PIBID — Inglês Campus X da UNEB / Luciana Cristina da Costa Audi; orientação Émerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2018.

244 p. ils.; tabs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Ensino colaborativo 3. Aprendizagem 4. Desenvolvimento 5. PIBID I. Pietri, Émerson de, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUDI, Luciana Cristina da Costa. "E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali": A influência do coensino e dialógo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. 2018. 244f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovada	em:
----------	-----

Profa. Dra. Michele Salles El Kadri Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Ao meu maior incentivador, meu pai José Costa (in memoriam), e à minha fiel companheira das horas de estudos, Fifi, que também partiu durante essa minha jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inspiração e força divina em todos os meus momentos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Émerson de Pietri, pela confiança que tem em meu trabalho, pela paciência, apoio e dedicação em suas sábias e valiosas orientações. Por permitir-me trilhar novos caminhos na formação docente. Pela amizade e compreensão.

À CAPES, por ter me proporcionado enriquecer meu aprendizado e ampliar meus horizontes por meio do estágio sanduíche no exterior - PDSE 2016.

Ao meu orientador no estágio sanduíche na University of Victoria - Ca, Prof. Dr. Wolff-Michael Roth, pela paciência, dedicação e orientação nas minhas análises e escritos.

À Uvic e aos colegas do grupo de pesquisa do Prof. Dr. Roth, Isabel, Alfredo, Gywen, Maria Inês, Érika e também ao Prof. Dr. Bruno, pelo companheirismo, pela parceria, pelas discussões que tanto contribuíram com essa pesquisa e com minha própria formação. E, em especial, pela amizade que iniciamos no período do sanduíche e que cultivarei com muito carinho.

À UNEB, pelo incentivo e apoio à pesquisa. À direção do Departamento de Educação Campus X da UNEB, aos colegas professores e técnicos e, em especial, aos colegas do Colegiado de Letras Inglês, por me proporcionar ausentar-me para a realização desta pesquisa.

Ao PIBID de língua inglesa do Campus X da UNEB, em especial à minha parceira na coordenação, Profa. Dra. Taísa P. Passoni, às professoras colaboradores, aos meus alunos (professores-novatos), toda minha gratidão por contribuir com esta pesquisa.

Ao meu marido Nagib, meu interlocutor, companheiro nas intermináveis horas de estudo, por seu amor, por acreditar em mim, pelo imensurável apoio e infinita compreensão.

Aos meus filhos, Yasmin e Matheus, pela compreensão nas minhas ausências para estudo e pelas suas orações pelo sucesso desta pesquisa.

À minha família (pais, irmãos, cunhados, sobrinhos e sogra), alicerce fundamental nesta tão sonhada conquista.

Às amigas de todas as horas: Taísa e Michele, pelo apoio e incentivo durante toda minha caminhada.

Aos (novos) amigos que me acolheram no Canadá durante o meu estágio de doutorado sanduíche: Silvana e David, Connie, Sara, Manuela e Manuel, Cynara e

André, Bel e Gustavo, Rebeca e Bernardo, Ju e Léo, Leda e Renê, Dani, Lívia, Sharon, Pe. Eduardo, Pe. Marinaldo, Anderson e Emy, o suporte e o carinho de vocês proporcionaram tranquilidade para os estudos.

A todos os meus amigos, de perto e de longe, pessoas encantadoras e motivadoras.

A todos os professores e colegas do programa Educação, Linguagem e Psicologia, pelo conhecimento partilhado, em especial à minha grande amiga e parceira das noites de estudos na USP: Cristiane. Cris, obrigada pela amizade, pelo companheirismo e pelos "pousos" forçados no CRUSP.

Aos colegas do grupo "Ensino de Língua e Formação de Professores", pelas discussões e oportunidade de (re)construir conhecimento.

Ao programa de Educação da FEUSP, professores, coordenadores, secretarias(os), técnicos, faxineiras(os), zeladoras(es), enfim, a toda a equipe que compõe a FEUSP, pessoas comprometidas que tornam possível nossos estudos e pesquisas nesta instituição.

E a todos aqueles que contribuíram com a realização deste trabalho.

AUDI, L. C. C. "E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali": a influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. 2018. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

RESUMO

O presente estudo teve como foco uma experiência de formação de professores de língua inglesa desenvolvida em um subprojeto para formação de professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no Campus X da Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Constituiu-se em um estudo de caso, com o objetivo de investigar a aprendizagem e o desenvolvimento na formação inicial e continuada de professores. Os objetivos específicos foram: a) investigar a participação dos indivíduos nas ações negociadas nos encontros de diálogos cogerativos e de que forma tais ações contribuíram para a aprendizagem profissional docente; e b) analisar como a abordagem teórico-metodológica do Ensino Colaborativo (coensino e diálogos cogerativos) promove a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos sujeitos que participaram dessa formação. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de coteaching cogenerative dialoguing - coensino e diálogo cogerativo - como referencial teórico metodológico para a formação de professores. Os dados foram coletados a partir de relatórios, notas de campo da pesquisadora, transcrições das reuniões e entrevistas com os indivíduos que participaram deste projeto. A metodologia adotada pautou-se em uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso exploratório. A análise dos dados deu-se com base na aproximação dos construtos teóricos do materialismo histórico-dialético e da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, com o auxílio do co-teachina cogenerative dialoguing, que possibilitou reflexões por meio de narrativas de análise. Com esse percurso de pesquisa, defende-se a tese de que o coensino e diálogo cogerativo possibilitam ao professor em formação reposicionar-se em suas concepções de ensino e de aprendizagem e de ser professor, em função de promover o estabelecimento de interações mais horizontalizadas, mais simétricas, baseadas na colaboração, na cooperação com os demais sujeitos do processo de ensino e Universidade e na Escola). Essa aprendizagem (na possibilidade reposicionamento mostra-se nas unidades analisadas por meio de três movimentos complementares: 1) Tornar-se professor na sala de aula; 2) ensinar para aprender; e 3) ser-com-o-outro; de modo que tal processo de formação toma corpo, porque permite o encontro e a integração entre os processos de formação inicial e continuada de professores em um movimento dialético de ensinar e aprender. Nesta investigação, tais características incidiram, de maneira mais evidente, na composição da subjetividade/identidade desses profissionais nesse processo de formação, por meio das relações de alteridade que geraram confiança, autonomia e agentividade dos sujeitos. Espera-se, com este estudo, poder contribuir para a expansão de pesquisas na área da formação de professores de língua estrangeira, e, também, no campo da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Colaborativo. Aprendizagem. Desenvolvimento. PIBID.

AUDI, L. C. C. "And we also asked not only who we were, but what were we doing there": The influence of coteaching and cogenerative dialoguing in Language teacher education - a case study in the English-PIBID of UNEB Campus X. 2018. 244f. Thesis (Doctorate in Education). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

ABSTRACT

The present study focused on a Foreign language teacher education experience carried out in a subproject for teacher education of English language of the Institutional Program for Teacher Initiation (PIBID), at Campus X of the State University of Bahia -UNEB. This case study aims at investigating the learning and development in the initial and continued teacher education. As specific objectives, the study intends: a) to investigate the participation of individuals in the actions negotiated in the meetings of cogenerative dialogues and how these actions have contributed to professional teacher learning; b) to analyse how the theoretical-methodological approach of Collaborative Teaching (co-teaching and co-generative dialoguing) promotes learning and professional development for those subjects who participated in this teacher education project. The research is based on the studies of {co-teaching | cogenerative dialoguing} as a theoretical and methodological reference for teacher education. The research data consisted of audio recording transcripts of meetings and interviews with individuals who participated in this project. The methodology adopted is based on a qualitative approach, an exploratory case study, and the data analysis was based on the interlocution between theoretical constructs of Dialectical- Historical Materialism and Socio-Historical-Cultural Theory, with the support of {co-teaching | cogenerative dialoguing} that made possible considerations through analysis narratives. According to this research, I defend the thesis that co-teaching and co-generative dialogue enables the teacher in training to reposition himself in his conceptions about teaching and learning, and to be a teacher, in order to promote the establishment of interactions more horizontal, more symmetrical, based on collaboration, on cooperation with the other subjects of the teaching and learning process (University and School). This possibility of repositioning is shown in the analysed units through three complementary movements: 1) Becoming a teacher in the classroom; 2) Teaching to learn; 3) Being-with-another; so that this teacher education process materializes because it allows the encounter and the integration between the processes of initial and continued teacher education in a dialectical movement of teaching and learning. These characteristics affect the composition of the subjectivity / identity of these professionals in this teacher education process, more clearly in this study, through the relations of alterity that generated the subjects' confidence, autonomy and agency. With this study, I hope to contribute to the expansion of research in the field of foreign language teacher education and also in the relationship between learning, development and teacher education.

Keywords: Teacher Education. Collaborative Teaching. Learning. Development. PIBID.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Quadro 1 : Princípios norteadores da colaboração elaborados por Audi; Passoni (2016, p.150), de acordo com Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011)
Quadro 2: Síntese da organização e das ações do Projeto
Quadro 3: Objetivos, Perguntas de Pesquisa, Unidades de análise e Recursos/dados
Quadro 4 - Síntese da aprendizagem e desenvolvimento da professora colaboradora Sônia
Quadro 5: Quadro Síntese das Análises - Perguntas de Pesquisa, Unidades de análise e Resultados
Figura 1: Reunião de diálogo co-gerativo realizado na UNEB (arquivo pessoal) 67
Figura 2: Reunião de diálogo co-gerativo realizado na UNEB (arquivo pessoal) 67
Figura 3: Momento de co-ensino realizado na escola de educação básica (arquivo pessoal)
Figura 4: Momento de co-ensino realizado na escola de educação básica (arquivo pessoal)

LISTA DE ACRÔNIMOS

APLIEPAR – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná

APP - Associação dos Professores do Paraná.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DC - Diálogo Cogerativo

EPLE –Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná

MHD - Materialismo Histórico-Dialético

NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica

ICFPL - Inovação Curricular e Formação de Professores de Línguas

IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior

LIFE - Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

PC - Professor Colaborador

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PF - Professor Formador

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PN - Professor Novato

RP - Residência Pedagógica

SEED - Secretaria de Estado de Educação

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

INTR	ODUÇÃO	13
	DRMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO COLABORATIVO E TIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	
2 A F	ORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PIBID	29
	2.1 O que dizem os estudos sobre ensino-aprendizagem de professor línguas e o PIBID	
3 A C	RÔNICA DA PESQUISA	48
	3.1 O Materialismo Histórico-dialético	51
	3.2 {Coteaching Cogenerative Dialoguing} como metodologia de ensinemétodo de pesquisa	
	3.3 Os Sujeitos da Pesquisa	57
	3.3.1 Os professores novatos	59
	3.3.2 As professoras colaboradoras	60
	3.3.3 As professoras formadoras	61
	3.4 O Contexto	61
	3.4.1 O projeto de formação	62
	3.4.2 A escola	69
	3.4.3 Banco de dados	69
	3.5 As Unidades de Análise	71
4 AN	ÁLISE DOS DADOS	77
	4.1 Percepções sobre os Movimentos de Formação ao longo do Proje	
	4.1.1 Sendo e se tornando professor na sala de aula	79

APÊNDICES 2	25	
REFERÊNCIAS 214		
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS20	07	
desenvolvimento profissional de professores em serviço		
4.3 As Potencialidades do Ensino Colaborativo na aprendizagem		
inicial em processos colaborativos		
a graduação mesmo eu já lecionava, já participava do PIBID": a formaç	ão	
4.2 "Não foi assim, depois do diploma, ah sou professora! Não, duran		
4.1.3 Ensinando para aprender140	0	
4.1.2 Estando-com-o-outro	3	

INTRODUÇÃO

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. (FREIRE, 2005, p.7)

A conjuntura política e econômica das últimas décadas tem proporcionado-nos reflexões acerca das questões que envolvem globalização, opressão, circulação da informação, ideologias e poder.

Na era da pós-modernidade, não se pode falar em desenvolvimento sustentável sem pensar em práticas libertárias de educação e novos modelos de formação. Questões que envolvem aprendizagem, identidade, ideologia e poder estão intrinsecamente ligadas e carecem de discussão, a fim de se promover a democratização das práticas escolares e o desenvolvimento social.

Nesse cenário, a formação de professores que tem se configurado campo minado por dualidades e contradições, principalmente no que tange à dicotomia entre teoria e prática, produção e consumo de conhecimento, necessita de pesquisas que investiguem ações de natureza sócio-histórico-cultural nas quais o ser humano assuma seu papel de sujeito da e na história. Parafraseando Freire (2005) na citação de abertura, eis uma forma a atuar como promotor de novas possibilidades de ser e estar neste mundo.

Ao buscarem alternativas para atuar nesse contexto, estudiosos na área de línguas salientam a necessidade de novos modelos de formação, nos quais prevaleçam ações pautadas no fortalecimento das (inter)ações entre universidade e escola (MATEUS, 2005; MATEUS; QUEVEDO-CAMARGO; GIMENEZ, 2009a; FURTOSO et al., 2009; ORTENZI, 2013; EL KADRI; ROTH, 2013). Esses estudos enfatizam a inserção de professores-novatos¹ em práticas de ensino colaborativo,

-

entre estudantes (licenciandos) e professores".

¹ Assim como os autores que trabalham na perspectiva sócio-histórico-cultural e histórico-cultural, utilizo o termo professor-novato (EL KADRI, 2014; MATEUS, 2005)/ novice-teacher (ROTH;TOBIN, 2002) para referir-me ao licenciando em Letras-Inglês enquanto participante do projeto de formação, porque ele atua em conjunto com outros professores em sala de aula em práticas de coensino, em um **processo formativo de tornar-se sendo professor**. Segundo El Kadri (2014, p. 17), outros termos tais como: estagiário, aluno-professor, professor-substituto "parece restringir a legitimidade na escola

junto a um professor mais experiente, promovendo espaços de formação mais colaborativos e significativos.

Corroborando com tais iniciativas, esta investigação tem como foco de estudo a formação de professores com o intuito de pesquisar as possíveis contribuições do ensino colaborativo para a formação de professores de línguas, a partir da análise de registros a respeito das práticas de coensino² e diálogos cogerativos³ desenvolvidos em um projeto de formação por meio do programa PIBID, no curso de Licenciatura em Língua Inglesa do Departamento de Educação no Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Trata-se do projeto intitulado "Inovação Curricular e Formação de Professores de Línguas" (ICFPL), que teve uma abordagem colaborativa na metodologia empregada para formação dos professores envolvidos.

Nesse sentido, a pesquisa que gerou esta tese tem origem na minha trajetória como professora formadora e pesquisadora na UNEB, enquanto coordenadora de um dos subprojetos⁴ do Projeto de formação de professores PIBID/UNEB.

Neste estudo, pesquiso os movimentos da aprendizagem de professores, discorrendo acerca dos movimentos de tornar-se sendo professor. Portanto, esta tese envolve a experiência vivida por pessoas que, juntas, (trans)formaram-se profissionalmente. Procuro despir-me do individualismo, das ideias cartesianas e pragmáticas de causa-efeito, de dualismos, atendo-me aos movimentos de ensinar e aprender juntos em uma comunidade de prática⁵ formada por professoras universitárias, professoras da educação básica e alunos do curso de licenciatura em Letras-Inglês que experienciaram o ensino colaborativo no projeto ICFPL.

As ações desse projeto foram pautadas na perspectiva do *co-teaching* e *co-generative dialoguing*, conforme descritos por Roth; Lawless; Tobin (2000); Roth (2002) e Roth; Tobin (2002a; 2002b; 2005; 2006), introduzidas no curso de letras-

.

² Utilizo o termo "coensino" como tradução para o termo *coteaching*, adotado por Roth em suas pesquisas. De acordo com Roth (2005), coensino é uma prática educacional na qual dois ou mais indivíduos lecionam juntos, compartilhando a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos.

³ Utilizo diálogos cogerativos como tradução para *cogenerative dialoguing*, que, segundo Roth, tratase de encontros nos quais pessoas que compartilham práticas de coensino reúnem-se para discutir, "articular e teorizar suas experiências de sala de aula" (ROTH, 2002, p. 137).

⁴ Adoto o termo subprojeto aqui somente para diferenciar o ICFPL do Projeto PIBID-UNEB que gerencia projetos de diversas áreas do conhecimento.

⁵ Calvo (2017, p.186), com base nos estudos de Wenger, define *Comunidade de Prática* como "grupo de pessoas com objetivos e interesses comuns que interagem contínua e regularmente com o propósito de se desenvolverem e se aperfeiçoarem em um domínio específico". Segundo Calvo, "A ideia subjacente ao seu conceito é a de 'parceria de aprendizagem' (WENGER, 2012) estabelecida entre aqueles que compartilham de uma mesma prática." (CALVO, 2017, p. 186).

inglês como uma maneira inovadora de desenvolver práticas situadas na formação de professores de inglês para a UNEB por meio de um subprojeto PIBID.

Desta forma, a pesquisa que passo a apresentar está delineada por dois objetivos específicos, a saber:

- Investigar a percepção sobre a participação dos indivíduos nas ações negociadas nos encontros de diálogos cogerativos e de que forma tais ações contribuíram para a aprendizagem profissional docente; e
- Analisar como a abordagem metodológica do Ensino Colaborativo (coensino e dialógos cogerativos) promove a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos sujeitos que participaram dessa formação.

Como os processos de formação que adotaram o coensino e os diálogos cogerativos são iniciativas recentes no Brasil para lidar com as complexidades da formação de professores - podendo vir a constituir um novo modelo de formação cujo objetivo primordial recai sobre o aprimoramento do processo de formação de professores em condições reais de trabalho com a participação igualitária de todos os envolvidos nesse processo, interessa-me responder às seguintes perguntas:

- 1. Quais são as potencialidades desse referencial teórico para a aprendizagem da profissão de professor desses sujeitos?
- 2. Qual(quais) a(s) aprendizagem(ens) vivenciada(s) ao longo da participação dos sujeitos nas ações desenvolvidas no projeto?

Nesse sentido, com vistas a responder tais perguntas de pesquisa, o estudo foi dividido em quatro capítulos, além das considerações finais. No primeiro, descrevo um panorama a respeito das pesquisas que discutem a formação de professores, o ensino colaborativo e os diálogos cogerativos. No segundo, apresento uma discussão acerca da formação de professores no Brasil e o PIBID. No terceiro, discorro sobre o método e o referencial teórico que embasaram as análises. Já no quarto capítulo, apresento as análises e resultados. Por fim, finalizo a tese apresentando minhas considerações finais a respeito do estudo desenvolvido.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO COLABORATIVO E A IDENTIDADE DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

No início deste século, Roth & Tobin (2002a) afirmavam que embora discutida há quase um século, desde os trabalhos de Dewey acerca da profissionalização de professores e o ensino, a formação de professores continua repleta de problemas. Em seus estudos, Roth & Tobin (2002a) apontam que: a) o que os professores aprendem nos cursos de formação ainda está distante da *práxis*; b) há uma falta de motivação nas instituições de ensino, de modo que tanto os professores quanto os alunos estão desmotivados nas escolas; e c) alguns professores culpam os governos, os alunos, por vezes, culpam os currículos e também os professores por se tornarem submissos a esses currículos.

A realidade das experiências de estágio da Universidade da Pennsylvania (Penn), descrita por Roth & Tobin (2002a), não é diferente da realidade nos cursos de licenciatura no Brasil. Vivenciamos hoje uma grande procura por cursos de formação continuada. Aqui, como lá, alguns professores recém-formados voltam para as universidades em busca de formação que podem não ter recebido nas licenciaturas. Pesquisas apontam para uma expansão do "Mercado de Formação Docente" (SOUZA; SARTI, 2014), levantando questionamentos acerca do que está acontecendo nos cursos de formação de professores.

Investigações que envolvem a formação de professores em todas as áreas do conhecimento têm demonstrado o crescente interesse por ações que aproximem os mundos da universidade e escola. Uma breve consulta⁶ no banco de teses e dissertações da CAPES, com os termos "Ensino Colaborativo", "formação de professores", "teoria histórico-cultural", "sócio-histórico-cultural", revela que há uma vasta literatura que trata a formação de professores sob as lentes dos estudos histórico-culturais e sócio-histórico-culturais. São 463.443 pesquisas de mestrado e doutorado entre os anos de 2010 e 2016, apresentando um aumento expressivo ano a ano. Também, no contexto internacional, Tobin & Roth (2006, p. 166) pontuam que há um crescimento na literatura sobre o ensino colaborativo, a qual sugere que "os

⁶ Consulta realizada no banco de teses e dissertações da CAPES http://catalogodeteses.capes.gov.br, em 07 de fevereiro de 2018.

ambientes de aprendizagem podem ser substancialmente melhorados" por meio do ensino colaborativo.

No cerne dessa problemática, a Linguística Aplicada brasileira acompanha esse crescente interesse por novos modelos de formação (MATEUS, 2005; MOITA-LOPES, 2006; CAINELLI; SILVA, 2009; GIMENEZ, 2010; AUDI ET AL., 2013, PASSONI ET AL., 2013; CALVO ET AL., 2013; EL KADRI; ROTH, 2013; EL KADRI, 2014; GERMANOS, 2016), demonstrando que as universidades têm desenvolvido iniciativas de projetos vinculados às escolas de educação básica, em uma tentativa de lidar com as complexidades da formação de professores, desenvolvendo metodologias de aperfeiçoamento da aprendizagem docente em situações reais de trabalho, tendo como alvo suprir as necessidades das populações a que servem.

Alguns autores apontam que tais ações surgiram para "alterar o quadro atual da formação de professores/as, indicando que aquilo que existia não correspondia ao que se desejava" (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013, p. 17). Nesse sentido, Day (2001) postula que urge a necessidade de mudanças na formação docente:

Se queremos que, de facto, todos os alunos aprendam da forma que sugerem os novos padrões e que a complexa sociedade de hoje exige, teremos de proporcionar um ensino que ultrapasse a transmissão de informações, a realização de testes e a atribuição de notas. Teremos de encontrar formas de ensinar que vão de encontro das diversas perspectivas dos alunos face à aprendizagem [...]. (DAY, 2001, p. 115)

Ao corroborar com essa busca de novas formas de ensinar postuladas por Day (2001), Audi (2010) clama para:

a necessidade de um novo modelo de formação inicial, onde prevaleçam relações colaborativas entre todos os envolvidos: professores-formadores, alunos-professores e professores colaboradores (GIMENEZ, 2010; MATEUS, 2009b; ORTENZI et al., 2004). Considerando que o ser humano é sócio-historicamente constituído, torna-se necessário integrar universidade e escola, de forma que sejam correspondidas as demandas da comunidade escolar (AUDI, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, as universidades têm desenvolvido projetos de parceria junto às escolas para inserir os licenciados na realidade escolar por meio de ações colaborativas entre professores das escolas públicas, alunos dos cursos de

_

⁷ Minha tradução para o trecho: "that Learning environment can be substantially improved".

licenciaturas e professores universitários; ou seja, por meio de práticas que considero colaborativas.

Considerando que a formação de professores tem sido alvo de diversas pesquisas e discussões na contemporaneidade, Gimenez (2005) aponta que há um grande número de perspectivas para se olhar para a formação docente. No presente estudo, busco investigar a formação inicial de alunos de Letras-Inglês e o desenvolvimento profissional dos professores que participaram do projeto PIBID de língua inglesa - ICFPL, orientada pela perspectiva sócio-histórico-cultural, a qual vislumbra uma formação de professores voltada para a realidade social na qual está inserida, buscando modelos de formação nos quais prevaleçam relações colaborativas entre todos os envolvidos.

Essa teoria foi iniciada com os estudos de Vigotski⁸, no campo da psicologia, seguidos por Leontiev e Luria no século XX, cujo postulado é o de que "as atividades humanas são culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas e emergem da atividade prática" (COLE, 1996, p. 87). De acordo com tal teoria, a aprendizagem é considerada como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e de suas práticas sóciopedagógicas (MATEUS, 2009b; MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005; LAVE, 1996). Tal abordagem tem fundamentado diversas pesquisas no campo da formação de professores na contemporaneidade (AU, 2002; AUDI et al., 2013; AUDI, 2010; ENGESTRÖM, 1994; LAVE, 1996; MATEUS; EI KADRI; GAFFURI, 2011; MATEUS, 2005, 2009a, 2009b; MOLL e ARNOT-HOPFFER, 2005; PASSONI et al., 2013; EL KADRI, 2014; EL KADRI & ROTH, 2015; EL KADRI; ROTH; GIL; MATEUS, 2017).

Roth (2002, 2016) e Roth & Tobin (2002a, 2002b, 2005) tratam da formação de professores por meio de práticas de *coteaching* (coensino) e *cogenerative dialoguing* (diálogos cogerativos) que, neste estudo, traduzo como ensino colaborativo⁹, definido como alternativa para uma formação situada na realidade concreta dos alunosprofessores. Segundo os autores, atividades de *coteaching* configuram-se como práticas nas quais dois ou mais indivíduos compartilham a responsabilidade pela

⁸ No decorrer deste trabalho, o leitor encontrará duas grafias para o nome do pesquisador Vigotski / Vygotsky. Esclareço que emprego a grafia com i, como grafado em nosso idioma, ao me referir ao estudioso e, também, para as citações de obras traduzidas para o português (Vigotski). Para as citações de obras internacionais, como no inglês, emprego a grafia com Y (Vygotsky), de acordo com as referências.

⁹ Na seção 3.2 do capitulo 3, retomo e aprofundo o conceito de ensino colaborativo.

aprendizagem dos alunos, ou seja, coensinam compartilhando as atividades de preparar e ministrar aulas em determinado contexto. Já o conceito de *cogenerative* dialoguing é o encontro pós aula, para a discussão acerca das práticas desenvolvidas pelo grupo em sala de aula. Para Roth (2002), {coteaching | cogenerative dialoguing}¹⁰ são práticas dialéticas, por meio das quais os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver teoria a partir da própria prática.

Nesse sentido, conceituo ensino colaborativo como práticas indissociáveis de coensino e diálogo cogerativo (coteaching | cogenerative dialoguing), ou seja, práticas de coensino desenvolvidas juntamente com os diálogos cogerativos, nas quais as contradições inerentes ao contexto das práticas de ensino|aprendizagem geram movimentos de mudanças quantitativas que podem levar ao salto para o desenvolvimento.

Meu conceito de ensino colaborativo, portanto, fundamenta-se nos estudos de seguidores de Vigotski, e do próprio Vigotski que, em sua definição da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatiza o papel do outro ao considerar a importância do par mais experiente como mediador na atividade. Segundo o autor, o que chamamos de ZPD é:

a distância entre o desenvolvimento real como determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial como determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros pares mais capazes. (VYGOTSKY, 1979, p. 86)¹¹

Esse conceito de ZPD foi redefinido no final do século passado por Engeström (1999). Na redefinição, o autor destaca formas históricas da atividade social produzidas coletivamente, ou seja, desloca o foco da solução independente individual para a produção coletiva de soluções na atividade que, na formação de professores,

-

¹º O autor usa uma barra vertical entre os termos "|", conhecida como conectivo de Sheffer, ou NAND (operação não e, em inglês, not and), muito utilizado em lógica, significa que a expressão é verdadeira somente se ela contém uma contradição. Segundo Roth (2015), a barra de Sheffer expressa que os dois termos estão emparelhados formando um todo irredutível. O autor usa o ato do "aplauso" para exemplificar, no qual ambas as mãos são partes, manifestações do mesmo todo, ou seja, parte do mesmo ato. Roth utiliza o conectivo entre os pares de termos na abordagem do materialismo dialético, "na qual contradições internas melhor representam entidades e processos históricos-culturais, e constituem a força motora subjacente ao desenvolvimento individual | cultural" (ROTH, 2005, p. xviii). (minha tradução)

¹¹ Minha tradução: "is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers".

traduzo como possibilidades de "aprender com o outro" pela co-labor-ação e interação proporcionados no ensino colaborativo.

Iniciados no final do século passado, os estudos voltados para os modos como os professores aprendem em colaboração uns com os outros constituíram uma mudança no cenário da formação de professores de língua inglesa, chamada por Johnson (2006) de "virada sócio-cultural". Esse movimento motivou vários estudos que buscam compreender a formação de professores em uma perspectiva Sócio-Cultural, Sócio-Histórico-Cultural, Histórico-Cultural ou por meio da Teoria da Atividade Histórico-Cultural¹².

Vimos florescer vários estudos a respeito das transformações sociais e educacionais contemporâneas. Sociólogos, psicólogos e educadores trazem em seus trabalhos releituras de filósofos, pensadores, educadores e sociólogos como Marx, Vygotsky, Bakhtin, Wertsch, Freire, Gutierrez, Nystrand para analisar as condições sociais e educacionais nas quais o conhecimento emerge das relações dialéticas e processos dialógicos por meio da interação e experiências vividas, no interior de práticas conflituosas. Há, então, destaque para noção de comunidade e práticas colaborativas que visam a transformações sociais na busca por uma sociedade mais justa e humanizada.

No cenário internacional, sobressaem as pesquisas de Engeström (1994); Hargreaves (1994); Lave (1996); Roth; Tobin (2002a); Scantlebury; Gallo-Fox; Wassell (2008) entre outros, enquanto no Brasil destacam-se as pesquisas mais recentes, tais como Germanos (2016); El Kadri (2014); Passoni et al. (2013); Mateus; El Kadri; Gaffuri (2011). Todavia, ainda há muito que se explorar neste vasto campo, principalmente no que tange aos modelos de formação de professores nos quais prevaleçam relações colaborativas entre os envolvidos.

Scantlebury, Gallo-Fox e Wassel (2008) desenvolveram um estudo longitudinal junto aos alunos de licenciatura em ciências que utilizaram {coteaching | co-generative dialogue} em uma escola de ensino médio nos Estados Unidos, ao longo de três anos,

_

¹² Todas essas abordagens são originadas nos estudos de Vygotsky e comungam da concepção do sujeito como um ser social e que a aprendizagem se dá em contextos sociais. Porém, de acordo com suas concepções epstemológicas, o que as diferencia é o objeto de análise a que se propõe a estudar (AUDI, 2010). A TSC e TSHC são mais usadas por antropólogos, educadores e sociolinguístas que enfatizam a aprendizagem por meio de práticas sociais situadas. A THC enfatiza o desenvolvimento cultural e a relação entre consciência e atividade prática. Já a TAHC deriva dos estudos de Leont'ev, seguidor de Vygostky que toma "o interesse de Vygotsky no social e na mediação semiótica, mas muda a ênfase do individual para o coletivo e as contradições que emergem desses processos" (EL KADRI, 2014, p. 40).

como uma abordagem inovadora para preparar os licenciandos em ciências para ensinar no ensino médio. Os autores afirmam que {coteaching | co-generative dialogue}, por seu conceito dialético, tem potencial para promover comunidades de aprendizagem baseadas na docência compartilhada, no respeito e na colaboração não só dentro da sala de aula, mas também, em todos ambientes escolares.

Germanos (2016) pesquisa formas de superar o dualismo e as contradições no que tange aos modelos tradicionais de ensino por meio de um processo de intervenção didático-formativa sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. A autora aponta mudanças significativas nas práticas escolares, especialmente no que diz respeito à formação de coletivos na escola, diagnóstico contínuo, elaboração de atividades práticas e fortalecimento das relações entre os participantes.

El Kadri (2014) pesquisa a formação inicial de professores de inglês por meio da Teoria Sócio-Histórico-Cultural e aponta transformações nas identidades dos professores-novatos, que atuam como participantes legítimos no contexto escolar conforme interagem em práticas colaborativas e dialógicas; e, também, passam a ter uma representação de si mesmos como protagonistas capazes de transformar seus contextos.

Hargreaves (1994, p. 277) aponta a colaboração como "um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna". Destaca que a colaboração tem sido proposta para solucionar muitos problemas e dificuldades do contexto educacional. O autor revela que em suas pesquisas o princípio da colaboração se repetiu "como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam" (HARGREAVES, 1994,p. 277).

Porém não devemos nos iludir em pensar que a colaboração venha a ser a resposta para todos os problemas da formação e muito menos que o Ensino Colaborativo encerra apenas contribuições. Há que se pensar nos desafios de se trabalhar colaborativamente. Em se tratando de colaboração, não se pode afirmar que tudo é bonito e brilha na formação docente. O próprio estudioso Hargreaves (1994) também nos adverte de que a colaboração pode encerrar perigos quando não gerenciada.

Não obstante às suas muitas e reais promessas, enquanto princípio gerador da mudança educativa e da reestruturação, vimos que a

colaboração também encerra grandes perigos, podendo ser perdulária, nociva e improdutiva para os professores e para os seus alunos (HARGREAVES, 1994, p. 279).

Nesse sentido, as análises das ações colaborativas desenvolvidas nesta pesquisa podem contribuir para a compreensão da problemática que envolve a formação docente e trazer um novo olhar para metodologias de formação nos cursos de licenciatura.

Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011) pontuam algumas possibilidades para formação docente envolvendo a colaboração, discutindo os sentidos de colaboração apresentados por diversos autores. Corroborando com tais pressupostos, Audi e Passoni (2016, p.150) apresentam algumas reflexões acerca da colaboração em processos de formação e traçam um quadro apresentando a síntese dos princípios apontados pelos referidos autores:

Quadro 1: Princípios norteadores da colaboração elaborados por Audi; Passoni (2016, p.150), de acordo com Mateus, El Kadri e Gaffuri (2011).

PRINCÍPIOS	PREMISSAS
Participantes envolvidos em ações de negociação contínua (CAMERON et al., 1992; COLE; KNOWLES, 1993; MCLAREN; GIROUX, 2000; MAGALHÃES, 2010).	Para que haja colaboração entre sujeitos, é necessário negociar, alguém tem que ceder, proporcionar a cada um buscar seus espaços para uma aula.
Questionamentos sobre desigualdades sociais e culturais em que os sujeitos se inserem (PENNYCOOK, 1994)	 Formar professores nas próprias comunidades – no contexto da escola, das desigualdades em que o aluno está inserido.
Desenvolvimento de ações com vistas à transformação desses contextos (BREDO; FEINBERG, 1982; COLE; KNOWLES, 1993; PENNYCOOK, 1994; FULLAN; HARGREAVES, 2000).	 Conhecimento localmente significativo: trazer temas do contexto dos alunos, produzir material de acordo com a realidade/ contexto dos alunos.
Quebra do monopólio na produção dos conhecimentos (CAMERON et al., 1992; COLE; KNOWLES, 1993; AUERBACH, 1994; PENNYCOOK, 1994; MATTOS, 1995).	4. Romper velhos paradigmas de que a universidade produz conhecimento e a Escola de Educação Básica consome. O

	professor deixa de ser o detentor do conhecimento.
Práticas colaborativas mediadas pelo desejo, mutualidade, complementariedade, confiança, humildade, paixão, diferença, conflito (MATEUS, EL KADRI; GAFURI; 2011).	5. Colaboração é uma prática deliberada. Ela não vai brotar do nada. As pessoas têm de estar comprometidas e dispostas. Precisa haver intencionalidade: Eu quero trabalhar em colaboração!

Nessa perspectiva de formação colaborativa, Lave (1996) e Lave; Wenger (1991) tratam a formação de professores pela participação em comunidades de prática. Nessa concepção, a aprendizagem da profissão está intimamente ligada à constituição identitária do sujeito.

No que tange à identidade de professores de línguas, ao adotar a TSHC, trago uma concepção do sujeito como um ser humano constituído social, histórico e culturalmente, e, por assim constituir-se, considero que o ser humano é capaz de transformar o meio em que vive e ser por ele transformado em uma relação dialética. Sendo assim, adoto o conceito de identidade fluída, pois considero o sujeito constituído nas e pelas relações sócio-históricas e culturais. Nesse sentido, a identidade não pode ser imutável, pois está em constante transformação, em um processo de tornar-se sendo, por meio das práticas sociais nas quais nos inserimos enquanto seres humanos.

Pesquisas que investigam a identidade de professores (LORTIE, 1975; NÓVOA, 1995; HORWITZ, 1996; LAVE, 1996; FLORES, 2003; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; GIMENEZ; REIS; VAN-VEEN, 2011) chamam a atenção para a forma como nossas identidades de professores de língua estrangeira podem ser (re)significadas de acordo com as situações vivenciadas.

Em uma abordagem Sócio-histórica, Lave (1996) apresenta uma concepção de identidade profissional relacionada à aprendizagem, construída ao longo da trajetória dos sujeitos em um processo de aprendizagem pela participação e engajamento em práticas situadas.

A autora apresenta a perspectiva teórica de aprendizagem como prática social em um contexto específico, ao investigar como se dá a aprendizagem de alfaiates em uma comunidade na Libéria, oeste da África. Para essa estudiosa, a aprendizagem se dá na participação e na (re)significação da identidade do indivíduo nas práticas às quais ele está envolvido. A autora postula que é necessária uma reconsideração de aprendizagem como um fenômeno psicossocial, mais coletivo do que individual, que conceitue a aprendizagem como processo histórico, dialético e de participação em práticas socialmente situadas.

Nesse contexto, o que ocorre é que os novatos aprendem na interação entre indivíduos que desempenham papéis diferentes e vão sendo envolvidos gradativamente nas práticas da comunidade, constituindo, assim, sua identidade profissional a partir das interações sociais, pois "constituição de identidades é um processo social, e tornar-se mais habilidoso é um aspecto da participação na prática social" (LAVE, 1996, p. 157)¹³.

Corroborando com essa concepção, Mateus (2011, p. 190) postula que "é na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades", de forma que o que nos tornamos advém de nossas com-vivências, considerando a perspectiva da "nossa inter-relação com o outro... É por meio do outro que nos reconhecemos como sujeitos e recriamos nossas identidades profissionais ... e incontestáveis outras que se forjam no interior das relações que vivemos" (MATEUS, 2011, p. 190).

No que tange às questões de identidade e de formação, Nóvoa (2009) destaca que a formação de professores deve ser pensada dentro da profissão, pois a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de saberes docentes são potencializados quando o processo de formação favorece a interação do futuro professor com a cultura profissional. Para esse autor, a identidade profissional se constrói não apenas através "do enquadramento intraprofissional, mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais" (NÓVOA, 1995, p. 116).

Nessa linha de raciocínio, filio-me ao conceito de identidade na concepção de Cooper e Olson (1996), citado nas pesquisas de Beijaard; Meijer e Verloop (2004), em que ela é concebida como multifacetada, podendo ser influenciada por fatores históricos, sociais, psicológicos e culturais. Corroborando com esses autores,

_

¹³ Minha tradução: "crafting identities is a social process, and becoming more knowledgeably skilled is an aspect of participation in social practice."

acrescento meu entendimento de identidade como um conjunto de papéis sociais que vão se reorganizando na medida em que o sujeito se posiciona socialmente; fruto da ação do indivíduo com sua cultura e com as pessoas com as quais ele se relaciona, assim como com suas experiências vivenciadas em diferentes contextos sóciohistórico-culturais, que influencia e é influenciada por esses contextos.

Quando se trata de identidade docente alguns podem imediatamente relacionar ao referencial cognitivista de base. No entanto, este trabalho pauta-se no Materialismo Histórico Dialético, importante salientar aqui que minha perspectiva considera a historicidade dos sujeitos a partir da participação de cada um e de todos nas ações compartilhadas no projeto ICFPL que serão discutidas, logo mais à frente, no capitulo 4.

Nesse sentido, pesquisas acerca da aprendizagem e identidade de professores de línguas no contexto do PIBID têm revelado que as identidades dos professores que passam por esse programa são modificadas/transformadas de diversas formas, de acordo com as práticas discursivas, o contexto e o formato da formação nele desenvolvida (EL KADRI, 2014; BALADELI, 2015; CHIMENTÃO, 2016; FIORI-SOUZA, 2016).

Uma vez que as pesquisas acima reforçam o quanto os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e identidade estão intimamente ligados, considero necessário trazer aqui algumas concepções de aprendizagem que nortearam esta pesquisa.

Estudiosos alinhados à TSHC têm apresentado, em seus estudos, análises da aprendizagem de professores em formação inicial e contínua em sua totalidade histórico-cultural, demonstrando como suas identidades profissionais são constituídas nas|pelas interações sociais que partilham.

Nesse sentido, a aprendizagem é considerada como processo colaborativo de (re)significação da identidade do professor e do seu (inter)agir; ou seja, de suas práticas sóciopedagógicas (GERMANOS, 2016; EL KADRI, 2014; MATEUS, 2009a; PICONI, 2009; ORTENZI, 2007; JOHNSON, 2006; MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005; ENGESTRÖM et al., 2002; AU, 2002; MATUSOV; HAYES, 2002; LAVE, 1996; ENGESTRÖM, 1994).

No que tange ao conceito de aprendizagem, Germanos (2016) trata ensino e aprendizagem como processos interdependentes e conceitua a aprendizagem como uma atividade social vinculada ao trinômio ensino-aprendizagem-desenvolvimento,

em uma relação dialética Vygotskyana para analisar o desenvolvimento profissional docente a partir de um processo de intervenção didático-formativa. Segundo a autora:

O conceito de aprendizagem se situa no centro da atenção do sujeito ativo em sua interação com os outros sujeitos e com o objeto, que funcionam como os elementos que permitem as transformações internas, as modificações psíquicas e físicas. Há um processo de apropriação da cultura por meio da internalização (reconstrução interna de uma operação externa) dos conteúdos sociais. O professor e o aluno aprendem constantemente. (GERMANOS, 2016, p. 51)

Com essa visão, a autora postula que a aprendizagem da profissão de professores deve ser considerada na perspectiva do desenvolvimento profissional, alicerçada na realidade da escola, nos ambientes reais do trabalho docente.

Alinhada a essa concepção de aprendizagem que se dá por interações sociais, El Kadri (2014) pontua que aprendizagem está intimamente ligada a questões de agência¹⁴ e transformação de identidade.

Nessa compreensão de aprendizagem vinculada à (re)constituição identitária, Mateus (2009a) considera a aprendizagem como um processo colaborativo de ressignificação de identidades. Pontua que a aprendizagem dá-se nas práticas interpessoais, ou seja, "aprendizagem se define em práticas interpessoais, mediadas por contextos culturais e conhecimentos localmente significativos e pela negociação de identidades compartilhadas" (MATEUS, 2009a, p.62).

Também nessa linha de pensamento, Lave e Wenger (1991) relacionam aprendizagem à constituição identitária a partir das relações sociais ao pontuar que "aprender envolve a pessoa na sua totalidade, implica [...] uma relação com comunidades sociais, implica tornar-se um participante completo, um membro, um tipo de pessoa [...] tornar-se uma pessoa diferente" (LAVE; WENGER, 1991, p 53), pelas relações sociais nas quais o indivíduo se engaja.

Embora os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento estejam intimamente ligados e tenham sido temas constantes nas pesquisas em educação, quando se trata de desenvolvimento profissional de professores, muitas pesquisas

¹⁴ O conceito de agência utilizado nesta tese está ancorado nos pressupostos da TSHC, implica a participação dos sujeitos com vistas à transformação de seus contextos (ROTH, 2002). Portanto, "está interrelacionado com o tipo de participação que os professores são capazes de desenvolver no processo de se tornar um professor" (EL KADRI, 2014, p. 112).

¹⁵ "learning involves the whole person; it implies [...] a relation to social communities - it implies becoming a full participant, a member, a kind of person [...] becoming a different person."

tomam esses dois termos como sinônimos. Baseada em Vygotsky, Germanos (2016) destaca essa distinção ao postular que muitos estudos:

tendem a não diferenciar (a) o desenvolvimento, que na literatura psicológica refere-se a um salto- uma mudança qualitativa, e (b) a aprendizagem, uma forma cumulativa de mudança incremental (VIGOTSKI, 1984). (GERMANOS, 2016, p.162)

Nesta pesquisa, que adota o referencial teórico-metodológico materialista histórico-dialético, torna-se iminente trazer a distinção para uma melhor compreensão do movimento transcorrido na vida dos sujeitos desta pesquisa. Desta forma, tomo aqui os dois termos como processos distintos, embora intrinsicamente ligados, uma vez que os indivíduos são sócio-historicamente constituídos.

Alguns estudos relacionam o ensino colaborativo ao desenvolvimento profissional docente, como promotor de aprendizagens e transformações identitárias (MATEUS, 2005; 2013a; 2013b; PASSONI, 2010; EL KADRI; CHIMENTÃO, 2013; GIMENEZ, 2010; SOUZA, 2013; EL KADRI, 2014; CHIMENTÃO, 2014; MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2014; FIORI-SOUZA, 2016). Da mesma forma, o conceito de aprendizagem em comunidades de prática também tem sido vinculado ao desenvolvimento profissional docente (CALVO, 2017).

No entanto, um levantamento bibliográfico de publicações em periódicos nacionais e internacionais a respeito do desenvolvimento profissional docente realizado em 2016, por Germanos, concluiu que:

a noção de "desenvolvimento profissional" não é usada de forma consistente em todos os estudos, pois na maioria deles está relacionada à aquisição de novos conhecimentos e/ou de novas técnicas, assim como de discutir políticas públicas e realização de diagnósticos (no caso do Brasil). (GERMANOS, 2016, p. 165)

Nesse sentido, ressalto aqui minha compreensão de aprendizagem e desenvolvimento como processos distintos, embora interligados. Compreendo que a aprendizagem se trata de um processo incremental que se dá de forma cumulativa, ou seja, a somatória de coisas novas que os sujeitos vão conhecendo no dia a dia, mas não implica, necessariamente, mudança na vida dos indivíduos, apenas a somatória de algo novo. Por exemplo, como professora, posso aprender a utilizar ferramentas tecnológicas para ensinar a língua inglesa, posso aprender que o ensino

do idioma voltado para a realidade local do meu aluno torna o aprendizado mais significativo, mas, mesmo aprendendo tudo isso posso continuar trabalhando focada apenas no livro didático. Nesse exemplo, esse aprendizado constitui novos conhecimentos que eu posso adquirir, mas que, por algum motivo, ainda não os coloco em prática.

É nesse sentido que diferencio aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento dá-se por mudanças abruptas para formas psicológicas qualitativamente novas, ou seja, um salto para uma nova forma ou o surgimento de formas comportamentais qualitativamente diferentes a partir da aprendizagem vivenciada, processo dialético, porém não previsível (VYGOTSKY, 1984; ROTH, 2016). Trata-se, portanto, dos momentos em que reconheço que aquilo que eu fazia até agora na minha prática já não me satisfaz, momento em que tomo consciência e passo a agir de forma nova.

Importante salientar que não se trata de um processo dicotômico, pois não há desenvolvimento sem aprendizagem. Porém, a principal característica do desenvolvimento, esse salto para uma nova forma, é a imprevisibilidade; não se pode dizer quando vai acontecer. Em outras palavras, a partir daquilo que o indivíduo aprendeu, do que vivenciou, ele se reconstitui e o que era antes já não o satisfaz, não volta mais. Eis o que constitui o desenvolvimento.

Alinhando-se com essa concepção, este estudo busca, nesse referencial pautado em Vygotsky (1984) e Roth (2016), fundamentos para discutir e analisar os movimentos que levaram à aprendizagem e ao desenvolvimento dos professoresnovatos e dos professores experientes que participaram do projeto de formação ICFPL.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O PIBID

A busca por melhorias na educação e na formação de professores não é fenômeno recente, mas há que se reconhecer que esse processo tem se intensificado desde a LDB/96. É justamente a partir do final do século passado, que vimos florescer fatos marcantes que contribuíram para o cenário da formação docente que temos hoje no Brasil.

Desde o governo Collor, quando o neoliberalismo se expandiu no Brasil, é possível perceber que "a reestruturação capitalista modificou significativamente as políticas educacionais e as práticas educativas" (IMENES, 2012, p. 141).

Nesse cenário, observa-se que a última década do século XX marcou indelevelmente a educação com a adoção de políticas públicas e mudanças nas leis educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e diversas avaliações nacionais (IMENES, 2012).

Corroborando com o histórico de Saviani (2009), Imenes (2012) postula que a educação é sempre fortemente influenciada pelos modelos de governo. Dessa forma, no período de transição secular, do século passado para o atual, observa-se que a preocupação com a formação e a qualidade no ensino está fortemente vinculada com o modelo capitalista de governo que vivemos.

A esse respeito, Freitas (2007) postula que políticas de formação que contemplem de forma articulada a formação de professores e condições de trabalho, salários e carreira com a concepção social dos educadores fazem parte "das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos" e, portanto, difícil de se materializar em nossa sociedade "marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo" (FREITAS, 2007, p. 1204).

Nesse sentido, já no século XXI, a qualidade da Educação Superior continua a ser um desafio não apenas no que tange à formação de professores, às condições de trabalho, planos de carreira e salários, como também no que se refere às questões de acesso, massificação e/ou inclusão; ou seja, novas políticas e ações de formação e valorização de professores que, de fato, possibilitem alterações no campo educacional.

A emergência de uma política global de formação e valorização de professores impele-nos a investigar, discutir e tecer as várias possibilidades de diferentes interpretações das políticas neoliberais que hoje nos são (im)postas.

Segundo Freitas (2007, p. 1204), "entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação".

No campo da educação, das políticas neoliberais iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuadas no Governo Lula destacam-se a expansão e a universalização da Educação Superior, a avaliação da Educação Superior (BARREYRO; ROTHEN, 2014); e algumas iniciativas na área de formação de professores derivadas desse conjunto de políticas do Governo Federal como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

Esse programa prevê a participação das instituições de ensino superior no processo educacional nos assentamentos, dando prioridade ao analfabetismo de jovens e adultos e teve seu manual de operações divulgado em 2004. Além desse, há o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA. Criado em 2006, financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica; e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/2007: que dá origem ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre outros.

Sob a égide do neoliberalismo, desde o governo de FHC, o Brasil via florescer reformas do Ensino Superior e processos de reestruturação das políticas educacionais, fundamentadas na lógica da flexibilização que privilegiava o aligeiramento da formação de professores.

Nessa seara de políticas públicas, no governo Lula, dando continuidade aos processos de reestruturação das políticas educacionais, surgiram ações como a promulgação da Lei 11.502, em 2007, que:

modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES [...] 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 (BRASIL, 2007).

Como resultado, a CAPES torna-se essencial para as políticas educacionais de formação de professores ao assumir o papel de agência reguladora da formação de professores também da Educação Básica, com função de possibilitar ao Brasil competir na economia global, por meio de melhorias na formação docente, retratada como uma "questão urgente, estratégica e [que] reclama resposta nacional" (BRASIL, 2007, p. 16).

Destarte, pela Lei promulgada tem-se a origem do PIBID como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Nesse cenário, tendo como ministro da Educação Fernando Haddad, a formação de professores passa a ser prioridade nos documentos do MEC, que proclamam a valorização do magistério, conforme aponta o discurso do governo publicado em livro¹⁶ de apresentação do PDE:

comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (a Universidade Aberta do Brasil – UAB – e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) (BRASIL, 2007, p.16).

Nesse sentido, de fato, o PIBID configura-se um programa que surgiu como parte das políticas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que, em 2013, foi incorporado à *Lei de Diretrizes e Base da Educação* como ferramenta para fortalecimento das licenciaturas e melhorias na Educação, por meio de uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com as Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Neste estudo, procuro focalizar aqui as lentes sobre o PIBID, uma vez que esta pesquisa se origina em um subprojeto PIBID de Língua Inglesa implementado no Departamento de Educação no Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Dessa forma, minha proposta neste capítulo é apresentar uma discussão do PIBID como política de formação docente.

Para melhor compreender esse Programa, retomo aqui a discussão da professora Elaine Mateus, no VII SEPEX¹⁷, na qual a pesquisadora situa o PIBID no

¹⁶ Disponível em :http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em 03 dez. 2015.

¹⁷ Discurso proferido na mesa-redonda apresentada sob o tema "Processos de Formação de Professores Vinculados ao PIBID", no VII Seminário de Pesquisa e Extensão do Extremo Sul da Bahia (VII SEPEX), promovido pelo Campus X da UNEB em out/2012.

conjunto de políticas educacionais e da reforma universitária que tiveram como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO em 1990, que se configurou um referencial de ação para suprir as necessidades da Educação Básica.

A respeito da influência da UNESCO nas políticas educacionais, Nogueira et al. (2014) postulam que os acordos internacionais acabam convertendo-se em discursos prescritivos acerca do que se deve fazer para diminuir as desigualdades sociais e atingir índices mais elevados na educação. Pontuam que, em se tratando de políticas educacionais, um dos discursos mais representativos tem sido o da UNESCO, uma vez que "das reuniões do conselho mundial emanam diretrizes supranacionais acerca das responsabilidades da educação superior com a sociedade" (NOGUEIRA et al., 2014, p. 38).

No momento em que o Brasil não consegue atingir suas metas para a educação junto aos órgãos internacionais, à medida que a falta de professores, a desvalorização do magistério e os baixos rendimentos escolares evidenciam uma crise na educação, somados ao discurso de que os cursos de licenciatura estariam formando de maneira inadequada os profissionais para atuarem na Educação Básica, a CAPES lança o PIBID como proposta de fortalecimento do magistério, conferindo "ao trabalho nas licenciaturas o 'selo de qualidade' que imprime nos cursos de pós-graduação" (MATEUS, 2013a, p.1112).

Segundo o livro do PDE, publicado no sítio do MEC¹⁸, o PIBID surge, então, como uma das políticas que:

alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (BRASIL, [2007?], p.16).

O discurso presente nos documentos constrói-se "com base em pressupostos de que há um quadro atual na formação de professores/as que deve ser alterado" (MATEUS; RESENDE, 2014, p. 89), indicando que a formação, nos moldes como se dá tradicionalmente na Educação Superior, não satisfaz as necessidades da

_

¹⁸ Disponívem em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf.

Educação Básica e que essa alteração deve se dar por meio de uma aproximação constante dos mundos da universidade e da escola.

Mateus; El Kadri e Silva (2013, p. 17) compartilham dessa visão ao postular que o PIBID: "surge para alterar o quadro atual da formação de professores/as, indicando que aquilo que existia não correspondia ao que se desejava".

Nesse sentido, o PIBID, programa de incentivo e valorização do magistério, criado como parte das políticas instituídas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a intenção de promover o aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica tem, segundo a CAPES, os seguintes objetivos¹⁹:

- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- 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;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Com relação ao objetivo de incentivar as escolas públicas posicionando seus professores como co-formadores, há que se considerar que, ao destacar a figura dos professores da Educação básica como co-formadores, e a dos professores das IES, que tradicionalmente fazem a formação, como a de coordenadores de projetos, trava-

_

¹⁹ Dados disponíveis no sitio da CAPES: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 01 dez. 2015.

se um (dis)posicionamento nos papéis tradicionalmente marcados na academia (MATEUS, 2013a).

Com relação a esse novo formato de formação, Mateus (2013a, p.1114) postula que "pedagogicamente o Programa potencializa as possibilidades de que diferentes formas de organização curricular superem as dificuldades presentes na estrutura das IES e das escolas de Educação Básica". Esse (dis)posicionamento pode, também, operar a favor de processos colaborativos, nos quais professores formadores (das IES) trabalhem colaborativamente com os professores da Educação Básica para a formação de seus alunos.

Segundo a autora, em uma perspectiva colaborativa, o PIBID configura-se como *lócus* potencial de transformação entre a formação historicamente retratada como "teórica" e o trabalho na escola. Corroborando com essa visão de Mateus, El Kadri postula que:

[...] o que o PIBID representa no campo da Educação Profissional é uma iniciativa com o potencial de reduzir as assimetrias entre os membros da comunidade universitária (professores e professores novatos) e membros da comunidade escolar (professores, professores novatos, professor educadores) instituindo espaços de ação coletiva nos processos educativos de ensino e aprendizagem. (EL KADRI, 2014, p. 21)

Nesse ponto, concordo com as autoras, no sentido de que mecanismos que aproximam universidades e escolas como esses oportunizados pelo programa PIBID favorecem o desenvolvimento de alternativas metodológicas e práticas para os problemas enfrentados na formação docente.

Porém, Mateus (2013a) alerta-nos que inserir os licenciandos no cotidiano das escolas e (dis)posicionar os professores formadores em co-formadores juntamente com os professores da Educação Básica, sem especificar como exatamente esses (dis)posicionamentos se dão, demonstra que:

as posições sociais dos atores nele envolvidos não estão objetivamente dadas [...]. É somente nos eventos sociais que se realizam no cotidiano daqueles que dão vida a esse espaço que essas (dis)posições vão sendo subjetivamente preenchidas (MATEUS, 2013a, p. 1114).

Concordo com as críticas da autora, no que tange ao entendimento de que é necessário estar atentos para os riscos que esse (dis)posicionamento possa oferecer.

Mateus e Resende (2014) trazem uma discussão acerca dos riscos de rejeição e apagamento no posicionamento de professores, decorrentes de tais (dis)posicionamentos e do mascaramento das relações de poder institucionalizadas em tais práticas. Segundo as autoras, vão desde "rejeições e até mesmo apagamentos de alguns desses papéis nos subprojetos" (MATEUS; RESENDE, 2014, p. 91).

Nesse sentido, é necessário estar atento para as relações negociadas no interior das práticas dos subprojetos, uma vez que é na prática cotidiana das ações de cada projeto que vão se delineando esses (dis/re)posicionamentos dos sujeitos na formação de professores de acordo com a realidade de cada comunidade de prática.

Se considerarmos os objetivos do Programa PIBID sob o estandarte de princípios estruturantes da CAPES que conjugam teoria e prática em uma conexão e integração entre escolas e instituições formadoras na formação inicial, bem como na pós-graduação, visando à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o PIBID, inicialmente fomentado apenas pela CAPES²⁰, funciona de modo articulado entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de Educação Básica.

Para a implementação do PIBID, como mecanismo de suporte, as IES receberam da CAPES cotas de bolsas para os alunos selecionados das licenciaturas, para os professores da Educação Básica que os acompanham e para os coordenadores de subprojetos, e, também, recursos de custeio e capital para implementação e desenvolvimento das atividades dos seus subprojetos.

Iniciado em 2007 nas instituições federais e ampliado para as instituições estaduais de Ensino Superior em 2009, com pouco mais de 3.000 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, o PIBID apresentava como prioridades as licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática, em função dos índices alarmantes de professores sem formação específica nessas áreas. Posteriormente, nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2013, foram lançados editais expandindo sua atuação para todas as licenciaturas, inclusive Educação do Campo e Licenciatura Indígena.

²⁰ Atualmente, as agências estaduais, tais como a FAPESB entre outras, também atuam no fomento ao PIBID, porém, como o projeto em estudo estava vinculado à CAPES, neste trabalho apenas o PIBID/CAPES será discutido.

Assim sendo, em 2014, o PIBID alcançou 90.254 bolsistas²¹, distribuídos em 855 campi de 284 IES públicas e privadas (29 delas atuando nas áreas da Educação do Campo e Indígena).

Além dos recursos de custeio e capital, a CAPES concede cinco modalidades de bolsas aos participantes do PIBID/CAPES²²:

- **1.** *Iniciação à docência* para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$ 400,00 (quatrocentos reais).
- 2. Supervisão para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
- **3.** Coordenação de área para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Valor: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
- 4. Coordenação de área de gestão de processos educacionais para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Valor: R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
- 5. Coordenação institucional para o professor da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

Segundo os relatórios da própria CAPES²³, o PIBID não se reduz a um simples programa de bolsas. Trata-se de uma proposta de incentivo e valorização da profissão docente, que visa a melhorias no quadro de formação de professores para a Educação Básica e, consequentemente, melhor qualidade na própria Educação Básica, por aproximar os mundos das Escolas e das Universidades por meio de subprojetos que articulam teoria e prática.

Nesse sentido, os bolsistas de Iniciação à Docência (alunos das licenciaturas), inseridos no cotidiano da escola, são orientados pelos bolsistas de Coordenação (professores das IES) e acompanhados pelos bolsistas de Supervisão (professores da Educação Básica), que atuam como "co-formadores" dos licenciandos, projetando

-

²¹ Dados disponíveis no sitio da CAPES: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em 01 dez. 2015.

²² Dados disponíveis no sitio da CAPES: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em 01 dez. 2015.

Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf. Acesso em 01 dez. 2015.

novos papéis sociais para os professores (tanto das IES quanto das Escolas) e licenciandos. Além disso, possibilita o desenvolvimento de espaços híbridos (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013) e "(dis)posicionamentos artificiais, não previstos e ainda não consolidados nas práticas de muitas das instituições de ensino envolvidas nessa iniciativa e, por essa razão, com potencial regulador" (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013, p. 18).

Alguns estudiosos criticam o caráter assistencialista das políticas neoliberais por meio das bolsas pagas a alunos da graduação selecionados para participar dos subprojetos, aos professores da Educação Básica que recebem esses alunos e aos professores das IES que coordenam os subprojetos.

Se, por um lado, o PIBID, como o segundo maior programa de bolsas da CAPES, oportuniza a muitos alunos das licenciaturas o benefício de se concentrarem em seus estudos, participando de projetos de iniciação à docência com bolsa, ao invés de procurar trabalho em tempo integral para custear seus estudos, por outro lado, é necessário estar atento ao caráter político-ideológico que as bolsas podem carregar.

Pode-se questionar essa visão de assistencialismo das bolsas PIBID se comparadas a outros programas, tais como os de pesquisa que oferecem bolsas de Iniciação à pesquisa (PIBIC) que são ofertadas a alguns alunos da graduação. Nesse sentido, o pagamento de bolsas PIBID estaria conferindo aos cursos de licenciaturas um *status* maior para o magistério, equiparando ações da docência (entenda-se ensino com pesquisa)²⁴ à importância da pesquisa nos cursos de bacharelado.

No entanto, pesquisadores alertam para a possível política subjacente ao pagamento de bolsas, questionando seu caráter de submissão e dependência do Estado (SPOSITO; CORROCHANO, 2005; MATEUS; RESENDE, 2014; El Kadri, 2014).

Sposito e Corrochano (2005, p. 167) criticam esse caráter assistencialista de bolsas pagas pelo governo que, se não problematizadas, podem se tornar modelos "potencialmente disseminadores de novas formas de dominação, obscurecidas pelo discurso da inserção social e da cidadania".

²⁴ Não pretendo tecer comparação aos programas PIBIC - PIBID, uma vez que são programas de natureza distintas, mas vale ressaltar que no PIBID há o incentivo à pesquisa relacionada às ações da docência. Inclusive, há realização de seminários locais e nacionais para se disseminar a pesquisa realizada no Programa.

Concordo com a preocupação das autoras, porém, para além dos riscos ideológicos que tais políticas públicas possam ocultar, os benefícios são maiores se observarmos a valorização do magistério no que tange a uma equidade e melhor distribuição das bolsas, historicamente concentradas nos cursos de bacharelados e na área da iniciação à pesquisa. Outro benefício refere-se à oportunidade dada ao aluno de licenciatura de não precisar trabalhar o dia inteiro em outra área ao receber recursos da bolsa para custear seus estudos.

Na realidade, a discussão é muito mais ampla quando se dimensiona o pagamento de bolsas também para os professores da Educação Básica e professores da Instituições de Ensino Superior, pois a precariedade das escolas e a realidade salarial dos profissionais da educação traduzem um cenário tão devastado a ponto de suscitar questionamentos com relação às verdadeiras intenções políticas para investimentos em bolsas para professores quando os salários estão defasados, quando faltam escolas, faltam carteiras e professores. Enfim, concordo que há a necessidade de se problematizar o investimento do governo em pagamento de bolsas, mas, por outro lado, sem a bolsa muitos alunos de licenciatura já teriam optado por interromper seus estudos na universidade em busca de outras atividades que lhes trouxessem alguma renda. Além disso, poucos professores adeririam ao programa, haja visto que muitos trabalham os três turnos exaustivamente em diferentes escolas.

Portanto, concordo com El Kadri (2014, p. 23), no sentido de que:

o problema não é com a assistência; em vez disso, subsiste em substituir melhores salários e condições de trabalho por bolsas de estudo separadas das ações necessárias para tornar possível a superação dessa necessidade.

Por outro lado, há que se considerar que os benefícios do programa em relação à formação de professores têm superado essa questão financeira. Diversos estudos têm sido desenvolvidos ao longo dos últimos anos sobre o programa PIBID e a formação de professores. No que tange à formação de professores de línguas, destacam-se os estudos que discutem as práticas e os resultados obtidos nos subprojetos de formação de professores em diversas instituições (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; CASTELA, 2014; TREVISOL; SANTOS; ALVES, 2014; TREVISOL; LIMA, 2014; FIORI-SOUZA, 2016; REGO; PASSOS, 2016; SILVA; FIGUEIREDO; SALES, 2016).

Mateus, El Kadri e Silva (2013) apresentam uma coletânea com dez trabalhos que problematizam a formação de professores por meio do PIBID nas áreas de Letras Inglês, Português e Espanhol, em quatro estado de diferentes regiões do Brasil: Bahia, Paraná, São Paulo e Distrito Federal. Nas palavras dos organizadores, o livro propõe uma discussão com o intuito de "romper com práticas de culpabilização sobre o trabalho que realizamos nas escolas" (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013 p. 7).

Castela (2014) organiza uma coletânea que reúne experiências PIBID na área de Letras, com foco no ensino de línguas, portuguesa e estrangeiras (inglês e espanhol), em seis instituições públicas de Ensino Superior no Paraná. Os trabalhos apresentam reflexões acerca das experiências de cada subprojeto, a maneira de repensar o ensino de línguas em cada contexto, a inserção dos licenciados nas escolas de Educação Básica e as tentativas de aproximação com a escola, bem como as transformações possíveis nesses contextos.

Trevisol, Santos e Alves (2014) apresentam o projeto PIBID de língua inglesa como *locus* para reflexão acerca da profissão de professor, e, também, possibilitador de desconstrução de crenças de que rotulam o ensino de língua inglesa na escola pública como ineficiente e desmotivador.

Trevisol e Lima (2014) apresentam o projeto PIBID de inglês no Campus IV da Uneb como *locus* para formação continuada de professores supervisores, por permitir reflexão da prática pedagógica através dos encontros de estudo, trocas de experiências, leituras teóricas diversas e intervenções para atividades de oralidade em inglês em sala de aula da Educação Básica.

Fiori-Souza (2016) apresenta um mapeamento de pesquisas que envolvem o PIBID, feito a partir do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2011 a 2016. Em sua primeira consulta, obteve 160 referências no BDTD e 315 no Banco de dados da CAPES. Ao refinar a pesquisa combinando os termos "ensino colaborativo" ou "colaborativo(a)" ou "colaboração" ao termo PIBID, obteve um total de 63 pesquisas. Tais resultados demonstram que há um número expressivo de estudos a respeito do programa no Brasil.

Segundo a autora, grande parte das pesquisas evidenciam as contribuições do PIBID para a formação tanto inicial quanto continuada em diversas áreas. Dentre essas contribuições, destaca: maior autonomia, protagonismo e agência dos pesquisados; o PIBID como espaço mais democrático, de articulação entre teoria e

prática, de elaboração de materiais didáticos em sintonia com os documentos prescritivos oficiais; conhecimento da realidade profissional e ressignificação do papel do professor.

Rego e Passos (2016) apresentam uma coletânea de doze artigos a respeito do PIBID. Os textos discorrem sobre vivência, saberes, conhecimentos e peculiaridades didático-pedagógicas do trabalho docente nas instituições de educação pública do estado da Bahia no desenvolvimento de projetos PIBID na área de Pedagogia, Letras Vernáculas, Letras Inglês, Educação Física, Química e História. Os trabalhos compartilham diálogos, memórias e experiências PIBID, com o intuito de (re)significar o ensino-aprendizagem e a formação de professores no âmbito de projetos PIBID desenvolvidos em diversos *campi* da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Silva, Figueiredo e Sales (2016) apresentam uma coletânea de trabalhos acerca dos projetos PIBID desenvolvidos em diversos *campi* e diferentes áreas de formação na UNEB. São quatorze trabalhos, de diferentes naturezas, que revelam a riqueza das experiências vivenciadas no âmbito dos subprojetos PIBID desde a implantação do Programa na UNEB.

A maioria desses estudos confirma o caráter celebratório nas publicações de pesquisas sobre o programa no que tange ao desenvolvimento de ações e práticas colaborativas que envolvam os professores da escola, os professores da universidade e os alunos da licenciatura, coadunando com os objetivos primordiais do programa de aproximação da universidade e escola e, também, no deslocamento do papel do professor da Educação Básica como co-formador nesse processo (EL KADRI, 2014).

Nesse sentido, os estudos acima reforçam meu interesse em investigar o potencial da metodologia adotada por meio do ensino colaborativo para a aprendizagem inicial e o desenvolvimento profissional de professores de inglês desenvolvida nesse ambiente.

Segundo Mateus (2013a), essas novas políticas públicas carecem de estudos para se entender sua relação com a formação de professores voltada para práticas situadas, para se compreender os efeitos de uma sobre a outra.

Nesse sentido, El Kadri (2014) postula que pesquisas de práticas situadas ainda são necessárias para se compreender o impacto do PIBID na formação de professores no Brasil. Concordo que estudos sobre o PIBID ainda são necessários, pois o próprio discurso dos documentos oficiais do programa acaba (re)produzindo

tensões nas "relações estabelecidas historicamente entre Estado, Universidade e Escola, para a configuração de diretrizes de formação docente nos cursos de licenciatura, e para a proposição de orientações curriculares de educação básica" (PIETRI; SILVA, 2015).

Além disso, desde o segundo semestre de 2015, o PIBID vem sofrendo inúmeros cortes e até mesmo ameaças de descontinuidade. Em função disso, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPIBID) empreendeu uma série de iniciativas pela manutenção e fortalecimento do Programa, divulgadas nos Informes ForPIBID, que passo a descrever com o intuito de situar o leitor a respeito da atual conjuntura do PIBID.

No início de 2016, houve uma grande redução no orçamento para a educação, que ocasionou ameaça de corte de aproximadamente 45.000 alunos bolsistas do PIBID, com a possibilidade de interrupção do Programa (SCHERER, 2018). Diante dessa situação, o ForPIBID, que vinha reagindo ao exercer forte pressão, publicou uma Carta Aberta sobre os riscos de descontinuação do PIBID, divulgada em seu Informe ForPIBID no. 10/2016, revelando que:

[...] o Forpibid reagiu com a publicação de Carta Aberta com denúncia da redução de bolsas, ao mesmo tempo, que buscou o diálogo com a Capes no sentido de corrigir distorções e restituir as bolsas indevidamente suprimidas. Sem desprezar o impacto dos cortes, mais forte é a sensação de insegurança e quebra do princípio de gestão democrática que, um dos importantes pilares de sucesso do PIBID, cuja qualidade tem a ver com a ação colaborativa, contextualizada, investigativa e inovadora da prática pedagógica. (INFORME FORPIBID No. 10/2016, p. 1)

A reação dos bolsistas e instituições públicas que têm desenvolvido projetos constituiu-se um movimento pela permanência do PIBID. Esse movimento de protesto nas instituições de ensino superior rapidamente se espalhou pelo país por meio de campanhas nas redes sociais com a temática da permanência do Programa pelas hashtags: "#FicaPidid", "#AvançaPibid" e "#pibidsemcortesseminterrupção" Com a forte pressão do ForPIBID e das manifestações nas redes sociais, seguidas de abaixo-assinados e documentos empenhando-se na continuidade e fortalecimento do Programa, surgiu um grande movimento democrático pela manutenção do Programa

²⁵ Disponível em: http://www.uneb.br/pibid/files/2017/11/Audiência-Pública-Assembleia-Legislativa-em-defesa-da-Permanência-do-PIBID3.pdf. > Acesso em 21 out. 2018.

por meio de notas "veiculadas por parlamentares, entidades ligadas à educação, jornais e revistas" (SCHERER, 2018, p. 61).

Foram quase três anos tensos de negociações e ameaças que geraram enfraquecimento do Programa, cortes de bolsas e incertezas com relação à continuidade dos Projetos Institucionais. Finalmente, em janeiro de 2018, o Informe FORPIBID No. 01/2018²⁶ divulgou a consolidação de uma Política de Formação de Professores em âmbito nacional, resultado do diálogo entre o DEB e FORPIBID. Segundo o referido Informe:

De acordo com a proposta da CAPES, o PIBID e o PIBID Diversidade continuarão com foco na iniciação à docência, porém com ajustes, antecedendo o ingresso do acadêmico no Residência Pedagógica. Desta forma, o PIBID e PIBID Diversidade induzem a iniciação à docência por meio da Prática como Componente Curricular, com a vivência no ambiente escolar, enquanto que o RP vincula-se ao Estágio Curricular Supervisionado durante o percurso formativo do licenciando. (INFORME FORPIBID, No.01-2018, p. 1)

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (RP), que foi instituído pela Portaria GAB No. 38²⁷ de 28 de fevereiro de 2018, prevê a continuidade da formação de professores iniciada no PIBID.

Segundo o Edital CAPES No. 06/2018²⁸, o Programa Residência Pedagógica visa a aperfeiçoar a formação dos alunos de cursos de licenciatura, propondo reformulação do estágio supervisionado baseado na experiência da Residência Pedagógica (RP).

Dessa forma, a permanência do PIBID continua com uma série de questionamentos. Apesar dos objetivos do PIBID continuarem os mesmos, houve alteração nos quesitos para inserção dos alunos de licenciatura, que devem estar cursando os dois primeiros anos da licenciatura, ou seja, a exigência de que não tenham concluído mais do que 60% da carga horária regimental do seu curso; e a permanência máxima no programa por dezoito meses.

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf Acesso em 21 out. 2018.

²⁶ Disponível em <<u>http://www.uneb.br/pibid/files/2016/04/INFORME-001.2018.pdf</u>> Acesso em 21 out. 2018.

²⁷ Informação disponível em:

²⁸ Disponível em:http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf. Acesso em 21 out. 2018.

As principais alterações no Programa PIBID consistem, então, no ingresso e permanência dos bolsistas e, também, na constituição de Núcleos com 30 discentes. Segundo Edital CAPES No. 7/2018²⁹, a CAPES disponibilizará 24 cotas de bolsas para Iniciação à Docência (bolsista ID) e as IES serão incentivadas a incluir participantes sem bolsa para completar o número de discentes.

Nesse sentido, o Informe FORPIBID 06-2018 traz como tema a "Precarização como modernização na formação de professores" e aponta algumas fragilidades que constituem ameaças para o PIBID, dentre elas destaco: a) as exigências dos Editais 06 e 07/2018 (RP e PIBID, respectivamente) que ferem a autonomia das instituições, ao colocar a participação de bolsistas nos programas como equivalente a determinados componentes curriculares; b) impossibilidade de execução das propostas, principalmente por cursos de licenciatura com baixa procura; c) impedimento da participação de cursos com atuação interdisciplinar nas escolas, como por exemplo psicologia e computação; d) imposição da participação de sujeitos voluntários; e) possibilidade de interrupção extemporânea do Programa sem possibilidade de questionamentos, precarizando a relação das IES com a CAPES; e f) ausência de previsão orçamentária nos dois editais.

Posto isso, mesmo o ForPIBID tendo se constituído espaço de reflexão e resistência, proporcionando discussões coletivas na busca por estratégias comuns para a resistência e manutenção do PIBID, e, também, do RP; tais modificações e interferências têm resultado em muitas tensões, principalmente em torno do PIBID. Além disso, o ano de 2018, dado o resultado das eleições presidenciais, pode reservar-nos, ainda, desagradáveis surpresas com os rumos de investimentos na educação e, consequentemente, nas políticas de formação de professores.

Ciente de que meu estudo foca na metodologia adotada e não no programa em si, entendo que não é propósito desta pesquisa investigar o programa PIBID, nem tão pouco analisá-lo como política de formação. Portanto, não cabe aqui o aprofundamento do seu caráter político ideológico nesta seção. Meu esforço foi o de trazer um histórico do Programa PIBID com o intuito de situar o contexto no qual se desenvolveu o processo de formação em estudo³⁰. Gostaria de acrescentar que,

²⁹ Dispnível em:http://www.uneb.br/pibid/files/2018/03/EDITAL-CAPES-7-2018-PIBID-Programa-Institucional-de-Bolsa-de-Iniciação-a-Docência6.pdf Acesso em 21 out. 2018.

³⁰ Saliento que a opção da metodologia do Ensino Colaborativo foi característica do projeto em estudo. Embora dialogue com os pressupostos do PIBID, não são particularidades do Programa PIBID.

sob o ponto de vista da formação , pode-se dizer que o PIBID está para as licenciaturas como um programa de grande potencial para atuar contra a disfuncionalidade das universidades (DAGNINO, 2015). Possibilita, ainda, uma transformação no currículo das licenciaturas, de forma a atuarem mais próximas das escolas, trazendo para dentro das universidades também a agenda das escolas, em um processo que Dagnino (2015) chama de "exvestigação". Para esse autor, exvestigação constitui-se um movimento com o objetivo de "em conjunto com estudantes e movimentos sociais, construir conhecimento 'para fora' e não 'para dentro' do mundo da universidade e da ciência como fazemos até agora" (DAGNINO, 2015, p. 322).

Nesse sentido, o autor propõe um novo projeto para as universidades por meio de mudanças na Extensão Universitária, privilegiando pontes que possam nos aproximar e conectar ao nosso contexto sócio-histórico. Dessa forma, o PIBID, no campo das licenciaturas, embora esteja vinculado mais a atividades de ensino do que as de extensão, proporciona esse "canal privilegiado para concepção de novo modelo e gatilho de transformação" (DAGNINO, 2015, p. 321) proposto pelo autor ao preconizar essa aproximação constante das universidades com as escolas.

O problema é que nos últimos anos cada governo implementa uma política de curto prazo, e, inclusive, extingue ou interrompe programas maiores, como o fato ocorrido com o PIBID nos anos de 2015 e 2016, ignorando a importância de investimentos na formação de professores. Segundo James (2013, p. VI):

essa é uma lição que a maioria dos políticos parece que não aprendeu, provavelmente porque é mais fácil implementar medidas de curto prazo com alta visibilidade, tais como a criação de novos tipos de escola, do que investir em políticas de longo prazo e menor visibilidade para a formação de professores³¹.

Nesse sentido, compreendo a afinidade da proposta do programa com os pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural desenvolvidos no projeto ICFPL, como uma ferramenta para aproximação desses contextos. Essa é, também, uma das razões que me levaram a pesquisar o ensino colaborativo desenvolvido no projeto ICFPL, com o intuito de compreender a contribuição das práticas colaborativas como

_

³¹ Minha tradução: "this is a lesson that most politician have failed to learn, probably because it is easier to implement short-term measures with high visibility, such as creating new types of school, than it is to inest in longer-term and less visible provision for the professional development of teachers".

metodologia para formação de professores na busca por aproximação dos mundos universidade e escola, a fim de superar os problemas decorrentes da formação tradicional.

2.1 O que dizem os estudos sobre ensino-aprendizagem de professores línguas e o PIBID

Por se tratar de um programa de governo criado recentemente, o PIBID enquanto política ainda carece de muitas pesquisas e discussões. Quanto mais investigações, diferentes leituras/interpretações tivermos das políticas educacionais, tanto maiores serão nosso olhar crítico e nossa capacidade de (re)agir com responsabilidade sobre os discursos dominantes que nos são (im)postos sob o signo de uma Política para melhorias na Educação.

Nos últimos anos, na área de línguas, pesquisadores de diversas instituições têm divulgado as ações desenvolvidas na área de ensino-aprendizagem de línguas por meio de projetos PIBID (GAFURI, 2012; ORTENZI et al., 2013; EL KADRI; ROTH, 2013; JORDÃO, 2013; MATEUS, 2013a; EL KADRI, 2014).

Gaffuri (2012) investigou um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês no contexto PIBID, na UEL. Os resultados obtidos apontam os grupos de estudos como possibilitares da aproximação dos sistemas de atividade, favorecendo a criação de um novo sistema híbrido de atividade que tem características próprias. Tal sistema constituído na e pela prática aproximou-se dos modelos que vislumbram na colaboração uma possibilidade de criação de espaços mais democráticos em que todos os envolvidos se posicionam como transformadores e produtores de conhecimento.

Ortenzi et al. (2013) apresentam uma coletânea fruto das atividades no ensino e na formação de professores no contexto do PIBID, na qual compartilham as primeiras experiências de pesquisa dos professores novatos que atuaram no programa, no período de 2009 a 2012. São doze artigos que problematizam, pela voz dos professores novatos, questões ligadas à inovação, recursos tecnológicos, colaboração e formação de professor, e, também, o próprio programa PIBID. Os textos

dessa coletânea retratam uma formação de professores reflexiva, com reflexões voltadas para uma prática situada, com foco na colaboração como ferramenta para aproximação dos contextos universidade-escola.

El Kadri e Roth (2013) apresentam um estudo de caso de uma professora novata que vivencia a atividade de estágio em contexto de PIBID na UEL, onde a formação de professores é fundamentada no coensino e diálogos cogerativos. Os autores analisam a formação de professores desenvolvida nesse contexto de ensino colaborativo e articulam a *práxis* de ensino e o desenvolvimento de professor de modo a desvelar a influência das relações sociais como condição para o desenvolvimento profissional. Segundo os autores, deve-se reconhecer o papel das relações sociais que os professores novatos tecem durante sua formação, pois as relações sociais e as experiências vivenciadas se tornam condição essencial para o desenvolvimento do professor.

Jordão (2013) apresenta os objetivos, atividades e resultados no desenvolvimento da proposta PIBID de Inglês na UFPR. Por meio de depoimentos e discussões, a autora descreve o espaço institucional no qual o grupo trabalhou o desenvolvimento prático e teórico em formação inicial e continuada de professores com enfoque nos conceitos de discurso e agência.

El Kadri (2014) observou em sua pesquisa uma transformação identitária ocorrida entre professores-novatos que desenvolveram práticas de estágio no subprojeto PIBID de língua inglesa na Universidade Estadual de Londrina. Segundo a autora, os professores-novatos que participaram do PIBID de língua inglesa se tornaram protagonistas docentes com um grande potencial de agência. As relações vivenciadas por esses sujeitos proporcionaram novas práticas e a crença na capacidade de transformação de seus contextos. Segundo a autora, "a identidade pibidiana é promovida pela comparação e diferenciação com outros professores regulares e professores-novatos" (EL KADRI, 2014, p. 305).

Mateus (2013a) afirma que precisamos de mais pesquisa para compreender a relação entre políticas públicas tais como o PIBID e as práticas locais de formação de professores, a fim de explicar criticamente os efeitos de uma sobre a outra.

O propósito de desenvolver esta pesquisa surgiu justamente da necessidade de se pesquisar as diversas possibilidades de formação de professores oportunizadas pelo PIBID de língua inglesa. Nesse sentido, no projeto PIBID ICFPL, a colaboração é compreendida e desenvolvida por meio da perspectiva do *coteaching* | *cogenerative*

dialogue, a qual recai sobre as práticas compartilhadas pelo professor-novato, professor colaborador e professor formador nas de sala de aula e discutidas nas reuniões.

Dessa forma, coteaching | cogenerative dialogue configura-se também princípio teórico relevante para compor uma metodologia que eu adotei para investigar os movimentos de aprendizagem desenvolvidos no projeto ICFPL, pois o principal objetivo deste estudo recai sobre a formação de professores desenvolvida em práticas sociais colaborativas.

3 A CRÔNICA DA PESQUISA

Como escolher um método apropriado entre diferentes ferramentas teóricas e metodológicas é uma tarefa importante para o pesquisador. (ROTH; HSU, 2010, p. 5).

Neste capítulo, apresento o desdobramento da pesquisa, detalhando o seu processo de desenvolvimento e sua articulação com o materialismo histórico-dialético, os instrumentos e os procedimentos adotados ao longo desta tese. Discorro acerca das contribuições do método histórico-dialético e do {Coteaching | Cogenerative Dialoguing} como abordagem de ensino e pesquisa, bem como o contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, descrevendo os sujeitos, os dados e as unidades de análises componentes do presente estudo.

Considerando a historicidade e concretude dos sujeitos envolvidos no projeto ICFPL, fundamentada nos princípios sócio-histórico-cultural de formação de professores, para o estudo da unidade constituída nesse projeto, passo a detalhar como se desenvolveu o presente estudo.

Inicialmente, apresento a articulação entre o materialismo histórico-dialético e a pesquisa. Esclareço que este capítulo não se constitui em um tratado sobre dialética, pelo contrário, trata apenas de situar o leitor acerca das minhas escolhas, bem como as bases epistemológicas que alicerçam esta pesquisa no sentido de desvelar os resultados que emergem dessa prática pedagógica.

Na segunda seção do capítulo, apresento o {Coteaching | Cogenerative Dialoguing} como metodologia de ensino e, também, de pesquisa, trazendo seus pressupostos teóricos que nos auxiliam a compreender os movimentos de tornar-se sendo professor em sala de aula.

Na terceira seção, apresento a historicidade dos sujeitos, que englobam os professores-novatos, as professoras-colaboradoras e as professoras formadoras que idealizaram essa proposta de formação. Na quarta, discorro a respeito do contexto da pesquisa, descrevendo o projeto de formação que originou o presente estudo, a escola na qual desenvolvemos o ensino colaborativo e o banco de dados que sustenta esta pesquisa. Na quinta seção, finalizo o capítulo descrevendo a forma como se

organizam os dados para análise sob o viés histórico-dialético, ou seja, análise por unidades.

Antes de detalhar o trajeto da pesquisa, faz-se necessário registrar minha opção em não seguir a tradição metodológica a qual prevê e, muitas vezes, prescreve um tratado metodológico pautado em regras rígidas que dicotomizam a natureza dos fenômenos. Corroborando com Roth e Hsu (2010), na citação de abertura, acredito que compete ao pesquisador constituir um método ao longo do processo, pois é ele quem vai tratar os dados brutos em fonte de análises coerentes com a visão que se tem do processo.

Concordo com Martins (2015), que critica a adoção de modelos tradicionais por apontar "para a separação entre fatos e contextos, uma característica básica do positivismo ao tratar o mundo como um conjunto de fatos naturalmente interligados" (MARTINS, 2015 p. 3).

Desta forma, corroborando com o referido autor, adoto uma forma subversiva de fazer pesquisa, ao constituir um método ao longo do processo, fundamentada no MHD, pois cabe ao pesquisador analisar os dados de acordo com a linha teórica com a qual se filia.

Nesse sentido, apresento uma crítica ao modelo tradicional de se fazer pesquisa, conforme apontada por Martinez (2017), ao pontuar que:

Essa necessidade de definição exata sobre a pesquisa se remete a um certo determinismo e logocentrismo (DERRIDA, 1967); e todo determinismo pauta-se em uma lógica que acredita que existe o saber correto e a forma de acessá-lo, criando espaços de privilégio para os poucos que têm acesso àquele saber correto. É nesse sentido que determinar o conhecimento é produzir um saber de privilegiados, é fechar-se criando maneiras de controle e de segurança, ao mesmo tempo em que gera privilégio e exclusão. Trata-se de uma forma moderna/tradicional de se fazer pesquisa e de trabalhar na manutenção de hierarquias do saber [...] além de pautar-se em lógicas de superioridade e inferioridade, se torna contraditória. (MARTINEZ, 2017, p. 21)

Além de questionar a lógica de superioridade e inferioridade dos modelos tradicionais e afirmar que tal lógica faz-se contraditória, a autora apresenta o postulado de Agamben (2009) no que diz respeito à ciência padrão ser orientada por um sistema de regras que derivam de paradigmas que determinam a normalidade da ciência. Martinez (2017) então propõe: "pensar no terceiro analógico com o intuito de

enfocar o movimento que surge de uma singularidade à outra singularidade, e não permitindo que ideias universais se instaurem" (MARTINEZ, 2017, p. 22), questionando, assim, o sistema de regras que governa a ciência padrão.

Nesse sentido, de maneira análoga ao estudo de Martinez (2017, p. 24), compartilho da mesma "ruptura epistemológica", no sentido de que minha pesquisa não pretende seguir um formato metodológico tradicional "em que teoria e dados são dissociados e os dados são geralmente explicados pelas teorias". Meu estudo constitui-se em uma singularidade consistente com a natureza da *práxis* situada no contexto sócio-histórico-cultural do projeto ICFPL. Pontuo essa indissociabilidade ao traçar narrativas de análises coerentes acerca do tema aqui desenvolvido: o processo de formação colaborativa de professores.

Considerando a validade da pesquisa, compactuo com o postulado de Roth (2015) que, fundamentado nas ideias de Bourdieu, dá relevo à singularidade da pesquisa com relação à adaptação da metodologia que se pretende empregar. Segundo Bourdieu: "Método, de fato, requer adaptação à situação - ao objeto e pesquisa que deve ser construído no processo da pesquisa (BOURDIEU, 1992, apud ROTH, 2015, p. 7)³²".

Dessa forma, em uma perspectiva rigorosa, mas não rígida (ROTH, 2015), minhas lentes estão direcionadas para o que os sujeitos fazem nas práticas sociais que vivenciam, "e que eles não só tangencialmente produzem, mas também se submetem" (GERMANOS, 2016, p. 96). Adoto, então, as narrativas de análise, pois compõem-se, em uma relação dialética, instrumento-e-resultado (VYGOTSKY, 2008), considerando método como algo a ser praticado em uma visão particular de construção colaborativa do conhecimento, como pré-requisito e produto nas lentes do materialismo histórico-dialético.

-

³² Minha tradução: Method, in fact, requires adaptation to the situation—to the object of inquiry that has to be constructed in the process of inquiry (Bourdieu, 1992, apud ROTH, 2015, p.7).

3.1 O Materialismo Histórico-dialético

Neste estudo, por conta da minha trajetória de trabalho com o ensino colaborativo, na perspectiva dos estudos sócio-histórico-culturais, adoto aqui o materialismo histórico-dialético em seu contexto epistemológico da dialética Marxista. Nessa abordagem, o conhecimento emerge na|da prática social, onde o sujeito, em contato com os fenômenos que o cercam, constitui um processo ativo e criativo, portanto, histórico de transformação da realidade por meio da unidade.

O mecanismo materialista histórico-dialético, baseado nos trabalhos de Vygotsky, trata da materialidade histórica da vida dos indivíduos na sociedade, ou seja, busca desvelar as relações que organizam a forma de viver em determinada comunidade. Essa abordagem destaca-se por considerar o indivíduo como um ser social que se relaciona com o ambiente, atentando para sua historicidade e suas relações sociais em um contexto histórico.

Vygotsky sempre teve uma obsessão com o método. Sua preocupação central era a tendência dos pesquisadores em compartimentar o fenômeno a ser estudado em fatores independentemente uns dos outros (ROTH, 2016a; ROTH; JORNET, 2017). Daí decorre sua crítica aos problemas da psicologia tradicional que fazia análise por elementos, como pode ser lida em sua obra clássica *Pensamento e Linguagem*. Nesse livro, Vigotski (2008) exemplifica essa abordagem de análise dicotômica com a separação dos elementos da água (hidrogênio e oxigênio) para o estudo do potencial da água para apagar o fogo. Ao separarmos os elementos que compõem a água (H2 - O), a molécula perde sua propriedade, de forma que se adicionarmos H ou O ao fogo, a chama aumenta ao invés de diminuir, enquanto que ao adicionarmos "a unidade" H2O sobre o fogo, a chama apaga.

Compreende-se, então, que o pesquisador usou a analogia da água em relação ao fogo referindo-se ao modo como os psicólogos investigavam pensamento e linguagem; consciência e comportamento, mostrando que os resultados de tais análises por elementos são alheios ao fenômeno. Explicando, assim, que dissociando os elementos da água (Hidrogênio e Oxigênio), suas propriedades individuais tornamse distintas do todo (H2O).

Nesse sentido, Roth (2016a, p. 6) destaca o pressuposto de Vygotsky de que "qualquer coisa caracteristicamente humana é devida à sociedade e às relações sociais, as quais os seres humanos produzem e se reproduzem de maneira contínua e em constante mudança³³".

Compreendo, portanto, que sob esse referencial teórico não separamos os elementos, mas trabalhamos com análises da unidade³⁴. Essa é a proposta dos seguidores de Vygotsky, dentre os quais se destacam os trabalhos de Leont'ev e Holzkamp, que avançaram os estudos no desenvolvimento da abordagem materialista histórico-dialético baseada na filosofia Marxista. Eles sugerem a unidade de análise considerando o indivíduo um ser social que, ao se relacionar, transforma e é transformado no|pelo meio social em que atua.

Segundo a dialética Marxista, o conhecimento dá-se em práticas sociais, nas quais o indivíduo tem contato direto com os fenômenos sociais em uma realidade material e concreta. Corroborando com esse princípio, Germanos (2015, p. 69) postula que "as leis e categorias da dialética como princípios do método materialista histórico-dialético do conhecimento têm papel importante na elevação das possibilidades de transformações orientadas pela realidade".

Nesse sentido, contrariamente aos métodos positivistas, Roth (2016a) postula que pelo materialismo histórico-dialético:

É possível investigar - em relação ao método e ao conteúdo - as dimensões históricas até agora eliminadas dos aspectos biológicos, societários (culturais) históricos e individuais do desenvolvimento, agora entendidos como autodesenvolvimento que decorre das contradições internas dentro de um sistema que abrange organismo(pessoa) e meio ambiente.³⁵ (ROTH, 2016a, p. 4)

Desta forma, de acordo com as leis da dialética em sua natureza, Germanos (2016) traz a distinção dos conceitos de qualidade e quantidade na relação entre objetos e fenômenos para entendermos a noção de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com a autora, pode-se compreender a qualidade como a representação do objeto, de forma que se houver mudança na estrutura, haverá

³³ Minha tradução: "anything characteristically human is due to society and societal relations, which humans produce and reproduce in ongoing and ever-changing ways".

³⁴ Na seção 3.5 darei continuidade à discussão sobre as unidades de análises sob a perspectiva do MHD.

³⁵ Minha tradução: It is possible to investigate—with respect to method and content—the heretoforeeliminated historical dimensions of the biological, societal (cultural) historical, and individual aspects of development, now understood as the self-movement that arises from the inner contradictions within a system that encompasses organism (person) and environment.

mudança também no objeto; enquanto que a quantidade "ajuda a entender o objeto embora esteja na qualidade a natureza do objeto; se há mudança apenas na quantidade sem que haja mudança na qualidade não muda a essência do objeto, esse continua o mesmo" (GERMANOS, 2016, p. 70).

Feitos esses esclarecimentos, cumpre dizer que direciono minhas lentes, nesta tese, para as mudanças qualitativas (passagem da quantidade à qualidade), essência do desenvolvimento.

O desenvolvimento psicológico para Vygotsky é um processo muito complexo de mudanças de natureza qualitativa, não previsíveis, que "são como crises reconfigurando a experiência do indivíduo e levando a uma nova forma de consciência" (GERMANOS, 2016, p.70).

Recentemente, temos visto florescer no campo da educação e formação de professores estudos de experts seguidores do psicólogo russo que discutem essa temática e que aderiram ao método materialista histórico-dialético. Muitos, porém, apenas o relacionam à abordagem qualitativa, desconsiderando seu potencial para a pesquisa com o método de investigação (GERMANOS, 2016).

A autora indica em seus estudos que, embora o método materialista históricocultural venha sendo muito utilizado nas pesquisas em educação, nem todas o exploram como método de investigação em si.

Diferentemente das pesquisas que analisam os eventos dissociados de sua condição histórica, em uma busca por causa e efeito, esta pesquisa, na perspectiva histórico-dialética, exige um olhar para o fenômeno que emerge nos eventos sociais. Portanto, no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento, opto por abrir mão dos métodos tradicionais por acreditar que o desenvolvimento "é algo não previsível" e carece de ferramentas que permitam olhar para a totalidade do evento no meio, ao invés de procurar separar e "enquadrar" os dados em uma busca por respostas que confirmem pré-categorizações. Segundo Roth e Hsu:

As teorias e os métodos são ferramentas que oferecem certas oportunidades e restrições simultaneamente, ajudando pesquisadores a compreender seu objeto de pesquisa como ele se apresenta sob uma lente teórica-metodológica escolhida. (ROTH; HSU, 2010, p. 6).³⁶

-

³⁶ Minha tradução: Theories and methods are tools that offer certain opportunities and constraints simultaneously, assisting researchers to understand their research object as it presents itself under the theoretical and methodical lens chosen.

Nesse sentido, a opção pelo aporte teórico histórico-dialético dá-se por acreditar que essa abordagem me permite olhar para a totalidade do fenômeno a partir da prática vivenciada, pois a relação entre ensino-aprendizagem e desenvolvimento sempre foi central nos estudos de Vygotsky na área da psicologia (ROTH;JORNET, 2017), na busca pela compreensão do indivíduo como ser social em interação com o meio.

Assim, à luz do materialismo histórico-dialético, baseada em El Kadri (2014), adoto o aporte teórico do ensino colaborativo, que envolve as práticas de coensino e diálogos cogerativos, de acordo com a proposta de Roth e Tobin (2002a, 2002b) do {Coteaching | Cogenerative Dialoguing}. Ao adotar esse pressuposto, considero-o não só como referencial teórico para a formação de professores da qual eu, pesquisadora, também participo como sujeito que vivenciou tais práticas; como também, referencial teórico mais apropriado para analisar e compreender o movimento de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos por meio das relações tecidas nessa abordagem. Assim sendo, em uma relação dialética, constitui-se em instrumento e resultado nesta pesquisa, pois a prática desenvolvida na formação em estudo e o próprio estudo desenvolvido nesta tese consistem em atividades da mesma natureza.

No que tange à identidade e aprendizagem de professor, este estudo está fundamentado na abordagem sócio-histórico-cultural em uma perspectiva histórico-dialética, na qual a aprendizagem se dá nas práticas sociais do indivíduo (LAVE, 1996; LAVE; WENGER, 1991; ENGESTROM, 1987).

Dessa forma, o presente estudo aponta para essa possibilidade pela adoção dos diálogos cogerativos³⁷ como *lócus* para a quebra de hierarquias, possibilitando aos professores-novatos (alunos da graduação) e, também, aos professores da educação básica assumirem o papel de produtores de conhecimento, por meio de pesquisas e construção de teoria a partir de sua prática. Isso porque, de acordo com Roth (2005, p. ix), "só é possível *conhecer sobre* uma prática a qual já *conhecemos na* prática³⁸".

³⁷ De acordo com Roth (2005, p. xx), diálogos cogerativos (*cogenerative dialoguing*) são práticas que envolvem sessões de discussões nas quais os co-professores tomam consciência das aulas que eles ensinam juntos por um propósito de teoria baseada na *praxis* que eles poderiam usar diretamente nos seus ambientes educacionais. Esse conceito é problematizado logo mais à frente, na seção 3.2, deste capítulo.

³⁸ Minha tradução: we can only *know about* a practice that we already *know in* practice. (grifo do autor).

3.2 {Coteaching | Cogenerative Dialoguing} como metodologia de ensino e método de pesquisa

Os pesquisadores Roth e Tobin foram os pioneiros no uso da abordagem do {coteaching | cogenerative dialoguing}³³ na formação de professores. No final da década de noventa, eles sugeriram mudanças no programa de estágio regular no curso de ciências na *University of Pennsylvania (Penn University)*, universidade na qual Tobin era supervisor de estágio. Fizeram a proposta de um ensino colaborativo, mais participativo, no qual os professores formadores deixavam de apenas observar a atividade de estágio de seus alunos da graduação e coensinavam, juntamente com o estagiário e o professor da turma. Após as aulas, surgiu a necessidade de discutir a metodologia empregada e novas formas de coensinar com vistas a melhor aproveitamento dos alunos. Nessas discussões, reuniam professor novato, professor formador, professor da escola e um representante dos alunos para discutirem aspectos da aula passada. Assim deram início a um referencial transformador para a prática de ensino conhecido como {coteaching | cogenerative dialoguing} (ROTH & TOBIN, 2002).

Segundo Roth et al. (2004), coensino (coteaching) difere do ensino em equipe, ou em cooperação, pois as práticas de coteaching têm como aspecto central aprender e ensinar como processos dialéticos, de forma que os parceiros no coteaching não apenas dividem as tarefas para diminuir a carga de trabalho do colega ou dividem as tarefas de acordo com área de competência ou interesse de cada um, embora possam fazer isso algumas vezes, não se limitam a isso.

Nas práticas de coensino, os sujeitos aprendem participando de uma *práxis* que é constituída coletivamente e que proporciona a todos a apropriação de ações que só são possíveis para esses indivíduos por meio da atividade prática compartilhada. No *coteaching*, os indivíduos trabalham de forma colaborativa,

-

³⁹ Os autores utilizam os termos *coteaching* e *cogenerative dialoguing* entre colchetes e com o sinal "|" (Sheffer Stroke) entre as expressões para se referir à unidade dialética que tais atividades compõem, Segundo o glossário de Roth (2015), o sinal "|" é usado para expressar que os dois termos que são separados por ele formam um todo irredutível, neste caso, *Coteaching e cogenerative dialoguing* são partes, manifestação do todo.

compartilhando a tomada de decisões, aprendendo um com o outro. Nessa abordagem, enfatizam o fazer junto, aprendendo | ensinando um junto do outro (at one's elbow) "de forma que possam aprender pela participação 40 na práxis coletiva"41 (ROTH et al., 2004, p. 883).

Nesse sentido, Roth et al. (2004) concebem as práticas de coensino indissociáveis dos diálogos cogerativos (cogenerative dialoguing), ou seja, essas aulas em coensino (coteaching) são seguidas de sessões de diálogo cogerativo (cogenerative dialoguing), nas quais professores experientes, professores novatos e representantes dos alunos discutem suas experiências e vivências da sala de aula com o intuito de desenvolver mudanças para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos diálogos cogerativos, Roth (2005) explica que o cogenerative dialoguing surgiu a partir das sessões de discussão pós aula, sobre as práticas desenvolvidas pelo grupo por meio do coteaching. Tais discussões têm como objetivo gerar teoria baseada na práxis com vistas a mudar o seu contexto educacional. Para o autor, {coteaching | cogenerative dialoguing} são práticas indissociáveis e dialéticas, "é, também, uma forma de análise na qual diferentes vozes se manifestam simultaneamente na construção de teoria⁴²" (ROTH, 2005, p. xx).

Segundo Scantlebury; Gallo-Fox; Wassel (2008), o coteaching ocorre quando professores em diferentes etapas de formação ensinam juntos em uma sala de aula, compartilhando as responsabilidades de preparação de aulas e ensino, com foco na aprendizagem dos alunos. Segundo os autores, essa prática "requer comunicação" (co-generative dialogues) [...], um senso mútuo de co-respeito pela contribuição do outro para a prática e o senso de co-responsabilidade para atingir as necessidades dos alunos"43 (SCANTLEBURY; GALLO-FOX; WASSEL, 2008, p. 971).

Esses pesquisadores conceituam os diálogos cogerativos como espaços de discussões nos quais os "co-professores discutem os assuntos que impactam o

⁴⁰ Minha ênfase.

⁴¹ Minha tradução: so that they can learn by participating in collective praxis.

⁴² Minha tradução: It is also a form of analysis in which different voices simultaneously come to bear on theory construction.

⁴³ Minha tradução. "requires communication (co-generative dialogues) [...], a mutual sense of co-respect for one another's contributions to the practice, and a shared sense of co-responsibility for meeting the students' needs".

ensino e a aprendizagem e coletivamente geram soluções para tais problemas"⁴⁴ (SCANTLEBURY; GALLO-FOX; WASSEL, 2008, p. 972). Em tais discussões, a participação de todos os indivíduos, suas vozes e opiniões para a solução das dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem de sala de aula têm igual valor, independente do seu grau de formação ou sua posição social.

Corroborando com essa perspectiva, El Kadri (2014) postula que, de acordo com Milne et al. (2011), a principal diferença em relação à abordagem do {Coteaching | cogenerative dialoguing} e ao ensino em equipe recai sobre o tipo de aprendizagem co-produzida e à teoria subjacente a ela. Para a autora, enquanto no coteaching se adota uma teoria fundamentada no materialismo histórico dialético, o ensino em equipe baseia-se no construtivismo.

Nesse sentido, considerando minhas unidades de análises, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, adoto a metodologia do {Coteaching | cogenerative dialoguing} também como aporte teórico-metodológico para a análise dos dados, pois, de acordo com El Kadri (2014), esta metodologia configura-se em quadro teórico não apenas para a formação de professores, mas, também, ferramenta "para pesquisar e entender o processo de tornar-se professor"⁴⁵ (EL KADRI, 2014, p. 35).

Corroborando com a autora, considero que essa metodologia de formação e análise, na qual professores compartilham o trabalho em sala de aula, configura-se como a mais adequada para trabalhar com os fenômenos que emergiram no contexto em estudo (ROTH, 2002; 2005; ROTH; LAWLESS; TOBIN, 2000; ROTH; TOBIN, 2002a; 2002b; SCANTLEBURY; GALLO-FOX; WASSEL, 2008; EL KADRI, 2014; GERMANOS, 2016).

3.3 Os sujeitos da Pesquisa

No que tange à historicidade, considerando que os sujeitos são constituídos na e pela linguagem (VYGOSTKY, 2008), que cada sujeito ocupa um lugar social e que a aprendizagem se dá em contextos sociais, neste estudo, atento-me à linguagem,

-

⁴⁴ Minha tradução: "co-teachers discuss the issues that impact teaching and learning, and collectively generate solutions to any problems."

⁴⁵ Minha tradução: "to research and understand the process of becoming teachers."

mais especificamente, às escolhas verbais e lexicais dos sujeitos; ao lugar social de cada indivíduo e às vozes dos discursos desses sujeitos presentes nos dados coletados (BAKHTIN, 2003). É necessário, então, descrever aqui a historicidade de cada indivíduo para melhor compreensão de suas (inter)ações em seu processo de formação.

Participam da atividade que gerou esta pesquisa duas professoras formadoras do curso de Letras Inglês, coordenadoras do projeto "Inovação Curricular e Formação de Professores de Línguas (ICFPL)", sendo eu, pesquisadora, uma delas, duas professoras da Educação Básica e doze alunos do curso de Licenciatura em Letras Inglês do Campus X da UNEB, participantes do projeto, no período de agosto de 2011 a fevereiro de 2014.⁴⁶

No que diz respeito à ética e ao cuidado com o outro, providenciei *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*⁴⁷, com informações sobre a pesquisa, instrumentos para coleta e análise de dados, preservação do anonimato dos participantes e a livre decisão de participar da pesquisa, bem como a liberdade para dela se retirar a qualquer momento. Conforme normas acadêmicas, a pesquisa também foi inscrita na plataforma Brasil.

Como no referencial teórico do MHD, os dados para a pesquisa não são previamente selecionados, pois emergem da atividade. Os sujeitos⁴⁸ que compõem este estudo compartilham das seguintes características: a) aceitaram participar da pesquisa; e b) apresentaram um volume significativo de contribuições e interações para subsidiar a pesquisa.

No Ensino Colaborativo, o qual busca uma relação menos assimétrica entre os educadores, tradicionalmente os professores universitários que são professores de professores são chamados de professores formadores; as professoras da Educação Básica são chamadas de professoras colaboradoras e os alunos do curso de licenciatura são chamados de professores-novatos (MATEUS, 2005; MATEUS; EL-KADRI, 2012; EL KADRI, 2014).

.

 $^{^{46}}$ Ao longo dos três anos do desenvolvimento do projeto ICFPL, tivemos alguns problemas com armazenamento das gravações que geraram as transcrições

⁴⁷ Vide Apêndice.

⁴⁸ Ao longo dos três anos, alguns membros da equipe mudaram por motivos diversos, de forma que, nesse processo, também a coleta de dados se fragmentou em alguns momentos, não só pelo desligamento dos sujeitos no projeto, como também por problemas técnicos.

Nesse sentido, toda vez que fizer referências aos sujeitos desta pesquisa, adoto os termos utilizados da seguinte forma: professoras universitárias serão chamadas de prof. formadora Luciana e prof. formadora Sara; professoras da educação básica serão chamadas de prof. colaboradora Vera e prof. colaboradora Sônia; e alunos da graduação serão chamados de professor novato ou professora novata, seguido de pseudônimos para identificação sem ferir o anonimato desses sujeitos.

No intuito de preservar o anonimato dos sujeitos e atenta aos conceitos éticos e de cuidado com o outro (MOLL; ARNOT-HOPFFER, 2005), utilizo apenas o meu nome verdadeiro. Para os demais sujeitos da pesquisa, faço uso de nomes fictícios.

3.3.1 Os professores novatos

Os professores novatos sujeitos deste estudo eram todos alunos do curso de Letras-Inglês e não tinham vínculos empregatícios durante o período em que participaram do projeto.

Milton, ao iniciar suas atividades no projeto, cursava o terceiro semestre do curso de Letras-Inglês vespertino. Cursou o magistério no ensino médio e, embora já tivesse experiência como professor substituto de língua portuguesa, não tinha experiência com o ensino de língua inglesa e não tinha passado pelo estágio de regência antes de entrar no ICFPL. Participou ativamente do projeto desde o início até o seu encerramento.

Lene e Deise, ao iniciarem suas atividades no projeto, cursavam o terceiro semestre do curso de Letras-Inglês vespertino, na turma de Milton. No semestre anterior ao ingresso no projeto, atuaram como monitoras ensinando língua inglesa, em um projeto de extensão da UNEB, o projeto Funil, cujo objetivo era oferecer à comunidade um curso preparatório para o vestibular. Exceto a experiência de monitoria no Funil, nenhuma delas tinha experiência como professora no ensino regular ou na Educação Básica. Também participaram ativamente do projeto desde o início até o seu encerramento. Deise, embora tenha participado ativamente, deixou o projeto seis meses antes do seu encerramento para ingressar em um projeto de iniciação científica na universidade.

Mohana, Márcia, Luana, Alice e Lia, ao iniciarem suas atividades no projeto, cursavam o terceiro semestre do curso de Letras-Inglês vespertino, na turma de Milton e Lene. Nenhuma delas tinha experiência como professora antes da entrada no projeto e ainda não tinham feito o estágio curricular. Marcia, Mohana, Luana e Lene participaram do projeto do início ao fim. Alice e Lia deixaram o projeto no segundo semestre de 2013. Lia foi trabalhar como professora de inglês, em uma escola privada de educação básica. Alice foi dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Vilma, Neuza e Ivan, ao iniciarem suas atividades no projeto, cursavam o quinto semestre do curso de Letras-Inglês, no período noturno. Vilma e Neuza já haviam ensinado língua inglesa na educação básica em escolas públicas por um curto período, como estagiárias pelo IEEL.

Silvio entrou para o projeto substituindo Ivan, no início de 2012, na época em que cursava o segundo semestre do curso de Letras Inglês, no período noturno. Também não havia cursado a disciplina de estágio curricular na UNEB e não tinha experiência como professor.

3.3.2 As professoras colaboradoras

A professora Sônia é formada em Letras dupla habilitação, com especialização em língua portuguesa. Trabalha há mais de vinte anos lecionando português e inglês, nas escolas públicas de educação básica. Ao iniciar suas atividades no projeto, dava aulas, pela manhã, de língua portuguesa e língua inglesa para os alunos do oitavo ano e trabalhava na vice-direção, no período vespertino. Concomitantemente a essas atividades, Sônia participava de uma formação continuada para professores de língua portuguesa, o Gestar. No segundo ano de sua participação no projeto, pela manhã, concentrou suas aulas em língua inglesa para os alunos do Ensino Médio e à tarde, continuou com as atividades na vice-direção da mesma escola; também continuou participando do Gestar.

A professora Vera é formada em Letras Vernáculas. Professora de língua inglesa da Educação Básica há mais de dez anos, leciona língua inglesa, no período da manhã, para os alunos do Ensino Médio na escola estadual na qual

desenvolvemos o projeto. No período vespertino, é professora concursada pela Prefeitura e leciona língua inglesa para os alunos do Ensino Fundamental.

3.3.3 As professoras formadoras

As professoras formadoras, dentre elas a pesquisadora, são formadas em Letras com dupla habilitação - português e inglês. Ambas têm especialização e mestrado em Estudos da Linguagem e, embora tenham tido experiência profissional como professoras de língua inglesa na educação básica, no momento da pesquisa trabalhavam somente no Ensino Superior. À época do projeto, estavam iniciando suas atividades como professoras universitárias no curso de Letras-Inglês, no Departamento de Educação do Campus X da UNEB, além de desenvolver projetos de extensão voltados ao ensino de língua inglesa e formação de professores de inglês. Além disso, orientavam pesquisas de iniciação científica e implementaram o subprojeto PIBID de língua inglesa no departamento, no qual desenvolviam a atividade de coordenação colaborativamente.

A professora formadora Sara desligou-se da UNEB em julho de 2013, deixando, também, o projeto.

3.4 O Contexto

Para compreender a estrutura e a dinâmica de diferentes formas de aprender, se incidental ou consciente, nós temos que estudá-las como partes ou aspectos de atividades históricas concretas com sujeitos específicos, objetos e instrumentos, dentro de contextos específicos. (ENGESTRÖM, 1987, p. 29)⁴⁹

-

⁴⁹ Minha tradução: To understand the structure and dynamics of different forms of learning, whether incidental or conscious, we have to study them as parts or aspects of concrete historical activities with specifiable subjects, objects and instruments, within specifiable contexts. (ENGESTROM, 1987, p. 29)

Considerando a importância da historicidade e da contextualidade da pesquisa, passo a descrever o contexto do projeto, seus objetivos, ações, ambientes de desenvolvimento das ações e frutos.

3.4.1 O projeto de formação

O projeto no qual se empregou a metodologia em estudo, trata-se de um dos 39 subprojetos PIBID da UNEB, em atendimento ao EDITAL CAPES Nº 0001/2011, idealizado e coordenado pelas professoras-formadoras Luciana Audi e Sara, ambas professoras do curso de Letras Inglês no Departamento de Educação - DEDC, Campus X da UNEB, na área de Letras-Inglês, desenvolvido em parceria com uma escola Estadual na região central do município de Teixeira de Freitas, extremo sul do estado da Bahia.

Intitulado Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira, o projeto teve como principais metas: a) promover aproximação dos alunos da licenciatura em Letras-Inglês com a realidade escolar, promovendo a participação dos professores novatos nos eventos da escola, tais como co-teaching em sala de aula; participação de semana de planejamento, reuniões de pais, conselhos de classe e reuniões pedagógicas; b) promover grupos de estudos envolvendo os professores colaboradores e os professores novatos, voltados ao desenvolvimento de práticas de colaboração entre um grupo heterogêneo de profissionais; c) desenvolver práticas de ensino colaborativo (PASSONI, 2010) nas salas de aula de língua inglesa da Educação Básica; d) promover o desenvolvimento de materiais pedagógicos localmente significativos; e e) estimular os participantes do projeto a praticar a reflexão, a pesquisa e a divulgação de trabalhos em eventos acadêmicos e/ou publicação.

O projeto baseava-se em experiências positivas que reforçam a aproximação da universidade e escola, mais especificamente na experiência PIBID de um projeto desenvolvido na Universidade Estadual de Londrina - UEL, em 2009, pelas professoras Denise Ortenzi e Michele El Kadri. A UEL tem tido essa vivência de projetos colaborativos há alguns anos e uma das coordenadoras do projeto PIBID de Língua Inglesa da UNEB participou de um deles como professora colaboradora,

quando professora da Rede Estadual de Educação no Paraná. As atividades desenvolvidas no projeto *Inovação Curricular e Formação de Professores de Língua Estrangeira* norteavam-se nos princípios de colaboração de acordo com os pressupostos da perspectiva Sócio-Histórico-Cultural.

O ensino colaborativo desenvolvido nesse subprojeto pautava-se nos estudos de Roth e Tobin (2002) e Mateus (2005, 2009b, 2011). Segundo Mateus (2011, p. 189), "o modelo de ensino colaborativo pode ser definido como uma comunidade de professores aprendizes, com diferentes posições institucionais, envolvidos na tarefa comum de ensinar-aprender". Desta forma, conceitua-se ensino colaborativo como metodologia promotora de ações nas quais professores novatos (licenciandos), professores formadores (das licenciaturas) e professores colaboradores (das escolas públicas) planejam, lecionam e realizam discussões colaborativamente, partilhando momentos de planejamento e sala de aula, exercendo atividades de coensino, dividindo responsabilidades e tentando romper com as hierarquias de papéis entre seus participantes.

O projeto ICFPL teve início em julho/2011 e término em fevereiro/2014. Em princípio, a formação ocorria em duas vertentes: 1) na leitura e discussão teórica, planejamento, execução, reflexão e avaliação conjunta das atividades de sala de aula, (denominada por Roth & Tobin (2002a) de diálogos cogerativos); e 2) na inovação curricular com atividades localmente significativas tanto para os professores novatos, quanto para os alunos da Educação Básica, desenvolvidas nas salas de aula de língua inglesa na escola pública, por meio do ensino colaborativo (denominada por Roth & Tobin (2002a) de atividades de coensino). Essa segunda vertente inicialmente era desenvolvida em conjunto pela professora formadora, professora colaboradora e professores novatos, depois do segundo ano, pelos professores novatos e professora colaboradora, pois com a ampliação de turmas atendidas, do segundo ano em diante tornou-se impossível a presença das professoras formadoras em todas as turmas e todas as aulas.

Toda segunda-feira o grupo reunia-se na universidade das 7:30 às 11:30 da manhã. As duas primeiras horas eram dedicadas aos diálogos cogerativos, momentos em que se discutia e se refletia acerca de assuntos relacionados à sala de aula, tais como a rotina da escola, processo de ensino-aprendizagem, indisciplina, estratégias de ensino, enfim, questões ligadas às aulas ministradas em coensino na semana anterior, e aos textos lidos que ajudavam a lidar com os eventos vivenciados. Depois,

a turma era dividida em dois grupos, e, nas duas horas seguintes, cada grupo de seis professores novatos acompanhava uma professora colaboradora e uma professora formadora para preparar as aulas de forma colaborativa, a partir do que haviam discutido. Dessa forma pode-se dizer que havia ali o compartilhamento da responsabilidade entre todos pela aprendizagem dos alunos.

No que tange aos diálogos cogerativos, umas das limitações do nosso projeto em relação à proposta de Roth & Tobin (2002a) foi a impossibilidade de contar com a participação dos alunos da escola pública em nossas reuniões. Por conflito de horário para a participação das professoras da escola e dos professores novatos, nossos encontros ocorriam sempre no dia de folga das professoras colaboradoras, no período matutino, coincidindo com o horário de aulas dos alunos da Educação Básica, o que impossibilitava a participação de um representante da turma. Entretanto, a voz dos alunos era sempre traduzida pela professora da turma ou pelos próprios professores novatos, pela percepção que tinham do comportamento e reação dos alunos às atividades propostas em sala de aula. Compreendo as limitações dessa representatividade, mas era o único horário disponível para a reunião com as professoras colaboradoras e os professores novatos, porque no período da tarde, os professores novatos tinham aulas na universidade e uma das professoras colaboradoras também ministrava aulas à noite.

Com relação às atividades de coensino, nos anos de 2011 e 2012, dividimos os doze professores novatos em dois grupos, de forma que seis professores novatos e uma coordenadora acompanhavam o oitavo ano do ensino fundamental da professora Sônia; e os outros seis professores novatos juntamente com a outra coordenadora acompanhavam uma turma de língua inglesa do segundo ano do Ensino Médio da professora Vera. Além disso, todos os envolvidos participavam igualitariamente nas discussões semanais na universidade, em nossos momentos de diálogos cogerativos.

Na escola, para evitar uma aglomeração de professores na sala de aula, optamos por um revezamento de três professores novatos de cada vez coensinando cada aula de língua inglesa das professoras colaboradoras. Configurando-se um coletivo de aproximadamente cinco professores por aula; ou seja, atuávamos em coensino, compartilhado entre uma professora colaboradora, uma professora formadora e três professores novatos por aula, para lecionar em uma turma de língua inglesa de cada professora colaboradora.

De 2013 em diante, no intuito de ampliar as turmas atendidas pelo projeto na escola e melhor distribuir os professores em sala de aula, negociamos atender três turmas de cada professora colaboradora, de forma que os doze professores novatos passaram a atuar em duplas de professores novatos mais uma professora colaboradora nas atividades de coensino em todas as aulas de determinada turma. Essa reestruturação do projeto proporcionou maior autonomia para os professores novatos, porém, essa ampliação trouxe, também, alguns obstáculos, dentre eles destaco a impossibilidade de as professoras coordenadoras estarem presentes nas atividades de coensino na escola. Além disso, houve o um aumento significativo de turmas sob a coordenação de uma professora formadora com o desligamento da professora-formadora Sara da UNEB, permanecendo apenas a professora pesquisadora na coordenação do projeto.

Por outro lado, tais obstáculos ensinaram-nos novas formas de olhar para a formação. No que tange ao papel das professoras colaboradoras, ficou muito mais evidente que não estava havendo uma equidade na participação delas, de forma que essa restruturação lhes possibilitou maior espaço e liberdade para exercerem seus papéis de co-formadoras dos professores novatos, com maior autonomia para todos os envolvidos.

No que tange à relação com a escola, no início de cada ano havia uma semana de planejamento e estudos na escola parceira, a Semana Pedagógica. Como o projeto começou na escola no mês de julho/2011, já na segunda metade do ano letivo, só foi possível aos professores do ICFPL participar da semana pedagógica a partir do segundo ano. Essa ação constituiu-se em um momento muito importante para a maioria dos professores novatos, pois se tratava do primeiro contato mais próximo com o *staff* todo da escola.

A partir de 2012, foi possível para todos os professores novatos participarem da construção do plano de curso anual para as aulas de Língua inglesa e discutirem o PPP da escola juntamente com os demais professores. Por meio dessa discussão, puderam conhecer na realidade alguns casos que exemplificam os desafios da escola junto à comunidade escolar, tais como: gravidez de alunos adolescentes, como proceder durante e após a gravidez, problemas de indisciplina, falta de uniforme, uso de bonés e celulares em sala de aula; má conduta de alunos; atrasos e faltas, licenças e atestados de saúde dos alunos, entre outros temas e desafios que os currículos de formação não contemplam, mas que os professores enfrentam em seu dia a dia.

Nesse sentido, além das atividades de coensino, havia um grande envolvimento do projeto com a comunidade escolar, além da participação das reuniões de semana pedagógica, havia gincanas, feiras e jogos ao longo de cada ano letivo. E, também, os professores novatos tinham a oportunidade de participar das reuniões de conselho de classe ao final de cada bimestre (unidade escolar).

Como o conceito de ensinar e fazer pesquisa constituem-se em práticas indissociáveis, as reuniões de diálogo cogerativos levaram-nos a buscar sistematizar e compartilhar o conhecimento produzido, de forma que estávamos sempre pesquisando as práticas desenvolvidas e participando de eventos da área para socialização das pesquisas.

Como fruto desse trabalho, tivemos a oportunidade de apresentar as pesquisas desenvolvidas no ICFPL em diversos eventos acadêmicos. Além disso, pudemos publicar resultados da pesquisa em livros e anais de eventos da área.

O quadro abaixo apresenta uma síntese da organização e das ações do projeto. Importante relembrar que, a partir de 2013, houve alterações na sua estrutura com ampliação de turmas atendidas e redução de uma coordenadora; mantendo-se a escola, as professoras colaboradoras e o número de professores novatos.

Quadro 2: Síntese da organização e das ações do Projeto

, , , , , , , , , , , , , , , , , , , ,		
OS SUJEITOS	NA UNIVERSIDADE	NA ESCOLA
- 2 Professoras formadoras	- Discussão de Referencial	- Atividades de coensino
(Coordenadoras do projeto na	Teórico como subsídio às	(docência colaborativa/
UNEB);	ações na sala de aula;	compartilhada);
- 2 Professoras Colaboradoras	- Discussões semanais sobre	- Participação dos alunos-
(professoras de língua inglesa	o desenvolvimento /	professores em reuniões de
escola de Educação Básica);	implementação das aulas;	professores, tais como: semanas
- 12 Professores novatos (alunos	- Planejamento de aulas;	pedagógicas, conselhos de
do curso de licenciatura em	elaboração de atividades e	classe;
Letras-Inglês da UNEB);	avaliações;	- Participação dos alunos-
- 2 turmas de alunos da	- Participação em eventos	professores em atividades
Educação Básica (inicialmente	acadêmicos (Seminários,	extraclasse da escola/
8° Ano do Ensino Fundamental e	Encontros, Congressos);	comunidade escolar.
2° ano do Ensino Médio).	- Publicações de pesquisas.	

Fonte: elaboração da autora, a partir do material de pesquisa.

As fotos abaixo ilustram dois momentos de diálogos cogerativos e dois momentos de prática de coensino:



Figura 1: Reunião de diálogo cogerativo realizado na UNEB (arquivo pessoal)



Figura 2: Reunião de diálogo cogerativo realizado na UNEB (arquivo pessoal)

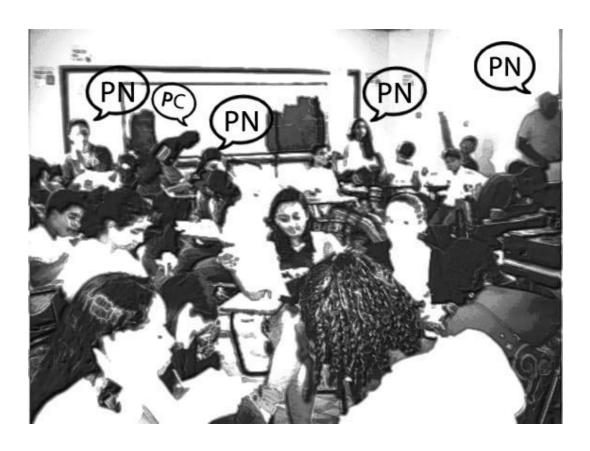


Figura 3: Momento de coensino realizado na escola de educação básica (arquivo pessoal)

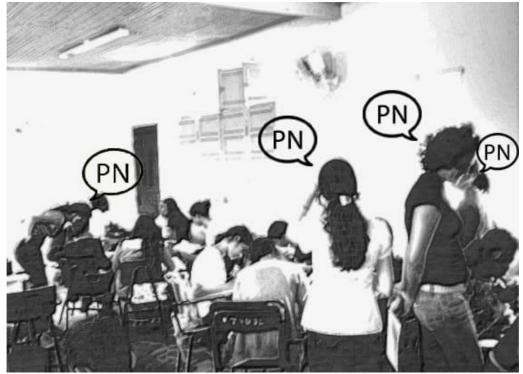


Figura 4: Momento de coensino realizado na escola de educação básica (arquivo pessoal)

3.4.2 A escola

A escola contemplada pelas ações do nosso projeto está assentada em um terreno de 5.994m², tendo sua estrutura construída em dois blocos, cada um deles com nove salas de aula. À época do desenvolvimento das ações na escola, havia um total de 1.550 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola e nas modalidades de ensino regular: Ensino Fundamental II e Ensino Médio; e no período noturno também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O perfil dos alunos é variado, pois a escola, por estar localizada em uma região central, recebe alunos de diversas regiões e classes sociais. Alguns são oriundos de escolas particulares, outros são provenientes da zona rural, filhos de pequenos agricultores, mas a grande maioria vem de famílias assalariadas, que moram na região da escola ou na periferia.

A universidade na qual se desenvolveu o projeto, UNEB, é, atualmente, uma das maiores instituições públicas *multicampi* da América Latina. Fundada em 1983 e mantida pelo governo do estado da Bahia, tem vinte e nove departamentos instalados em vinte e quatro municípios, espalhados por todas as regiões do estado. O Campus X está localizado no município de Teixeira de Freitas, na região do extremo sul da Bahia. Trata-se de um departamento de educação o qual oferecia, à época, seis cursos de licenciatura, a saber: Pedagogia, Matemática, História, Biologia, Letras-Vernáculas e Letras-Inglês.

A parceria entre a escola de educação básica e a universidade vem se constituindo ao longo dos anos, inicialmente por conta dos estágios obrigatórios, posteriormente com a contratação de professores graduados na UNEB e, mais recentemente, com a inserção de subprojetos PIBID, desde o ano de 2009, nas escolas públicas do município.

3.4.3 Banco de dados

Ao longo dos quase três anos e meio de projeto de formação, no qual participei como professora formadora e coordenadora, tivemos aproximadamente 95 encontros

semanais, momentos de diálogos cogerativos e preparação colaborativa de aulas para coensino. Todas as nossas reuniões (diálogos cogerativos) eram gravadas em áudio⁵⁰ e, posteriormente, transcritas pelos professores novatos. Para esta pesquisa, consegui reunir 83 arquivos de reuniões de diálogo cogerativo. Reuni também os relatórios semestrais escritos por cada participante do projeto e entrevistas que, depois, como pesquisadora, realizei com alguns participantes⁵¹. Tais entrevistas também foram gravadas em áudio e transcritas para este estudo.

Considerando que nossa identidade é constituída na interrelação com o outro, para compreender como a identidade dos sujeitos se (re)constitui ao longo de suas participações nas ações colaborativas, priorizo as gravações dos encontros do projeto, que aqui chamo de diálogos cogerativos, como fonte de dados para as análises, pois, segundo Mateus; El Kadri e Gaffuri (2011, p. 366): "O modo como nos tornamos, o nosso devir, é senão uma possibilidade da nossa inter-relação com o outro".

Importante salientar que conceituo as nossas reuniões como diálogos cogerativos por se tratarem de momentos em que todos os envolvidos, independentemente do papel social em que ocupavam, compartilhavam oportunidades iguais de discussão conjunta e coconstrução de conhecimento fundamentada na práxis vivenciada em sala de aula (ROTH, 2002; ROTH & TOBIN, 2002b; TOBIN & ROTH, 2006; ROTH & TOBIN, 2005).

Dessa forma, o conjunto de dados constitui-se em cerca de mil páginas de documentos, entre relatórios, transcrição de reuniões do grupo e entrevistas realizadas com alguns sujeitos desta pesquisa.

Neste estudo, além de analisar o movimento do projeto como um todo, focalizo a trajetória de uma das professoras colaboradoras e uma professora novata para analisar movimentos de aprendizagem e desenvolvimento ocorridos nesse processo.

⁵¹ As entrevistas foram realizadas com a Professora Novata Deise e com a Professora Colaboradora Sônia, pois além de constituírem o quadro de sujeitos de pesquisa neste estudo, os dados de tais professoras ensejavam maiores informações.

_

⁵⁰ Por limitação de equipamentos e problemas técnicos diversos como vírus, perdemos alguns arquivos referentes à gravação dos nossos encontros.

3.5 As unidades de análise

Toda pesquisa sempre significa caminhar pelo desconhecido e lidar com as contingências do que não pode ser previsível" (ROTH, 2005, p. 14).

No presente estudo, por adotar os pressupostos teóricos da teoria sociohistórico-cultural com base nos estudos de Vygotsky, para quem as partes da unidade não podem ser compreendidas quando separadas de outras partes, optei por adotar unidades de análises, pois, de acordo com Vygostky (2005, apud JÓHANNSDÓTTIR & ROTH, 2014, p. 55): "nenhuma parte da unidade pode ser pensada como algo que pode ser compreendido independente de outras partes"⁵³.

Vygostky, durante toda sua vida, procurou em seus trabalhos combater o reducionismo das pesquisas e a crise na psicologia da sua época que buscavam, sem sucesso, explicações para questões de consciência e comportamento humano. Vygotsky utilizou inúmeras vezes a analogia da molécula de água sobre o fogo para distinguir dois tipos de análises, uma reducionista, a análise por elementos, na qual decompõem-se os elementos em partes mais simples, e outra considerando a unidade, análise por unidades, na qual se mantêm as propriedades analisando a unidade.

Dessa forma, com o exemplo da decomposição da molécula de água (H2O), Vigotski (2008) ilustra que na análise por elementos a molécula perde suas propriedades, o oxigênio isolado aumenta o fogo, enquanto na molécula de água tem a propriedade de apagá-lo. Da mesma forma, para entendermos desenvolvimento e aprendizagem, torna-se necessário tomarmos no estudo a análise por unidades, que, "ao contrário dos elementos conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem perdê-las" (VIGOTSKI, 2008, p.5). Nesse sentido, não são os elementos essenciais para a compreensão das propriedades da água, mas, sim, a interação, ou seja, o processo de suas moléculas e seu comportamento.

⁵² Minha tradução. "Research always also means stepping into the unknown and dealing with contingentes that cannot be predicted"

⁵³ Minha tradução. "no part of a unit can be thought as something that can be understood independently of other parts (VYGOTSKIJ, 2005)".

Sendo assim, o legado de Vygotsky chama-nos à compreensão de que esses modos de fazer pesquisa com base em análise por elementos travam visões dicotômicas de fatores sociais, e, "para superar as dicotomias argumentou que era necessário desenvolver uma abordagem materialista Histórico-Dialética" (GERMANOS, 2016, p. 72).

Roth (2005; 2010) define unidade de análise como a menor unidade em que um fato sob investigação pode ser reduzido. Segundo o autor, os resultados das ações dos indivíduos participantes da unidade de análise só podem ser compreendidos ao olharmos para o evento como fenômeno social, ou seja, a soma total da contribuição de todos os elementos naquela prática.

Segundo Jóhannsdóttir & Roth (2014), a literatura na área da educação tende a tratar os indivíduos como elementos independentes das relações sociais que tecem na sociedade. Mesmo nas pesquisas em que os pesquisadores reconhecem o papel do outro na área de formação de professor, há predominância daquelas que tratam de internalização e de construção do conhecimento como processo individual.

Nesse sentido, contrapondo as tendências das pesquisas positivistas tradicionais, de visão dicotômica que trabalham na relação de causa e efeito, trato aqui da unidade de acordo com os seguidores de Vygotsky. Tomo a unidade de análise em uma visão dialética do indivíduo em suas relações sociais, em que ele se (re)constitui à medida que interage e também constitui seu ambiente em um processo transacional das relações sociais que se desdobram no seu campo.

Segundo Germanos (2016, p. 73), busca-se na relação causa e efeito explicar o fenômeno, enquanto a análise por unidades busca "captar a própria mudança em si, [...] a unidade foca também na processualidade para captar que na consideração dos processos, podemos atribuir causas só depois de ter algo observado denotado como o efeito."

Sob essa perspectiva, tomo as relações sociais tecidas nesse projeto de formação como unidade mínima de análise, pois compreendo a experiência vivenciada nessa unidade que inclui indivíduos dotados de sentimentos em um movimento transacional com o ambiente social, ou seja, sua comunidade de prática, como desveladora das características especificamente humanas que nos constituem socialmente.

Dessa forma, neste estudo, considero parte constituinte da unidade o desdobramento histórico das ações no projeto para analisar os movimentos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos integrantes do projeto ICFPL. Destarte, pautada em Roth (2002; 2006), posso afirmar que minhas perguntas de pesquisa não surgiram de um *vacum*, pelo contrário, as particularidades do presente estudo estão situadas nas minhas práticas de formação, sustentadas no ensinar para aprender (*teaching to learn*) e tornar-se sendo professor na sala de aula (*being and becoming in the classroom*). Trata-se de movimentos que vivenciei junto aos demais sujeitos desta pesquisa ao longo de quase três anos no projeto ICFPL.

Inspirada na pesquisa de Roth (2005) que considera a aprendizagem individual|coletiva como promotora de práticas coletivas, tomo aqui os movimentos no projeto ICFPL para analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem da profissão de professor, de acordo com os objetivos propostos que sintetizo no quadro 3:

Quadro 3: Objetivos, Perguntas de Pesquisa, Unidades de análise e Recursos / dados

Objetivo Geral	Objetivos	Perguntas de	Unidades de	Recursos/
	Específicos	Pesquisa	Análise	dados
Pesquisar as possíveis contribuições do Ensino Colaborativo na formação de professores de línguas	1) Investigar a percepção sobre a participação dos indivíduos nas ações negociadas nos encontros de diálogos cogerativos e de que forma tais ações contribuíram para a aprendizagem profissional docente; 2) Analisar como a abordagem metodológica do Ensino Colaborativo (coensino e dialógos cogerativos) promove a (aprendizagem e desenvolvimento profissional dos sujeitos que participaram dessa formação.	1) Quais são as potencialidades desse referencial teórico para a aprendizagem da profissão de professor desses sujeitos? 2) Qual(quais) a(s) aprendizagem(ens) vivenciada(s) ao longo da participação dos sujeitos nas ações desenvolvidas no projeto?	1) Percepções sobre os movimentos de formação no Projeto ICFPL; 2) A formação inicial em processos colaborativos; 3) As potencialidades do Ensino Colaborativo na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores em serviço.	Transcrição dos encontros de diálogo cogerativo; transcrição de entrevistas; questionários e relatórios.

Fonte: elaboração da autora, a partir do material de pesquisa.

Partindo da prática social na qual os sujeitos estão inseridos, este estudo adota a análise por meio da abordagem Histórico-Cultural. Segundo Roth (2015), esse tipo de análise, com foco na observação do que seria verificável, preza pela observação do que se tem a investigar, a partir dos registros das práticas sociais nas quais os indivíduos estão engajados em contextos sociais, proporcionando uma base consistente para a investigação e oportunizando ao pesquisador formular generalizações sobre tais atividades, possibilitando a emersão de evidências tangíveis dos processos investigados.

Nesse sentido, com especial atenção às práticas sociais, aos discursos e interações entre os sujeitos, para discutir e propor reflexões acerca das perguntas de pesquisa do quadro acima, reuni os dados referentes às transcrições dos nossos diálogos cogerativos, das entrevistas, dos relatórios de todos os sujeitos, mais as notas de campo da pesquisadora e adotei uma metodologia de análise orientada pelo referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético.

Nessa perspectiva, para o tratamento dos dados, com as perguntas de pesquisa em mente, li e reli as transcrições das reuniões⁵⁴ e entrevistas, para selecionar os dados que emergem das práticas de formação de professores desenvolvidas no ICFP. Emergiram, então, três fenômenos relacionados às minhas perguntas de pesquisa. O primeiro, trata da observação dos movimentos ocorridos no projeto, ou seja, movimentos que levaram à compreensão do fenômeno da formação dentro dessa metodologia. Portanto, desenhei uma linha do tempo com os eventos marcantes nesse percurso, de forma a reconstituir as relações tecidas entre os sujeitos para então observar seu desenvolvimento. O segundo, consiste na observação dos movimentos de aprendizagem e desenvolvimento dos professoresnovatos, de forma a discutir a formação inicial por meio do fenômeno ocorrido na participação da professora novata Deise. O terceiro e último, surgiu do depoimento marcante de uma das professoras colaboradoras. Ao ler os excertos, na última reunião do grupo, os dados emergiram da forma como o discurso da professora colaboradora Sônia mostrava uma relação muito próxima do projeto ICFPL com a formação continuada de professores.

-

⁵⁴ A letra T empregada nos excertos das transcrições diz respeito aos turnos de fala dos sujeitos nas reuniões e virão seguidos da numeração correspondente à ordem de fala, ex. T1 corresponde à primeira fala.

Muito embora esse não fosse objetivo do projeto inicialmente, vejo emergir, aqui, movimentos de formação continuada também para as professoras colaboradoras. Dessa forma, com o intuito de desvelar tais movimentos de formação e desenvolvimento, apresento, no capítulo de análise, uma última seção com o estudo de caso da professora colaboradora Sônia.

Para responder às perguntas de pesquisa, procurei nas transcrições reais evidências dos processos de aprendizagem e desenvolvimento no projeto. No que tange ao tratamento dos dados, após várias leituras atentas, discussões com meu orientador, criei uma tabela com data e tema das reuniões de diálogo cogerativo, anotando, também, os dados emergentes em cada uma delas. Depois disso, já no estágio Sanduíche, na University of Victoria, em reunião (*data section*) com o meu supervisor, após discutir os dados, constatamos que emergiam três temas relacionados à formação docente no projeto, a saber: 1) Os movimentos de formação ao longo do projeto ICFPL; 2) A formação inicial em processos colaborativos; e 3) As Potencialidades do Ensino Colaborativo na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores em serviço.

A partir disso, delineei uma linha do tempo do início ao final do projeto, na qual selecionei os pontos-chave para analisar cada tema. No primeiro caso, o estudo dos movimentos do ICFPL dá-se pela trajetória do projeto e é descrita e analisada de acordo com a tecitura⁵⁵ das atividades de formação e interação que emergiram entre os sujeitos. Analiso os dados à luz do MHD e inspirada nos trabalhos de Roth (2000) e Roth & Tobin (2002a, 2002b, 2005) sobre a prática de {Coteaching | cogenerative dialoguing} utilizando narrativas de análise.

Nesse sentido, o MHD foi utilizado aqui não como instrumento metodológico para construir dados, mas sim como referencial constituinte do processo formativo.

⁵⁵ Alguns dicionários apresentam duas formas de grafia: tecitura - tessitura. O dicionário de Laudelino Freire (1957, 5 vols.) disponível em www. http://www.linguabrasil.com.br/nao-tropece-detail.php?id=684, registra os dois vocábulos: Tecitura, s. f. Conjunto dos fios que se cruzam com a urdidura.

Tessitura, s. f. Ital. tessitura. Mús. Disposição das notas musicais, para se acomodarem a certa voz ou a certo instrumento; conjunto das notas mais frequentes numa peça musical, constituindo a extensão média na qual está ela escrita. 2. Mús. Conjunto dos sons que melhor convêm a uma voz: "tessitura grave, tessitura aguda". 3. contextura, organização. tessitura e tecitura. Neste trabalho opto por "tecitura" por questão de filiação teórica com os estudos sócio-histórico-culturais, no sentido de tecer os fios que nos compõe, pois segundo Mateus (2011, p.192) "recriam-se relações em que ensino e pesquisa, trabalho prático e trabalho intelectual, mundo da vida e mundo da teoria constituem fios que tecem a mesma teia sócio-ideológica".

No segundo caso, com foco na formação inicial de professores, ao direcionar as lentes para os movimentos formativos dos professores-novatos, para compor a unidade de análise utilizo narrativas que emergiram a partir dos dados da professora novata Deise. Na terceira e última parte, com foco na formação continuada dos professores colaboradores, para analisar o desenvolvimento profissional docente - os dados emergiram a partir do depoimento da professora colaboradora Sônia na última reunião de diálogo cogerativo. Desenvolvo, então, as análises baseada no referencial teórico de *neoformation*, desenvolvido por Roth (2016).

4. ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer deste capítulo, organizo as análises de forma a responder às minhas perguntas de pesquisa. Meu intento será o de investigar a tecitura que nos leve à compreensão da influência dos diálogos cogerativos e do coensino na formação de professores de línguas pelos sujeitos participantes do projeto aqui investigado.

Conforme descrito anteriormente, selecionei três unidades de análise para responder às perguntas desta pesquisa. Apresento aqui cada unidade analisada sob o viés Sócio-Histórico-Cultural por acreditar que somos seres sociais com uma história e que agimos e nos constituímos em contextos culturais diversos, modificando e sendo por eles modificados.

Nesse sentido, em cada unidade tomo a linguagem como elemento mediador das práticas dos sujeitos. De acordo com Mateus (2005, p.84), a "linguagem não pode ser tratada simplesmente como um regulador das funções cognitivas, mas deve ser compreendida também como central na produção de práticas culturais e de identidades".

Para se entender as transformações em uma perspectiva longitudinal, categorizei os dados emergentes das leituras de transcrições de acordo com o foco principal das discussões e, a partir daí, elenquei três movimentos:

- Os movimentos de formação ao longo do projeto ICFPL;
- 2) A formação inicial em processos colaborativos; e
- 3) As potencialidades do ensino colaborativo na aprendizagem e desenvolvimento de professores em serviço.

Para a análise do primeiro caso, devido ao volume de temas emergentes, optei por fazer alguns recortes, de forma que, mesmo que não apresente a totalidade das ações, permitem-me pesquisar e discutir os movimentos mais significativos ao longo do projeto.

Dessa forma, para discutir os movimentos de formação ao longo do projeto, subdividi a primeira unidade em três temas mais recorrentes nas reuniões, o primeiro, "sendo e se tornando professor na sala de aula", trata da socialização e é caracterizado pela mudança nas relações estabelecidas; o segundo, "estando-com-o-outro", é caracterizado pelas tensões, contradições e rupturas forjadas nas atividades

do ICFPL; e o terceiro, "ensinando para aprender", desvela a aprendizagem da profissão docente na|pela atividade prática em coensino.

Saliento que a opção dos recortes não ocorreu de maneira aleatória, de forma que a escolha dos dados deu-se por terem se mostrado significativos para a análise em foco.

Tomo aqui aprendizagem e identidade profissional como processos dialéticos, corroborando com Lave (1996) cujo postulado é o de que à medida que aprendemos vamos (re)constituindo nossas identidades profissionais ao nos (trans)formarmos por meio de nossas interações sociais.

4.1 Percepções sobre os movimentos de formação ao longo do projeto ICFPL

Dialectical (i.e., materialist) scholars are concerned with capturing the real, inner dynamic of some phenomenon of change, which has the character of process. Such phenomena include the mind, political economy, human actions, mental development, human psyche, relation of self and other, the relation of learning and knowledge, philosophical thought, human existence, and nature⁵⁶. (ROTH, 2012,p. 262)

Inserida na formação colaborativa como sujeito e pesquisadora, trago a citação de abertura que nos remete à importância de se compreender o desenvolvimento humano pelo caráter processual do fenômeno. Trata-se justamente do propósito desta seção. Ao apresentar os fenômenos que emergem nos movimentos do projeto ICFPL, busco compreender a influência da metodologia do ensino colaborativo nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos nele envolvidos.

_

⁵⁶Estudiosos dialéticos (isto é, materialistas) estão preocupados em captar a dinâmica interna real de algum fenômeno de mudança, o qual tem o caráter de processo. Tais fenômenos incluem a mente, a economia política, as ações humanas, o desenvolvimento mental, a psique humana, a relação entre o eu e o outro, a relação entre aprendizagem e conhecimento, o pensamento filosófico, a natureza e a existência humana. (ROTH, 2012, p. 262) - livre tradução minha.

4.1.1 Sendo e se tornando professor na sala de aula

"...pô, onde eu tô aqui, né?" "o que, que eu vou fazer, né,?" e aí as pessoas perguntavam quem era a gente e a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali também, né?!"(T12 - MILTON -professor novato- na Reunião DC de 29/Ago/2011, sobre seu primeiro dia em sala de aula na escola).

Os primeiros dias em sala de aula são sempre momentos tensos para todo professor, seja ele novato ou experiente. A citação de abertura revela justamente a tensão e insegurança que nos afeta ao adentrarmos no "templo" (TELLES, 2002) de um outro professor.

No contexto de formação tradicional no Brasil, o primeiro contato dos alunos de licenciatura com a escola e a sala de aula dá-se, geralmente, por meio do estágio curricular, que ocorre somente na segunda metade do curso de graduação. Entretanto, para os participantes do projeto ICFPL esse contato foi antecipado; pois os projetos do PIBID possibilitam a inserção dos licenciandos em sala de aula ainda no primeiro ano da licenciatura, ou seja, a partir do segundo semestre do curso de graduação.

Ao iniciar o nosso projeto, a maioria dos professores novatos estava no início do curso e, portanto, ainda nem sequer atendia à disciplina de estágio curricular, ou seja, muitos tiveram o primeiro contato de professor com a sala de aula por meio do projeto ICFPL. Embora todos tenham frequentado ambiente escolar ao longo de suas vidas, ou seja, por pelo menos onze anos estiveram ocupando as carteiras como alunos em sala de aula, muitos nunca tinham experienciado a posição de professor nesse ambiente. Naturalmente, a maioria sentia-se perdida. O que as nossas reuniões de diálogos cogerativos revelam é que, como seres sociais, movidos por sentimentos, todos os professores, principalmente os novatos, compartilharam, inicialmente, a pressão emocional de estar ali na sala de aula, local que até bem pouco tempo alguns frequentaram como alunos, agora atuando como professores.

Esse processo de socialização foi o marco inicial do projeto. O fato de estarem em um grupo compartilhando os mesmos objetivos, anseios e descobertas, constituindo uma comunidade de prática norteada pelos princípios da colaboração,

proporcionou aos envolvidos no projeto um aprendizado da profissão situado, na|pela atividade prática docente.

Há muito que a academia discute a socialização de professores. Lortie (1975) já apontava que, desde o século passado, os mais diversos estudiosos têm discutido a "profunda influência que o trabalho tem na personalidade humana", complementando que, para a inserção de professores na sala de aula, "as condições de entrada na profissão tem um papel importante na socialização" (LORTIE,1975, p. 55).

Nesse sentido, ao analisar os movimentos do ICFPL, chamou-me a atenção, o primeiro momento dos professores em sala de aula, principalmente dos professores novatos, ou seja, esse período de socialização dos professores novatos na sala de aula atuando em coensino.

A meu ver a socialização se inicia com os primeiros contatos, mas não se limita ao tempo, ou seja, não se trata de um processo finito. De modo oposto, a socialização constitui-se um processo contínuo, e, portanto, quando forjada em ambientes cujas práticas são pautadas na colaboração são espaços privilegiados nos quais os sujeitos podem refletir, compartilhar e transformar-se constantemente à medida que se (re)criam intersubjetivamente nas interações sociais.

Nesse sentido, um movimento interessante no projeto ICFPL deu-se no que diz respeito à influência dos modelos tradicionais, às crenças⁵⁷ que inicialmente os professores novatos apresentavam, aos fatores emocionais que surgiram no período de inserção desses professores, bem como aos modos como as reuniões de diálogo cogerativo se constituíram em espaços privilegiados para se tensionar relações intersubjetivas as quais colocam em xeque concepções tradicionais e antigos paradigmas na formação de professores.

Por entender que somos seres sociais dotados de uma história, imersos em determinada cultura, compreendo que todo processo de socialização em uma nova comunidade de prática pode impactar na aprendizagem e desenvolvimento profissional dos indivíduos.

Um dos fatores que nos difere dos animais é que somos seres sociais, movidos pela razão e emoção. O equilíbrio dessas forças é que nos permite a convivência em

-

⁵⁷ Conceituo crenças conforme postulado por Barcelos,(2007,p.113): "[...] maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação."

harmonia na sociedade, pois é fato notório que fatores emocionais influenciam nossas relações e a maneira como lidamos com elas.

Pelos depoimentos dos participantes no projeto, percebe-se que o período de socialização com a sala de aula, no papel de professor, é determinante para a aprendizagem da profissão e, até mesmo, para a permanência de alguns na docência.

Inicialmente, as reuniões de diálogo cogerativo constituíram-se em espaço para compartilhamento das emoções, discussões sobre o primeiro contato com a sala de aula e reflexões sobre as relações tecidas nesse ambiente.

Quando se investiga a aprendizagem profissional de professores, principalmente de professores de línguas, de quem se espera proficiência no idioma além de conhecimento linguístico, pesquisadores afirmam que os fatores emocionais como ansiedade e insegurança têm influência considerável na constituição identitária dos professores. Afetam, até mesmo, posteriormente, sua permanência na profissão. Horwitz (1996), por exemplo, afirma que o fator emocional exerce influência na aprendizagem e desenvolvimento profissional e que a ansiedade entre professores de línguas deve ser considerada e tratada.

Nessa perspectiva, pelas discussões após as aulas (debriefing class) feitas nas reuniões de diálogo cogerativo, observamos que esse primeiro contato teve impacto tanto para os professores novatos ao adentrarem pela primeira vez em sala de aula, quanto para as professoras formadoras e colaboradoras. Decorre daí a importância de estudar o movimento forjado nas|pelas reuniões de diálogos cogerativos por meio do compartilhamento de experiências e vivências nessa formação docente.

Nesse sentido, tomo aqui como ponto de partida esse primeiro momento dos participantes no projeto, por entender que a socialização é um processo importante para a aprendizagem e desenvolvimento da atividade docente.

Lortie (1975), em um estudo clássico sobre a formação de professores, postula que os professores aprendem o ofício pela experiência dos longos anos que viveram como alunos. Para o autor, trata-se de aprendizagem pela observação no longo período em que se vivencia o ambiente escolar ao longo da vida estudantil.

Concordo com o autor, no sentido de que as experiências dos modos tradicionais de formação e relações entre universidade e escola que esses professores novatos tiveram ao longo de sua vida na escola revelam influência no estágio inicial da aprendizagem da profissão de professor desses sujeitos. Entretanto, estudos mais recentes têm demonstrado que a socialização se consolida por meio

não apenas de observação, mas de forma mais significativa, pela participação em atividades práticas da docência (ROTH, 2002).

Desta forma, direciono as lentes deste estudo para uma formação de professores desenvolvida de maneira colaborativa, aqui, diferentemente da formação tradicional⁵⁸, na qual estagiários atuam em práticas de observação seguidas de regência; no ensino colaborativo, os estagiários, a quem chamamos de professores novatos, desde o primeiro dia em sala de aula, já iniciam atividades de coensino em colaboração com o professor regente, a quem chamamos de professor colaborador.

Assim, o professor novato atua em "colaboração", ou seja, não lhe é permitido apenas se sentar ao fundo da sala para observar o professor lecionar; diferentemente do modelo tradicional, no ICFPL, o professor novato aprende a profissão de professor na|pela atividade prática de coensino em sala de aula, seguida das reuniões de diálogo cogerativo nas quais, além da preparação de aulas e materiais didáticos, busca-se refletir a respeito das aulas ministradas e os desafios vivenciados na escola.

Nesse sentido, nas primeiras reuniões de diálogo cogerativo, após o contato inicial com a sala de aula, foi quase unânime o relato de fatores emocionais que surgiram nos primeiros dias na escola. Sentimentos de insegurança e nervosismo eram predominantes nos discursos de todos os professores nesse período de socialização. Surgiram, também, relatos de ansiedade e insegurança com relação ao idioma.

Naquele momento, professores novatos, professora formadora e professora colaboradora estavam todos em sala de aula compartilhando o papel de professor e co-construindo memórias coletivas de ser-com-o-outro. Todo o preparo e apoio das professoras mais experientes não evitaram que os professores novatos enfrentassem sentimentos de insegurança e ansiedade para atuar como professor, mas, por outro lado, os diálogos cogerativos serviram de suporte proporcionando a cada um refletir nos modos como poderiam (re)constituir suas crenças sobre a docência e, com isso,

_

⁵⁸ Ao criticar a formação tradicional não pretendo comparar práticas desenvolvidas no PIBID e no estágio curricular tradicional. Devo salientar que, estou me referindo à perspectiva do coensino, na qual aprender-com-outro implica uma vivência da prática docente por meio da interação desenvolvida na pela práxis de sala de aula, coconstruida com o par mais experiente no compartilhamento da responsabilidade pela aprendizagem do aluno. Peço considerar o significado da conjunção "com" no que tange ao aprender por práticas vivenciadas e compartilhadas com-o-outro na plenitude do que seja compartilhar-com-o-outro a aprendizagem profissional, diferentemente das práticas de estágio na qual, na maioria das vezes, a aprendizagem da atividade docente configura-se atividade prática individual do estagiário.

desenvolver uma identidade docente mais confiante, pautada no compartilhamento e no cuidado com o outro.

No excerto abaixo, o professor novato Milton abre o diálogo relatando sua insegurança dos primeiros dias em sala de aula como professor.

T 2 - Prof. Novato Milton: E, assim, eu achei interessante, eu eu ainda me senti um pouco assim fechado porque assim aquele **medo de**, **sabe**, **tomar o lugar da professora**, de um colega alguma coisa assim, ai **eu fiquei mais assim**, **acompanhando as atividades**, **passando nos alunos**, **auxiliando**, **perguntado as dificuldade**. **Até que eu poder ganhar aquela confiança**, **aquela liberdade**, **que eu acho que só vai vir no processo (...)**. (Excerto Nº.1 - Reunião DC - 29/08/2011 - T 2)

Pelo seu depoimento, é possível observar a forte influência dos modelos tradicionais de formação, no qual o licenciando exerce papel de observador no primeiro contato com a sala de aula, limitando-se à observação e julgamento do contexto escolar. A utilização dos verbos de ação em seu discurso (fiquei acompanhando, passando, auxiliando, perguntando) expressa sua participação mais periférica em relação ao que se espera de um professor no ensino colaborativo, e mais central no modelo tradicional de formação, no qual o estagiário primeiro observa. Depreende-se daí que, inicialmente, os professores novatos apresentam forte influência da formação tradicional pela experiência que trazem de alunos em sala de aula. Dessa forma, suas crenças desse modelo de professor ainda exercem uma influência na constituição da identidade docente.

O receio de "tomar o lugar da professora" revela a crença no modelo de professor detentor do saber e de uma relação vertical de poder em sala de aula, na qual o professor regente deve exercer papel central. Nesse sentido, não apenas no excerto acima, como também nos excertos seguintes, o que se manifesta inicialmente é a influência da formação tradicional, na qual no primeiro momento em sala de aula só se observa.

Contrapondo aos modelos tradicionais de formação, Roth (2002) ressalta que não se aprende a profissão de professor apenas pela teoria. Para esse autor, a formação de professor dá-se pela vivência e práticas de sala de aula. O autor defende a aprendizagem da profissão docente por meio de práticas de coensino, nas quais os professores novatos atuam como professores juntamente com um professor mais experiente em atividade de coensino, pois para o autor, a formação constitui-se em um processo contínuo, no qual nos tornamos professores sendo professores.

Nesse primeiro contato com a sala de aula, o que se observa dos professores novatos é que todos carregam crenças pautadas em modelos tradicionais, de primeiro observar e avaliar. Entretanto, o movimento do projeto está baseado no *tornar-se sendo professor*, vivenciando os desafios da sala de aula na prática, por meio da *práxis* docente (ROTH, 2002). E, nesse contexto colaborativo, é possível observar um movimento de quebra de paradigmas e mudança nos (pre)conceitos e concepções da profissão docente.

Nesse sentido, o fator preponderante para uma (re)constituição da identidade docente está pautado na relação com o outro, que vem ajudar o professor novato a definir quem é, ao passo que se projeta pela expectativa do aluno.

Aqui, pelo coensino, ter alguém ao seu lado nesse primeiro momento proporciona confiança para enfrentar a situação nova. No excerto abaixo, a professora novata Deise revela as emoções que a afetaram enquanto avaliava sua atuação em relação à expectativa projetada aos alunos, buscando nos pares respaldo para sua insegurança:

T 7 - Prof. Novata Deise: É, quando a gente entrou na sala, é, deu um medinho, assim né. Porque eu me imaginei no lugar deles quando eu tava né, no ensino médio no 2ªano, né. É, de repente a gente olha assim, o professor que chega novo, porque quando você está acostumado com o professor é uma coisa, mas quando é novo, fica sempre comparando, ainda mais quando é jovem, assim próximo à idade deles. (...) Aí eu falei, "aí gente que será que eles estão achando o quê da gente? Esse povo chato, que veio pra cá, todo sério assim." Aí eu me senti mal por conta disso. Mas, assim, foi a minha impressão, eu não sei se os alunos sentiram isso também. É isso. (Excerto Nº. 2 - Reunião DC - 29/08/2011 - T 7)

Esse medo relatado por Milton, no T2, e aqui compartilhado por Deise, está vinculado às suas crenças sobre professor como alguém mais velho, sendo a idade um fator de conhecimento e preparo, pois ao relatar sua experiência como aluna, Deise resgata suas crenças naquele modelo de professor e fica insegura por ser muito jovem. Aqui, além do fator emocional na socialização, observa-se, também a influência das crenças que os professores novatos carregam para a sala de aula. Vê-se, ainda, a importância de momentos de socialização, discussão, para, por meio da reflexão conjunta, desconstruir velhas crenças.

O que se pode observar no discurso dos professores novatos é uma verticalização das relações, ainda muito forte, entre esses professores, constituinte das crenças que trazem pelo que vivenciaram ao longo dos anos em que frequentaram a escola como alunos, reforçando as relações de poder estabelecidas

socialmente, nas quais o professor é o detentor de saber, quando a sabedoria é atrelada à idade e ao amadurecimento: "ser mais velho" como indicador de saber mais, ou seja, a crença da sabedoria atrelada à idade e à experiência ainda afeta os professores novatos. Isso está muito bem marcado no discurso da Deise quando tece a comparação que os alunos fariam dela com a professora, ao vincular seu conhecimento à sua idade: "ainda mais quando é jovem, assim, próximo à idade deles". Além de Deise, também a professora novata Mohana expressou no seu depoimento essa insegurança ao relacionar sua idade à condição para ensinar, ao compartilhar o que imagina passar na cabeça de seus alunos:

T 45 – Profa Novata Mohana: Fica falando "ai esse professor novo, não sei o que não sei o que", bem no estilo dos adolescentes falar isso. E, também, porque eu fiquei meio assim, porque de princípio a gente tem praticamente a mesma idade que eles, né [...]. (Excerto Nº.3 - Reunião DC - 29/08/2011 - T 45)

Mais adiante na discussão, Mohana reforça sua crença de que pela sua experiência de aluna, seus alunos pensariam que ela não tem competência para dar aulas por ser muito jovem e por não ter terminado a graduação. Assim, atrela, mais uma vez, competência à idade e maturidade.

T 51 - Prof. Novata Mohana: [...] Aí sim, os alunos, eu falo porque quando eu estudei lá aconteceu isso: "Eles falam: "ah ele nem é professor ainda, ficam aí querendo dar aula pra gente e tal". Aí, os alunos ficam maior ruim, ficam dando descrédito, sabe. Aí, eu fiquei com medo assim, disso, por parte dos alunos. Mas eu achei muito legal a turma, eu achei que eles prestaram muita atenção na gente. Porque eu pensei que não ia acontecer isso. T 52 - Prof. Formadora Sara: Humhum. É, você foi com essa impressão de como você via os estagiários, né. [...] A sua impressão foi diferente do que você estava esperando né? T 53 - Prof. Novata Mohana: Ainda eu fiquei assim: "nossa se, se eu soubesse do que eu sei agora" [...]. (Excerto Nº. 4 - Reunião DC - 29/08/2011 - Turnos 51- 53)

Essa insegurança com relação à idade dos professores novatos demonstra a crença de que serão julgados pelos alunos como alguém que não tem conhecimento necessário para ser professor, ou seja, o receio de não ter saberes para ensinar porque são muito jovens, vinculando saberes à experiência vivida.

Nessa interação, a professora formadora questiona a professora novata no sentido de levá-la a refletir sobre o papel que desempenha agora na sala de aula, diferente do que vivenciou com estagiários enquanto aluna na escola, proporcionando à professora novata refletir para desconstruir tais crenças antigas.

As análises acima revelam que as reuniões de diálogo cogerativo têm um papel importante nesse primeiro momento, pois configuram-se em espaço para os professores novatos se exporem e serem ouvidos, e, também, refletirem coletivamente sobre as experiências e vivências de sala de aula, juntamente com as professoras colaboradoras e formadoras, compartilhando experiências e refletindo nalpela própria vivência de sala de aula.

Scantlebury; Gallo-Fox; Wassel (2008) postulam que o exercício de falar e ouvir os pares nas reuniões de diálogo cogerativo amplia possibilidade de aprendizagem dos professores novatos. Segundo os autores, "ao ouvir um ao outro, os participantes se tornam capazes de obter *insight* em várias formas e perspectivas de interpretar a experiência de ensino e aprendizagem"⁵⁹ (SCANTLEBURY; GALLO-FOX; WASSEL, 2008, p. 969).

Nesse sentido, a palavra que é dita por um é escutada pelo outro. Esse compartilhamento de emoções revela que a situação é comum a todos, proporcionando oportunidade para desfazer mitos, (des)construir crenças e (re)construir a identidade docente baseada na *práxis*. A palavra que é dita por um é ouvida pelo outro e a reflexão conjunta leva à resolução de problemas que, sozinhos, talvez não seriam capazes de problematizar.

Corroborando com isso, no excerto a seguir Milton expressa sua insegurança em relação à expectativa de ser um professor naquele momento, por não saber como agir frente à nova posição.

T 12 - Prof. Novato Milton: [...] Parece assim que quando a gente estava lá na frente. Lá, assim, eu achei que a gente ficou um pouco sério mesmo. Assim, mas, algumas pessoas ficaram só olhando os alunos. E eu conhecia alguns. Os alunos, eles riram pra mim. Mas eu achei que a gente ficou assim, naquele negócio "pô, onde eu tô aqui, né?" "o quê que eu vou fazer?" Né, e aí as pessoas perguntavam quem era agente e agente perguntava também não só quem era a gente, mas, o que que a gente tava fazendo ali também, né?! No momento foi muito disso aí. Mas, eu acho que no segundo momento, na sexta-feira quem foi comigo lá acho que se soltou mais [...]. (Excerto Nº.5 - DC - 29/08/2011 - T 12)

Ao questionar-se sobre seu papel na sala de aula naquele momento, Milton inicia uma experiência de assumir papéis profissionais e descobrir seu lugar na sala de aula. Aqui ele expressa sua insegurança, comum a todo licenciando ao adentrar em sala de aula pela primeira vez como professor. Ao utilizar a expressão "pô, onde

_

⁵⁹ Minha tradução: By listening to each other, participants are able to gain insight into various perspectives and ways of interpreting the teaching and learning experience.

eu tô aqui, né?" "o quê que eu vou fazer?" Suas dúvidas revelam, também, sua capacidade de agência e disposição para aprender ao questionar-se sobre como agir.

Embora seja o momento de criar uma identidade docente, esse é, também, um momento de crise identitária para os professores novatos, pois até pouco tempo eles eram todos alunos e, agora, passam a ser professores. Ao constatar essa crise de identidade, é importante esclarecer que não estou considerando que os sujeitos anulem suas identidades de alunos, posto que desempenhamos diferentes papéis sociais de acordo com nossos contextos. Contudo, neste contexto social estão aprendendo a ocupar diferentes espaços e desempenhar diferentes papéis, ou seja, estão constituindo novas identidades ao assumir diferentes posições daquelas que, até pouco tempo, ocupavam na sala de aula da Educação Básica.

O questionamento "onde eu tô aqui?" revela uma indefinição com relação a ocupar o espaço de aluno ou de professor, ao passo que o questionamento "o quê que eu vou fazer?" é indicador do despertar de sua identidade docente, afinal, esperase do professor que faça algo na regência de sala. Essa crise identitária, no momento em que o indivíduo se dá conta que deixa de ser aluno e passa a ser professor naquele contexto, dá-se primeiramente pelo fato dos professores novatos, em sua maioria, estarem em contato com a sala de aula como professores pela primeira vez, ou seja, ainda se sentem alunos no contexto escolar. Além disso, há a forte influência dos modelos tradicionais quando da inserção de licenciados nas escolas, nos quais o contato com esse ambiente se dá episodicamente, e, inicialmente, apenas para observação e avaliação do contexto escolar, sendo somente o segundo momento, o da prática de estágio, dedicado às atividades de regência.

O processo de iniciação à docência, ou seja, de aprender a ser professor, conduz a diversas mudanças no indivíduo em formação, as quais afetam tanto a identidade pessoal quanto a profissional desse sujeito. Para Flores (2003, p. 190-191):

A transição de aluno a professor encontra-se marcada pelo reconhecimento crescente de um novo papel institucional e pela interação complexa entre perspectivas, crenças e práticas distintas e, por muitas vezes, conflituais, com implicações ao nível de (trans)formação da identidade profissional.

Nesse sentido, o contato contínuo, como o propiciado pelo projeto, acompanhando uma turma por um ano inteiro e contando com a presença da

professora colaboradora, em uma experiência de coensino, seguida de reuniões de diálogo cogerativo, propicia espaços para discussões, compartilhamento de emoções e aprendizagem colaborativa que auxiliam na resolução dos conflitos.

Esse discurso de Milton revela o quanto os professores novatos se sentem inseguros nos primeiros momentos em sala de aula e o quanto a cultura dos processos tradicionais de formação, moldados em primeiro observar, avaliar e ser avaliado, das relações estabelecidas entre universidade e escola influenciam suas crenças sobre a formação docente.

A crise identitária vivenciada por Milton, nos seus primeiros dias em sala de aula, é, também, compartilhada por seus colegas professores novatos nos momentos de diálogo cogerativo, durante as reuniões semanais. No excerto abaixo, extraído da mesma reunião de diálogo cogerativo, a professora novata Alice afirma compartilhar o mesmo sentimento de insegurança quanto ao espaço a ocupar que Milton expressou:

T 16 - Prof. Novata Alice: [...] Eu me senti assim também! Perguntei: "o que que eu tô fazendo aqui?" Né?! Parece que foi ontem que eu tava ali. Eu fiquei meio assim [...]. (Excerto Nº. 6 - Reunião DC - 29/08/2011 - T 16).

Ao utilizar os adjuntos adverbiais de lugar "aqui" e "ali", Alice põe em evidência a distinção dos papéis: aqui (professor) e ali (aluno), revelando a crise vivenciada naquele momento da sua aprendizagem docente. Na TSHC, a crise é o gatilho para o desenvolvimento. Essa crise evidenciada nos momentos de discussão dos encontros de diálogo cogerativo oportuniza, pelo compartilhamento, a reflexão para o desenvolvimento da identidade de um docente mais confiante, com a autoestima equilibrada e poder de agência profissional.

Deixar de ser aluno e tornar-se professor é um processo que, ao ser compartilhado nas reuniões de diálogo cogerativo, proporciona confiança para os professores novatos na travessia dos espaços: "ali" - aluno para "aqui" - professor, por poderem se distanciar dos dois lugares. Nesse sentido, observa-se que as reuniões de diálogo cogerativo auxiliam os professores novatos a constituir sua identidade docente. Ao compartilharem suas experiências, falar, ouvir e ser ouvido, os professores novatos se conscientizam que a circunstância, os sentimentos, medos e insegurança são comuns a todos. Além disso, por estarem inseridos nessa comunidade de prática, têm o apoio do outro para desempenhar papéis de professor

e podem contar uns com os outros para discutirem e juntos encontrarem soluções para os problemas vivenciados em sala de aula. Descobrem-se no mesmo cenário, vivenciando os mesmos problemas e compartilhando os mesmos sentimentos. Tratase de contexto que é vivenciado e experienciado, comum a todos nessa etapa da formação.

Esse primeiro movimento expressa a insegurança de todos frente a uma situação completamente nova, tanto para os professores novatos quanto para as professoras formadoras e colaboradoras. Tratava-se da primeira experiência do grupo em coensino, ou seja, era a primeira vez que cada um dos participantes estava dando aulas "at the elbow of another⁶⁰", ou seja, aprendendo a dar aulas por meio do coensino. Até mesmo para as professoras formadoras, idealizadoras do projeto, tratava-se de uma primeira vez vivenciando essa experiência como formadoras, em outras palavras, a presença de um outro inaugural, um novo lugar.

Os excertos abaixo retratam uma relação de linearidade na qual a professora formadora fortalece vínculos de confiança com os demais ao compartilhar sua ansiedade com esse primeiro momento na sala de aula.

T 72 - Prof. Formadora Sara: Mas, aí, eu posso falar, o que que eu achei? Rs. É, **eu também tava com muita expectativa**, eu tava **muito ansiosa**. É, não tava tremendo, mas tava muito ansiosa, porque é assim: como a gente que propõe o projeto, então **a gente sente uma responsabilidade muito grande**. E aí a gente sente a responsabilidade de chegar lá e **fazer um bom trabalho**, e, eu fiquei com muito medo de transparecer que eu tava nervosa e ansiosa pra quem tava comigo. Eu falei se eu parecer que eu to nervosa ou ansiosa quem tá comigo vai ficar também, né?! Então eu tava muito tensa em relação a essas coisas. No dia seguinte falei "ai meu Deus vou chegar lá nervosa, e aí o que vai ser? E aí a pessoa vai ficar nervosa também." Mas eu acho que foi tranquilo! Parecia que eu tava nervosa? (risos)

T 73 - Prof. Colaboradora Sônia: Não. Às vezes o nervosismo da gente tá só internamente. T 74 - Prof. Formadora Sara: É.

T 75 - Prof. Colaboradora Sônia: Não tá manifestando externamente, aí a pessoa não percebe.

T 76 - Prof. Formadora Sara: É. Então eu também acho que.

T 77 - Prof. Colaboradora Sônia: Tudo novo também, deixa a gente assim, né.

T 78 - Prof. Formadora Sara: É, deixa né. Por mais que a gente tenha já experiência com um projeto como esse, cada turma vai ser uma turma, então é, causa uma expectativa sim. E, é, também como as meninas falaram aqui, eu tava achando também que a turma ia ser mais bagunceira, mais terrível, a gente vai com uma expectativa de "nossa eles vão engolir a gente, né?!" Mas foi assim, tranquilo, eu não sei assim se, é também pelo fato de, é foi só uma aula, só um momento que a gente ficou ali com eles (...). (Excerto Nº. 7 - Reunião DC - 29/08/2011 Turnos 72-78)

-

⁶⁰ Expressão utilizada por Roth & Tobin (2002b) para dar aula com-o-outro, inclusive título dessa obra sobre experiência de coensino.

No excerto acima, a interlocução das professoras mais experientes no diálogo cogerativo revela que a angústia e ansiedade do primeiro dia em sala de aula era fator comum a todos, inclusive às idealizadoras do projeto. Nos turnos 72 e 78, a professora formadora Sara demonstra compartilhar dos mesmos sentimentos de ansiedade e expectativa. No turno 72, ao utilizar o advérbio "também", inclui-se na mesma condição dos demais aprendizes, "eu também tava com muita expectativa, eu tava muito ansiosa", rompendo com paradigmas de que o formador é o detentor do saber, está pronto, acima dos demais. Ao colocar-se na mesma situação dos demais membros do projeto, de aprendiz e professor, demonstra sua aproximação aos professores novatos, ao passo que compartilha sua visão de que a aprendizagem é um processo constante e que a socialização não se encerra aos primeiros dias de sala de aula.

No turno 77, a professora colaboradora ratifica a posição da formadora, utilizando a locução pronominal "a gente" para se incluir na situação de socialização, corroborando com a linearidade do projeto e a quebra de hierarquias. Nessa reunião, elas tentam expor para os professores novatos que ali todos são seres humanos dotados de emoção e que os sentimentos de ansiedade compartilhados são comuns a todos. Além disso, ao admitir que compartilham os mesmos sentimentos que os demais professores novatos, colocando-se no mesmo patamar que esses professores, reforçam a quebra de hierarquia, demonstrando que mesmo os professores mais experientes convivem com os mesmos desafios na profissão docente. O que se observa a partir das reuniões de diálogo cogerativo realizadas após cada aula são tecituras de uma aprendizagem colaborativa mais horizontalizada e contínua que se dá na *práxis* de sala de aula, seguida de reflexões da experiência vivenciada por cada um e por todos.

De acordo com o conceito de Lave (1996), em que a transformação identitária se dá pela participação em práticas situadas, pode-se afirmar que a constituição da identidade docente, no ICFPL, dá-se a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, nas quais todos exercem papéis de professor e, ao refletir e compartilhar posteriormente tais vivências nas reuniões, vão projetando suas emoções, medos e insegurança, de modo que, no compartilhamento, passam refletir e, coletivamente, gerar soluções para as situações peculiares de cada experiência.

Assim, na interação com o outro, no ser-com-o-outro, é que aprendem a atividade docente, já que as ações são pensadas e realizadas na e pela atividade

prática do professor, pela vivência, no cotidiano da sala de aula, de modo que o aprender a ser professor é inerente à atividade desenvolvida e as emoções vivenciadas e compartilhadas nesse ambiente, onde todos aprendem e ensinam ao exercerem papéis de professores em um ambiente colaborativo. Trata-se de uma atividade colaborativa que Roth & Tobin (2002b) se referem como *at the elbow of another,* fazendo referência ao trabalho entre pares, ou seja, ombro a ombro⁶¹.

Dessa forma, no que diz respeito aos movimentos da formação docente nesse projeto, por constituir-se espaço para a constituição identitária dos professores novatos, o projeto proporcionou aos professores oportunidade de aprendizagem da profissão pela *práxis* e libertação de crenças e de (re)constituição das relações, inicialmente verticalizadas, pautadas em práticas dicotômicas (primeiro observação do contexto escolar, depois ação), para relações mais horizontalizadas que vão se delineando pelo contato contínuo com os alunos da escola e trabalho colaborativo com as professoras, colaboradoras e formadoras. No ensino colaborativo, a observação e atuação constituem-se em processos dialéticos na sala de aula, de forma que o professor novato se envolve na atividade docente desde o primeiro momento. Além disso pelos diálogos cogerativos que se seguem, ele tem a oportunidade de avaliar, partilhar e refletir coletivamente a atividade docente.

Ao dar o depoimento acerca de suas primeiras aulas, os professores novatos prendem-se ao papel de observador e avaliador, presos ainda a relações verticalizadas da formação tradicional. Observa-se que, inicialmente, os professores novatos se preocupavam muito mais em avaliar o evento aula do que de dele participar, atuando perifericamente na posição de professores.

Nos excertos abaixo, apresento dois fragmentos da fala dos professores novatos que ilustram uma participação ainda periférica na atividade docente, prevalecendo a observação sobre a atuação.

T 12 - Prof. Novato Milton: (...) A Vera deu uma aula assim, que **eu gostei** a participação dela lá, **acho que foi bastante interessante**. (Excerto Nº. 8 - Reunião DC - 29/08/2011 - T 12)

No depoimento acima, Milton limita-se à avaliação da professora colaboradora, reforçando o caráter do seu papel de observador e avaliador ao utilizar o verbo gostar,

-

⁶¹ Conceito empregado por Mateus (2005; 2009b) para práxis de ensino colaborativo, na qual professores participam juntos com o objetivo de promover aprendizagem dos alunos, bem como suas também.

seguido da locução adverbial "bastante interessante", no sentido de aprovar a atuação da professora colaboradora em sala de aula, como quem faz uma avaliação subjetiva, sem o uso de instrumentos avaliativos, eximindo-se da atividade docente naquele momento.

Já no turno 16, da mesma reunião, durante a problematização do primeiro dia na sala de aula, a professora novata Alice reforça esse agir periférico quando, mesmo se incluindo ao utilizar a locução pronominal "a gente", ainda mantém o caráter avaliador "foi um pouco sério".

T 16 - Prof. Novata Alice: (...) eu achei assim, eu também **achei que a gente foi um pouco sério**. Só que é, acho **que é pra impor mais respeito, né?!** Porque não sei, meio, pelo menos assim, no início, né. Pelo menos **eu acho que tem que impor um pouco de respeito**. (Excerto Nº. 9 - Reunião DC - 29/08/2011 T 16)

Outro fator a considerar é que ao avaliar o desempenho dos professores novatos, Alice justifica a seriedade como uma necessidade na relação a se construir com os alunos, expressando uma visão arcaica da relação de distanciamento entre professor e aluno. Ao justificar "que é pra impor mais respeito", assim como ao utilizar expressão "eu acho que tem que impor um pouco de respeito", Alice reproduz um discurso tradicional de respeito como algo a se impor em detrimento das relações que se constroem.

O que se observa nos excertos acima é que, inicialmente, os professores novatos se limitavam a uma participação periférica no que diz respeito à atuação docente, permanecendo à margem na atividade de codocência, assumindo um papel extremamente observador e avaliador no evento aula. Tanto Milton quanto a Alice preocupam-se em avaliar a aula, os alunos e o contexto. Além disso, Alice demonstra sua crença de que para obter respeito na sala de aula é necessário se distanciar dos alunos pela imposição, conferindo uma visão distorcida de respeito atrelado ao autoritarismo.

No discurso de Alice, percebe-se que ela não só demonstra que a fala do Milton é ouvida como também revela que ambos estão reproduzindo um (pré)conceito que vivenciaram ao longo dos anos que frequentaram a escola. Trata-se de uma relação de autoritarismo, na qual o professor é o detentor do saber e tem que se impor aos alunos, mantendo um *status quo* de formação verticalizado, ou seja, inicialmente os saberes ainda não estão constituídos por relações horizontalizadas.

Essa verticalização na relação professor-aluno é recorrente na fala de muitos professores novatos nesse encontro. No excerto abaixo, a professora novata Marcia reitera sua crença de distanciamento entre professor e alunos, ao tentar estabelecer a relação com o aluno pelo autoritarismo, associando respeito como algo a se impor.

T 40 - Prof. Novata Marcia: (...) E, é **fiquei** assim, **um pouco séria também, porque** éé, tem, **a gente tem que tentar impor um pouco de**, tentar passar pra eles, **impor um pouco de respeito**. Aí eu fiquei meio dividida, sem saber o que fazer, não sei se porque foi meu primeiro contato assim na sala de aula, **não sabia como reagir**, mas pra mim foi bom! (Excerto Nº. 10 - Reunião DC - 29/08/2011 - T 40)

Nesse excerto, Marcia revela que compartilha a mesma visão dos colegas no que diz respeito à relação verticalizada entre professor e aluno pautada no distanciamento e imposição, quando assume que ficou séria, empregando o advérbio "também", corroborando a visão distorcida da relação professor-aluno que os colegas compartilharam em seus depoimentos. Aqui o discurso da professora novata revela (pré)conceitos que os professores novatos carregam ao adentrar em sala de aula, influência da vivência escolar e das crenças que construíram a partir da realidade que vivenciaram ao longo dos anos na escola, mesmo que como alunos, todos vivenciaram uma relação professor-aluno.

Outro exemplo está no excerto abaixo, no qual Lena, ao se pronunciar, reforça essa constituição dos saberes verticalizados ao descrever seu primeiro dia em sala de aula pela avaliação que tece dos alunos, ou seja, assume postura de observadora e avaliadora do contexto educacional. Ao utilizar o recurso da narração da aula, expressa, assim como os colegas, seu olhar de observadora e avaliadora, apresentando uma participação mais periférica, como os demais professores novatos nesse primeiro contato com a sala de aula.

T 28 - Prof. Novata Lena: Então, eu achei que eles estavam um pouco tímidos, eu não sei se é o perfil da sala, [...] Aí depois que a professora chamou e um começou a falar e outro começou a falar, aí a classe começou a entrar no clima. Mas de resto acho que foi tranquilo. [...] (Excerto Nº. 11 - Reunião de DC - 29/08/2011 - T 28)

Ao utilizar o recurso de narrativa, a professora novata se distancia, posicionando-se como uma narradora observadora. Influenciada pelo modelo de formação tradicional, como no estágio curricular, em que o estagiário se senta no fundo da sala e fica observando, avaliando e anotando, sem sentir-se parte da

atividade docente em sala de aula. Observe que ela considera "professora" apenas a professora colaboradora, desconsiderando como professores os seus pares, professores novatos presentes naquele contexto e a si mesma.

Os excertos aqui apresentados evidenciam a fase inicial dos professores novatos, suas crenças e a influência da formação individual e tradicional, na qual os saberes são caracterizados como verticalizados e as relações de poder são acentuadas pelo autoritarismo, ou seja, para os professores novatos, ser um bom professor, inicialmente, significava se impor ao alunos para ser respeitado, delimitando espaços em sala de aula e distanciamento dos alunos.

O que emerge dos dados do projeto ICFPL, nesse primeiro momento, é o caráter de relação arbitrária que os professores novatos conferem ao papel do professor em sala de aula e à ausência de concepções de formação mais humana, pautadas na coconstrução da relação entre professor e aluno.

O propósito do ensino colaborativo é justamente proporcionar aos professores vivenciarem o saber docente, ao invés de se apropriar de teorias por leituras e aulas teóricas. Sendo assim, na e pela prática de sala de aula, seguida de reuniões de diálogo cogerativo é que os professores vão tecendo aprendizagens da profissão docente ao desconstruir velhos paradigmas e crenças nas e pelas práticas vivenciadas.

Nesse sentido, trago alguns excertos das reuniões de diálogo cogerativo que se seguem, nas quais os professores novatos começam a problematizar seus posicionamentos em sala de aula para analisar os movimentos com relação à aprendizagem docente pelas relações estabelecidas, inicialmente como arbitrárias, transformando-se, pela aproximação e interação, em relações mais simétricas.

No excerto abaixo, por exemplo, Milton revela ainda uma confusão de identidade nesse momento de (trans)formação de suas crenças e atitude, de aluno a professor, ao mesmo tempo em que revela, também, as primeiras mudanças no que tange ao conceito da relação professor – aluno. Antes, para os professores novatos, estava pautada no autoritarismo, e, depois, começou a se revelar em uma aproximação com o contato e a rotina dos alunos.

T 18 - Prof. Novato Milton: [...] Só que eu, pelo menos da minha parte, **eu ainda tenho que me libertar mais daquele pensamento ainda de aluno**, porque quando a professora Vera falou "é, eu vou pegar a apostila agora pra saber quem fez e quem não fez". **Aí, veio na minha cabeça, "será que eu fiz a minha atividade?" Sabe, eu tava ali como professor, mas**

aquilo veio na minha cabeça assim e tal. E eu acho que, mas, em compensação, eu acho que eu estou me localizando mais na sala de aula também, estou me libertando mais também dessa visão de aluno mesmo, pra assumir a de professor. (Excerto Nº. 12-Reunião DC - 12/09/2011 - T 18)

Ao afirmar "eu ainda tenho que me libertar mais daquele pensamento ainda de aluno", Milton revela estar vivenciando momentos de contradição, que vão consolidar sua identidade de professor na|pela atividade prática da sala de aula. Essa crise na transição de papéis de aluno a professor é problematizada por Flores (2003), ao postular que aquilo que os alunos trazem da formação tradicional está fortemente marcado pela aprendizagem pela observação. Passados longos anos frequentando os bancos escolares, é muito forte a influência da experiência como aluno na formação da identidade do professor, pois são raras as oportunidades para os professores novatos frequentarem as escolas durante sua formação para além do estágio curricular. Segundo o autor, "as universidades e as escolas permanecem, em muitos casos, dois mundos separados (e por vezes contraditórios) na preparação dos futuros professores" (FLORES, 2003, p. 205).

Concordo com o autor, no sentido de que isso torna a formação de professores, na maioria das vezes, um processo dicotomizado, fragmentado e marcado por descontinuidades. Entretanto, por meio de atividades de coensino, seguidas das reuniões de diálogo cogerativo, pode-se observar aqui a aproximação desses dois mundos, proporcionando uma formação pautada na *práxis* de sala de aula e no cuidado com o outro.

Essas contradições vivenciadas por Milton, quanto a sentir-se aluno ou professor, são inerentes ao processo de constituição identitária, e, por meio do ensino colaborativo, constituem-se em forças propulsoras para sua (trans)formação no que tange à aprendizagem do ofício docente nalpela *práxis*.

Nesse momento, cabe recorrer ao conceito dialético de participação margem|centro, apresentado por Lave e Wenger (1991), e problematizado por Goulart e Roth (2006). Os autores propõem que todo momento de participação constitui uma participação marginal e central. Isso porque a atividade não existe apenas para determinada pessoa, existe para todos os sujeitos da atividade prática. Assim, podese dizer que, apesar de apresentar uma atuação periférica no que diz respeito às práticas legítimas de professor ao se ver pensando como aluno, "será que eu fiz a minha atividade?", a participação de Milton foi central na interação à medida em que,

naquele momento, questionava-se sobre deixar de ser aluno e atuar como professor. Ao tomar como ponto de referência o evento aula, a atividade docente aqui problematizada não existe apenas para Milton, ela existe para todos, alunos e professores naquela sala de aula, de forma que a participação de Milton foi marginal em relação à atividade docente, porém, ao considerarmos a atividade de sala de aula, pode-se dizer que a participação dele foi central no que tange à observação do contexto.

Isso demonstra que é pela atividade prática no cotidiano da sala de aula dos professores novatos que as relações com os alunos vão se estabelecendo e seus papéis como professores se delineando. Digo que suas identidades profissionais vão se constituindo à medida que vão desenvolvendo uma participação menos periférica e mais central no que tange ao papel do professor (i.e. menos observação e mais atuação), (trans)formando suas concepções sobre a docência e a relação professoraluno. Tal movimento corrobora com o conceito de participação e aprendizagem, na metáfora da participação margem|centro, constituídas dialeticamente entre indivíduos e o coletivo, conforme definido por Goulart & Roth (2006, p. 698): "aprendizagem constitui um processo de mudanças nas e através das práticas sociais concretas⁶²".

Dessa forma, é somente pela atividade prática, orientada pela teoria, que o professor novato tem a oportunidade de ir delineando sua aprendizagem docente, convertendo, gradativamente, sua participação periférica em participação mais central no que tange às atividades docentes junto aos alunos e à professora colaboradora.

Nesse sentido, o que se observa depois de certo tempo de práticas de coensino, seguidas das reuniões de diálogo cogerativo, é que, ao compartilhar práticas de ensino colaborativo, os professores novatos mudam suas participações no evento aula, aprendendo a profissão de professor. Segundo Goulart & Roth (2006, p. 685): "a participação é um processo histórico de movimento contínuo, desenvolvimento e mudança [...] inerentemente coextensivo com aprendizagem⁶³".

No ICFPL, os professores novatos, ao se aproximarem e auxiliarem os alunos, mudam também seus (pré)conceitos quanto a essa relação entre professor-aluno quando passam a conceber o respeito e a atenção dos alunos como algo a se construir

-

 $^{^{62}}$ Minha tradução: "learning as a process that is always realized in and through concrete social practice".

⁶³ Minha tradução. "Participation, then, is a historical process of continuous movement, development, and change {...} co-extensive with learning.

nas|pelas interações sociais, conforme explicitado no excerto Nº. 13, a seguir. Além disso, em outro trecho da fala do professor novato, ainda na mesma reunião de diálogo cogerativo, pode-se observar esse processo de tornar-se professor comprometido com seus alunos, ou seja, uma constituição identitária pautada na aproximação e no cuidado com o outro, aqui já bastante diferente da sua visão anterior, discutida inicialmente no excerto da reunião de diálogo cogerativo no dia 29/08/2011.

T 18 Prof. Novato Milton: É, a experiência dessa sexta feira foi interessante tanto pros alunos quanto para nós. Os alunos porque eles parecem que tão se soltando mais, tão perguntando mais tão confiando mais na gente. Eu, é, tive uma participação mais efetiva nessa aula, né. Acho que a gente tá se soltando mais também na hora de explicar, de conversar, de ir até eles, de, de passar atividade. Acho que tudo isso tá sendo um pouco mais, é, mais fácil pra gente realizar agora. [...] teve uma boa parte da aula que eu não fiquei parado porque eu fiquei de atender uma pessoa ou outra. Isso pra mim foi bom porque eu to começando a a acompanhar eles de perto [...]. (Excerto Nº. 13 - Reunião DC 12/09/2011 - T 18)

Pelos depoimentos dos professores novatos, nota-se o movimento gerado na (re)significação da participação, de menos periférica a mais central. Na atividade prática de sala de aula, eles vão constituindo a identidade de professor pela interação com os alunos. Ao assumirem participação mais central, os professores novatos vão assumindo o papel de professor atento à aprendizagem dos alunos pela aproximação e cuidado com o outro.

No excerto acima, Milton ilustra esse movimento. Em sua narrativa sobre a aula, ele se inclui e inclui também os demais professores novatos: "foi interessante tanto pros alunos quanto para nós". Aqui, diferentemente do momento inicial, Milton já avalia o evento aula incluindo os professores novatos como partícipes da atividade docente. Nesse depoimento, pode-se observar que os verbos de ação denotam agora seu envolvimento com os alunos e com a atividade docente; explicar, conversar, passar atividade são verbos de ação que denotam participação central no que tange à atividade do professor.

Diferentemente dos primeiros diálogos cogerativos, nos quais predominava o distanciamento e a verticalização nas relações professor-aluno, aqui, no segundo mês em sala de aula, os professores novatos já expressam agência e preocupação com a interação com os alunos. Ressalto aqui que há uma participação menos periférica dos professores novatos em relação à atividade prática legítima de professor.

Ainda nesse excerto, o professor novato exterioriza o cuidado com o outro e expressa sua responsabilidade com os alunos ao avaliar a aula como interessante tanto para ele quanto para seus alunos, por conta da sua percepção da maneira como os alunos estão participando das aulas. Essa percepção revela o despertar de sua identidade docente, pois começa a agir menos perifericamente ao se envolver com os alunos. Além disso, já demonstra atitude típica de professor comprometido ao avaliar a participação dos seus alunos em sala de aula.

Quando expressa como se sente interagindo com os alunos, Milton vai expondo sua avaliação ao passo que revela o movimento de sua aprendizagem profissional pela evolução prática da sua participação na atividade docente, que deixa de ser periférica e passa a ser mais central pela sua atenção, preocupação e interação com os alunos. Em seu discurso "acho que a gente tá se soltando mais **também**⁶⁴ na hora de explicar, de conversar, de ir até eles", Milton utiliza o advérbio "também" que confirma sua participação mais central nas atividades docentes, revelando sua atuação como professor, enfatizando as práticas da profissão de professor pelos verbos de ação relacionados à pratica docente: "explicar, conversar, ir até eles".

Ao descrever seu envolvimento com os alunos, o professor novato revela uma (re)constituição de suas crenças a respeito da relação que se tece entre professor e aluno. O que inicialmente era uma relação pautada no autoritarismo, em se distanciar dos alunos e impor respeito, agora passa a ser uma relação de encontro e proximidade, de percepção e confiança, considerando que seus alunos "estão confiando mais na gente". A transformação dá-se pela participação, de forma que o modelo profissional que inicialmente era pautado no distanciamento, agora pauta-se na confiança. Ao utilizar a expressão "ir até eles", o professor novato expressa uma ruptura com antigos paradigmas. No início, centralizado no professor detentor de saber e distante dos alunos, depois pautado na aproximação e cuidado com o outro; no professor que vai ao encontro do aluno.

Essa relação de "ser e tornar-se professor com-o-outro", seja o outro aluno ou professor, é constantemente problematizada nos diálogos cogerativos⁶⁵ e vai se consolidando no dia a dia de sala de aula, na vivência e experiência do professor com seus alunos. O depoimento do professor novato Milton expressa essa sua constituição

-

⁶⁴ Grifo meu.

⁶⁵ Foi tema de estudo e discussão em várias reuniões de diálogo cogerativo, na busca de soluções para problemas de indisciplina dos alunos, motivação e incentivo à participação nas aulas.

identitária pela relação com o aluno ao avaliar positivamente sua atuação em sala de aula vinculada à interação com os alunos: "eu não fiquei parado porque eu fiquei de atender uma pessoa ou outra. Isso pra mim foi bom porque eu to começando a a acompanhar eles de perto (...)" (Excerto no. 13 - Reunião DC 12/09/2011 - T 18).

Conceber a prática pedagógica nessa perspectiva sócio-histórico-cultural implica, para os professores novatos, rever o papel do professor e sua relação com o aluno e a comunidade escolar em um momento histórico, em sua totalidade histórico-social. Nesse sentido, o que se observa pelas análises é que professores que vivenciaram práticas direcionadas pelos princípios da colaboração tiveram a oportunidade de rever suas crenças e descobrir que respeito e confiança do aluno é algo a ser constituído nas e pelas relações que se forjam em sala de aula.

Assim, pode-se afirmar que a metodologia desenvolvida no ICFPL proporcionou romper com antigos paradigmas nos quais a relação com os alunos dáse por autoritarismo e distanciamento entre professor e aluno. Pela atividade prática, nossas ações foram se (re)constituindo na vivência e aproximação com os alunos; o que evidencia que a tecitura da formação concebida no ICFPL é constituída na *práxis* de sala de aula, por meio do respeito, do cuidado com o outro e pela humanização das relações estabelecidas.

No ensino colaborativo, a identidade docente compõe-se no "ensinar para aprender", ou seja, aprender o ofício docente a partir da atividade prática na realidade da sala de aula. É nesse aprender, ou tornar-se professor sendo professor, que os professores novatos vão constituindo suas identidades docentes a partir de rupturas com antigos paradigmas e (re)conceitualização das relações sociais, proporcionados pela redefinição dos processos formativos verticalizados para práticas pedagógicas voltadas para relações mais horizontalizadas.

Depois dos primeiros contatos com a sala de aula, pode-se dizer que a culminância da socialização dos sujeitos cujas falas são trazidas para a tese deu-se no que diz respeito à ruptura com a influência dos modelos tradicionais e as crenças que inicialmente os professores novatos apresentavam.

Percebe-se pelos diálogos cogerativos que os discursos dos professores novatos revelam que, por meio do movimento de participação dialética marginal|central, os professores aos poucos foram se aproximando dos alunos e assumindo seu papel docente em sala de aula, constituindo identidade docente pautada no ser-com-o-outro.

Nesse sentido, os professores novatos que, inicialmente, postulavam que precisavam se impor aos alunos, passam a se aproximar e perceber a constituição da relação professor-aluno delineada agora pela colaboração e cuidado com o outro.

No segundo ano do projeto ICFPL na escola, os professores novatos passam a expressar uma preocupação com a participação dos alunos na aula e a necessidade de se aproximar desses alunos, incentivando-os na participação oral das aulas de língua inglesa.

Em uma das reuniões de diálogo cogerativo, na qual o grupo estava discutindo a dinâmica da aula anterior, por exemplo, a maioria dos professores novatos expressou contentamento com a aula dada por meio do retorno que viram dos alunos. Depois de quase um ano em atividades de ensino colaborativo, foi possível perceber a mudança de conceitos e a maneira como os professores novatos se relacionam com os alunos, em uma relação pautada no cuidado-com-o-outro, direcionando o olhar para a participação dos alunos.

No excerto abaixo, por exemplo, os professores expressam seu contentamento em ver que também os seus alunos estão reconceituando as aulas de inglês ao envolverem-se nas atividades propostas.

T4 - Prof. Novata Luana: **Eu to muito feliz assim, porque na sala que eu entrei as meninas falaram** [....] porque a gente trouxe até um *play back* [...] passar um dia inteiro com o inglês [...]. Aí, **fiquei feliz por saber que tá mudando, tá mudando mais a forma como veem o inglês durante as aulas.**

(...)

T17 - Prof. Novato Milton: Ah, assim eu gostei da aula porque eles se envolveram bastante nas atividades [...]. Aquele aluno Mathias⁶⁶ ou algo assim, ele gosta de ficar mexendo no celular. Ele disse que não sabia nada, eu insisti e disse que ele sabia alguma coisa. [...] Ele se juntou ao grupo que eu acho que eram grupos de seis ou mais, e insisti que eles tentassem formar algumas frases em inglês. Aí, eu andei pela sala e quando voltei pro grupo que estava orientando, eles já haviam formado as setes frases. A metade estava errada, mas a outra metade estava certa, né. [...] as frases faziam um certo sentindo. Aí, eu falei que algumas estavam muito boas e as outras faziam sentido e eles podiam dar uma melhorada. Aí eu já entendi que a atividade foi boa, não somente porque tinham tentado fazer a atividade [...]. Porque de natureza eles falam eu não sei mesmo, mas temos que tentar. Mas, eu gostei da aula sim. (Excerto Nº. 14 - Reunião DC - 02/04/2012 - Turnos 4; 17)

Nessa reunião de diálogo cogerativo, começa a se evidenciar o envolvimento dos professores novatos com seus alunos. Na fala da Luana, por exemplo, ela demonstra satisfação por ver suas alunas participando da aula, fazendo uso da língua

⁶⁶ Nome fictício para preservar a identidade dos alunos.

inglesa, em resposta ao estímulo do grupo que preparou material diferenciado para esta aula.

Também o professor novato Milton demonstra seu envolvimento com os alunos quando descreve a experiência que vivenciou ao estimular seus alunos a participarem da atividade. Pelo incentivo, ele trouxe confiança e estímulo para que os alunos fizessem a atividade. Nesse envolvimento com os alunos, pela participação cada vez mais central na atividade docente, os professores novatos vão aprendendo a atividade docente e tecendo suas identidades profissionais na relação que se constitui com os alunos.

Outro fator a considerar é o despertar de Milton para a agência docente, ao constatar a importância da intervenção do professor como mediador no processo de ensino- aprendizagem: "Aí eu já entendi... não somente porque tinham tentado fazer a atividade (...) Porque de natureza eles falam eu não sei mesmo, mas temos que tentar". Aqui mais uma vez, Milton está assumindo o papel de professor que se envolve com os alunos, em uma posição de mediador que leva o aluno a descobrirse capaz de aprender.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a proposta do ensino colaborativo de proporcionar, por meio da interação, uma cultura de coconstrução dos saberes docentes e (re)reconstituição da identidade profissional dos sujeitos tem potencial para proporcionar novas práticas baseadas na relação com outro fundamentada no respeito e colaboração. Essa aproximação com os alunos tornou-se um movimento constante e crescente no ICFPL. A reunião de diálogo cogerativo do dia 06/08/2012 revela desafios da formação de professores de línguas que vão desde (in)disciplina de alunos, participação dos alunos em atividades orais até dificuldades com a língua inglesa entre os professores.

Em uma discussão e avaliação sobre uma aula de reposição de greve, que ocorreu em um sábado, dia que regularmente não há aulas na escola, os professores novatos compartilham a experiência desse momento e revelam que estão aprendendo muito mais do que prevê o currículo de formação. Corroborando com o conceito de apprenticeship, de Lave (1996), em que enquanto partícipes de uma comunidade de prática a reprodução é sempre criativa e a aprendizagem se dá na prática social, na transformação, no aprender com o outro.

O DC desse encontro desvelou temas importantes na profissão de professores, reposição de greve, a participação e o (des)interesse dos alunos, o desafio de se

libertar do livro didático, fluência e insegurança com o idioma, sendo esses últimos, especificamente, problemas muito frequentes entre professores de língua inglesa da Educação Básica no município onde se implementou o projeto em estudo (GOMES; OLIVEIRA; AUDI, no prelo).

No que tange a questões da língua inglesa, nos excertos selecionados, as professoras novatas Alice, no T19, e Marcia, no T22, a professora colaboradora Sônia, no T43, e a professora formadora, no T70, discutem questões ligadas à fluência e insegurança com a língua inglesa em busca de soluções coletivas para esse desafio.

T19 - Prof. Novata Alice: Então, eu não fui na aula de quarta, mas fui na de sábado e eu acho que foi muito proveitosa, [...] só que eu achei assim que uma coisa que a gente pecou demais, já comentei, **a gente pecou demais na questão da pronúncia, assim,** de maneira geral, e assim as direções, que a gente tinha algumas dúvidas, mas vimos em casa, alguma coisa assim, mas a aula foi bem produtiva ao meu ver. Eles interagiram mais, nós conseguimos cumprir o planejamento, todas as atividades que tinha proposto.

T20 - Prof. Novata Deise: É, eu vou falar um pouco da nossa aula no segundo ano, é, eu tinha falado semana passada com o pessoal, aí acho que tô até sendo muito chata em falar tudo que eu tô incomodada, em achar que não estamos fazendo o suficiente, eu acho que o que a gente tá fazendo é muito pouco! Aí na aula de quarta-feira eu vi o resultado do que eu estava achando mesmo, os alunos estavam muito desinteressados, pouquíssimos estavam atentos, querendo saber. Tinha até uma menina assim com a cabeça abaixada, tinha uns três assim, e eu não sabia com chegar lá, falar assim ó: "hei, acorda, presta atenção na aula". Estava meio com medo de eles me darem uma resposta: "quem é você pra falar assim comigo?". Aí eu fiquei assim muito frustrada. Assim, bem triste mesmo com o estado da aula, porque eu achei que ficou muito pouco o que a gente fez. [...] Mas eu acho que a gente pode melhorar nossas aulas, fazer bons planejamentos sem o livro. O livro é muito importante mesmo, é muito importante, porque a gente não tinha material ano passado e era muito ruim, mas eu acho que dá pra gente criar uma atividade. Eu tava pensando se não dava para criar uma atividade mais legal, pra pelo menos melhorar esse interesse deles e essa autoestima. [risos]. Mudar nosso planejamento.

T21 - Prof. Formadora Luciana: Com relação a isso que a Deise estava falando, a gente não tinha abordado aqui a questão da gente, [...], a gente tá muito preso ao livro didático. O que a gente está fazendo e só reproduzir, o que qualquer pessoa sozinha faria. Então a gente não tá aproveitando nosso potencial maior, que é o grande número de pessoas que estamos envolvidos no trabalho coletivo e não estamos cumprindo nossos objetivos, um dos objetivos do nosso projeto que é produzir conhecimento localmente significativo para esses alunos. Nós não estamos olhando para o que eles estão precisando aqui e não estamos fazendo nada, tá reproduzindo o livro didático, isso torna a aula desinteressante para o aluno mesmo. Então eu acho que o livro didático a gente deveria deixar como material de consulta para algumas questões gramaticais que sejam necessárias, é só uma sugestão. E a gente focar na questão de produzir alguma coisa mais significativa, alguma coisa que envolva mais o aluno. [...]

T22 - Prof. Novata Marcia: [...]. Então, o que Deise disse, da questão dos alunos, eles estão sentindo isso também, porque a gente percebe que eles não estão entendendo, não estão interessados e eles querem uma aula animada. [...] Nós mesmo, Vera (prof. Colaboradora) sugeriu hoje da gente mesmo planejar a aula e a gente mesmo estudar no nosso grupo o assunto pra gente tratar, porque temos aqui no grupo pessoas que tem dificuldades com a língua também. Então, chegar lá pra poder dar aula para um aluno e saber que não pode dar socorro, eu mesmo, aí chega outras pessoas que querem tirar

a dúvida, aí não consegue porque não entenderam o assunto, aí embroma lá, aí chaga outra pessoa, fala outra coisa [...].

(Excerto Nº. 15, Reunião DC - 06/08/2012 - Turnos 19-22)

No turno 19, ao avaliar a aula anterior, a professora novata Alice, embora avalie a aula positivamente pela participação dos alunos, confessa que tiveram problemas de pronúncia entre os professores. Observe que Alice utiliza a locução pronominal "a gente" ao invés de apontar os professores que cometeram deslizes nas pronúncias, conferindo um caráter ético, de cuidado com o outro, no sentido de não expor os pares, mas sim focar no problema: " <u>a gente pecou</u> demais na questão da pronúncia" (T 19 - REUNIÃO DC - 06/08/2012).

Já a professora novata Márcia, no turno 22, ratifica a fala de Deise que, no turno 20, denunciou a falta de interesse dos alunos. Aqui Márcia vincula esse desafio aos problemas com o conhecimento do idioma de alguns professores novatos que vão com dúvidas para sala de aula. Márcia, ressalta a sugestão da professora colaboradora Vera no sentido de que os professores novatos cheguem na sala melhor preparados em relação à língua inglesa, evitando situações embaraçosas que tem afetado a compreensão dos alunos: "a gente mesmo estudar no nosso grupo o assunto pra gente tratar, porque temos aqui no grupo pessoas que têm dificuldades com a língua também. Então, chegar lá pra poder dar aula para um aluno e saber que não pode dar socorro, eu mesmo, aí chega outras pessoas que querem tirar a dúvida, aí não conseguem porque não entenderam o assunto, aí embroma lá..." (T 22 - REUNIÃO DC - 06/08/2012).

Esse depoimento de Márcia revela a tensão vivenciada por professores de línguas estrangeiras que convivem com insegurança e ansiedade para falar o idioma no dia a dia de sala de aula e é retomado pela professora colaboradora Sônia, em seu depoimento, no turno 43 desse DC:

T43 - Prof. Colaboradora Sônia: [...] E em relação à, as pronúncias, eu acho então que a gente tem que ter um tempo aqui porque eu por exemplo, tem palavras que eu coloco acento, mas vocês falam sem acento. Eu aprendi assim, tem palavras, então, é, a gente precisa de ensaiar isso aqui antes da, de chegar lá. Ou então lá, cinco minutos antes (...).

T70 – Profa Formadora Luciana: [...] Agora eu só quero fazer duas colocações que não são sobre a aula, antes da gente mudar. A primeira é com relação ao que a Shirley falou, da relação da gente discutir a língua, que eu acho importante, nós somos professores de língua inglesa. Isso que a Marcia falou dos alunos estarem confusos com as explicações diversas que estão recebendo. Eu acho muito importante a gente trabalhar em sintonia mesmo, então nesse momento de preparação de aula, todos estejam engajados

e que a gente tire as nossas dúvidas. Eu acho que ter dúvidas, falhar não é pecado. O pecado é a gente entrar na sala de aula sem se preparar antes. Sem a gente estudar o que tem insegurança e sem se preparar, então aqui eu chegar e falar assim "gente, aqui o dicionário, vamos checar essa pronúncia", olha "esse ponto gramatical eu não tenho segurança, alguém pode me explicar", isso é humano e é cabível fazer o que a gente espera que aconteça nesse momento. Agora a gente se calar e pegar uma atividade para a gente trabalhar na sala de aula e ir com dúvidas, isso é um erro que a gente não pode ter nunca, nem agora e nem como professores depois em sala de aula. Eu acho que este é o momento justamente da gente trabalhar em colaboração, da gente aprender com falares diferentes, de a gente aprender com o outro, esse é o momento da gente discutir. Uma outra colocação que eu queria fazer, o Ivan pediu a palavra, peraí rapidinho. Com relação aos problemas com a língua, é, a gente sabe que o curso de língua inglesa não dá conta, nos quatro anos de formação, da gente ter fluência da língua e da gente sair daqui falando a língua. A gente tenta mas não consegue. Então o que eu posso fazer em relação a isso? Que é a minha profissão, que é o meu futuro. Que que eu vou fazer com relação a isso? É o que cada um tem que decidir. Nós estamos aqui na universidade, já no segundo semestre, a oferta de curso sala de inglês, não tem nenhum aluno de letras participando de letras inglês, nenhum aluno. Então, no primeiro semestre foi aberto só para alunos e funcionários da UNEB. Nesse segundo semestre nós abrimos para toda a comunidade de Teixeira de Freitas. Qualquer pessoa que quiser fazer o curso de letras inglês pode vir fazer. O curso de inglês aliás, o curso básico um, básico dois. Não tem ninguém do projeto envolvido nisso. Então eu acho que é uma oportunidade para nós refletirmos até que ponto nós estamos dando importância para a língua inglesa. Nós vamos ensinar uma língua, nós precisamos ter conhecimento dela... (Excerto Nº.16, Reunião DC - 06/08/2012 - Turnos 43 e 70)

A própria professora Colaboradora assume insegurança com relação à pronúncia de algumas palavras e pede socorro ao grupo quando toma a palavra no turno 43, pedindo para "ensaiar" antes de entrarem em sala. Observe que ela justifica sua pronúncia dizendo que foi a forma como ela aprendeu a falar, mas expressa insegurança e nervosismo, pois não consegue se expressar de forma coesa "(...) Eu aprendi assim, tem palavras, então, é, a gente precisa de ensaiar isso aqui antes da, de chegar lá" (T 43 - REUNIÃO DC - 06/08/2012). A professora formadora, então, quando toma a palavra no turno 70, depois que todos já compartilharam suas impressões sobre as últimas aulas, retoma o assunto e sugere aos professores, novatos e colaboradoras, que tragam as dúvidas para as reuniões de diálogo cogerativo, tece um discurso sobre problemas com a língua inglesa entre os alunos do curso de letras inglês e cobra dos professores novatos que procurem os projetos e cursos de idiomas para melhorar o conhecimento e a fluência, evitando chegar à sala de aula com dúvidas perante os alunos da escola. Depreende-se daí que a formadora busca motivar os professores a manterem-se sempre estudando, corroborando com o pressuposto dialético de aprender-ensinar na profissão, promovendo a identidade de professor como constante aprendiz.

Com relação à identidade de professor de línguas, Tomazoni e Lunardi (2011, p. 220), pautadas em Medgyes (1999), postulam que muitos professores sofrem complexo de inferioridade por conta da percepção "do quão pouco sabem da língua que ensinam".

Horwitz (1996), ao pesquisar a identidade de professores, também aponta que inúmeros professores de línguas estrangeiras, não nativos, experienciam ansiedade com relação ao idioma, provocada por diversos fatores, tais como: idealização de que os professores precisam ter a fluência de um falante nativo, medo da cobrança dos alunos, entre outros fatores. O autor discute como esse sentimento pode afetar a autoconfiança dos professores quando questiona: "Se o professor não sente-se confortável falando a língua estrangeira, como pode esperar que os alunos acreditem que eles serão capazes de falar a língua?" (HORWITZ, 1996, p. 366).

Segundo notas de campo da pesquisadora, depois dessa reunião de DC, houve uma procura dos professores novatos pelo curso de línguas sugerido pela formadora. A professora colaboradora Sônia também resolveu investir no seu aprimoramento linguístico e contratou professora particular de inglês. Depreende-se daí que as contradições e conflitos que emergiram nas reuniões de DC configuram-se como *lócus* para reflexão, compartilhamento e conscientização dos professores com relação à necessidade de permanecer aprendiz na profissão.

Outro tema relevante discutido nessa reunião de DC foi o (des)interesse dos alunos nas aulas de língua inglesa. A professora novata Deise relata, no turno 20, um sentimento de frustração pela falta de interesse dos alunos, questionando se o problema não seria com eles (professores novatos): "eu tô incomodada, em achar que não estamos fazendo o suficiente" (T 20 - REUNIÃO DC - 06/08/2012) e levanta um questionamento sobre o uso do livro didático.

Emerge aqui uma contradição no que tange ao uso do livro, pois um livro didático para o ensino médio havia chegado às escolas públicas naquele ano. Tratavase de uma conquista há muito tempo esperada pelos professores, talvez por isso seu uso nas aulas de língua inglesa fosse muito valorizado pelas professoras colaboradoras. Entretanto, os alunos não compartilhavam a mesma percepção e nem pareciam muito simpáticos à ideia de seguir apenas o livro didático. Nesse sentido, a aluna professora novata Deise apresenta essa compreensão ao compartilhar uma avaliação da situação. Observe que ela utiliza a adversativa "mas" para propor uma alternativa para compor aulas mais interessantes aos alunos, mesmo utilizando

adjetivos positivos em relação ao livro didático se comparado com o ano anterior, quando a escola não tinha livro didático de língua inglesa: "Mas eu acho que a gente pode melhorar nossas aulas, fazer bons planejamentos sem o livro. O livro é muito importante mesmo, é muito importante, porque a gente não tinha material ano passado e era muito ruim, mas eu acho que dá pra gente criar uma atividade" (T 20 - REUNIÃO DC - 06/08/2012).

Percebe-se, com isso, uma sensibilidade e cuidado com o outro muito grande por parte da professora novata: "Aí na aula de quarta-feira <u>eu vi o resultado do que eu estava achando mesmo</u>, <u>os alunos estavam muito desinteressados</u>, <u>pouquíssimos estavam atentos</u>, (...) (T 20 - REUNIÃO DC - 06/08/2012)." Além disso, aponta uma sugestão de trabalhar com atividades diferenciadas para recuperar o interesse dos alunos, demonstrando maturidade, segurança e agência ao propor: "eu acho que dá pra gente criar uma atividade. Eu tava pensando se não dava para criar <u>uma atividade mais legal</u>, pra pelo menos <u>melhorar esse interesse deles e essa autoestima.</u> [risos]. Mudar nosso planejamento." (T 20 - REUNIÃO DC - 06/08/2012).

No turno seguinte, a professora formadora desenvolve uma interlocução com os questionamentos de Deise, legitimando a fala da professora novata ao compartilhar que constatou que está realmente faltando cumprir com um dos objetivos do projeto: produzir materiais didáticos voltados para a realidade dos alunos: "eu to percebendo que, no ensino médio, a gente tá muito preso ao livro didático.(...) e não estamos cumprindo nossos objetivos, um dos objetivos do nosso projeto que é produzir conhecimento localmente significativo para esses alunos." (T 21 - REUNIÃO DC - 06/08/2012).

Nesse diálogo, também a professora novata Márcia expressa engajamento na atividade docente, sensibilidade e cuidado com os alunos ao empregar a locução pronominal "a gente", incluindo-se no papel de professora ao avaliar: "Então, o que Deise disse, da questão dos alunos, eles estão sentindo isso também, porque a gente percebe que eles não estão entendendo, não estão interessados e eles querem uma aula animada." (T 22 - REUNIÃO DC - 06/08/2012).

Embora haja percepção e consenso no grupo de que as aulas precisam ser reelaboradas, no sentido de que tenha surgido aí a discussão sobre preparar materiais, mudar os planejamentos, que estavam presos ao livro didático, não apareceu ainda nesse encontro de diálogo cogerativo sugestões de como lidar com a

problemática. No entanto, lendo as transcrições de reuniões de DC seguintes, constatei que surgiram sugestões dos professores novatos em diferentes momentos, de forma que considero que discussões como essa sejam o *start up* para que os envolvidos comecem a pensar estratégias de como lidar com a dificuldade encontrada.

Na reunião de DC da semana seguinte (13/08/2012)⁶⁷, a professora novata Deise já trouxe uma sugestão de atividades com vídeo e seriados para complementar as atividades do livro e envolver mais os alunos. Também, em resposta a esta problemática, nas reuniões posteriores sempre algum professor novato trazia uma ideia diferente, buscando estimular a participação dos alunos. Assim, contradições como essa referente ao uso (exclusivo) do livro didático e produção de conhecimento localmente situado proporcionou reflexões coletivas que levaram a mudanças e expansão de possibilidades de agência.

Na reunião de DC de 12/11/2012⁶⁸, por exemplo, a professora novata Vilma apresentou a ideia de se promover uma gincana. Na reunião de DC de 19/03/2013⁶⁹, o professor novato Milton trouxe uma proposta de trabalhar com assuntos relacionados à Copa do Mundo e explorar o letramento crítico com os alunos. Já a professora novata Deise sugeriu trazer atividades relacionadas ao turismo que é muito forte na região. Na reunião de 18/11/2013⁷⁰, a professora novata Luana sugeriu montar apresentações sobre os ativistas negros junto com os alunos para trabalhar na semana da consciência negra, entre outras.

Ainda com relação à participação dos alunos nas aulas discutidas no DC de 06/08/2012, a professora novata Mohana, no turno 35, relaciona a atuação dos alunos ao seu incentivo. O professor novato Milton vincula a participação dos alunos e o rendimento da aula ao número (reduzido) de alunos em sala:

T35 -Profa Novata Mohana: [...] E as meninas estavam respondendo porque eu estava ajudando. Elas tavam respondendo e eu to: "fala alto, fala alto". Aí ela: "não, mas eu tô falando errado" e eu: "não, pode falar, pode falar, tá certo!" Aí ela tava com medo assim de falar, aí depois que começou repetir, ela sorriu porque eu tava falando muito rápido e ela não consegui acompanhar e ela sorriu. Mas eu também achei legal porque tinha pouco aluno aí deu pra interagir mais assim. Só que também é uma perda para os outros alunos que não foram né? Questão de, essa aula sábado é ruim pelo seguinte, se você

⁶⁷ Vide transcrição desses excertos nos apêndices - Apêndice B.

⁶⁸ Vide transcrição desses excertos nos apêndices - Apêndice C.

⁶⁹ Vide transcrição desses excertos nos apêndices - Apêndice D.

⁷⁰ Vide transcrição desses excertos nos apêndices - Apêndice E.

for passar alguma coisa, <u>assunto novo assim, mas não, metade da sala não vai pegar</u> o assunto.

T36 - Profa Novata Milton: Ah, sim, bom dia a todos, eu gostei muito de ir na aula sábado, eu acho que tanto pelo compromisso que a gente tem com o Pibid, mas nem tanto por isso, eu acho que não é isso que me move assim, mas estar presente nesses momentos que se constituem uma sala de aula, da escola. Momentos que a gente não espera, mas faz parte também né, que é uma aula no sábado, uma reunião como na semana passada. E assim, eu gostei de estar presente lá, eu gostei de ter essas questões que Mohana e Lene falou, eu acho que ficou bem claro lá que o pessoal tava interessado. Apesar do assunto ser difícil, teve umas meninas lá que souberam trabalhar muito bem. É, as questões, acertaram todas, eu não tive que dar nenhuma ajuda assim para elas acertarem, elas acertaram todas as questões da atividade. Só eram tímidas pra falar porque não sabiam falar, principalmente porque era inglês, então talvez elas não tinham autoconfiança suficiente para pronunciar uma palavra ou outra. Mas assim, foi muito interessante a questão da participação da gente nesse dia, de sábado, porque não é um dia letivo assim, ainda mais por causa da greve. E pra gente também, uma coisa que eu volto a dizer, da gente entrar no clima mesmo do que é a escola do trabalho na escola que é uma reunião, que a vezes é um momento pra dar nota, que as vezes é uma aula no sábado, então eu acho que isso é muito importante pra gente que tá fazendo iniciação a docência, saber essas coisas. E foi bom ter a greve pra saber que existem essas coisas no meio dessa nossa carreira e dar parabéns as meninas que trabalharam bem, [...] E eu gostei muito da aula, eu acho que também foi proveitoso também pelo fato de ter poucos alunos e os poucos participaram né? E eu até digo minha ideia a partir disso, que seria voltar a trabalhar com pequenos grupos, assim, de vez em quando. Porque quando a gente tá mais junto com os alunos a gente consegue mais uma resposta deles, até melhor, porque como no ano passado que a gente trabalhou junto e todo mundo que fiz a atividade, fizeram muito bem. Então me veio essa ideia talvez seria interessante de vez em quando talvez trabalhar em pequenos grupos para poder tá andando junto com os alunos, tá sanando as dúvidas deles, porque quando você pergunta dentro de uma sala o que que é necessário, quais são as dúvidas, só um ou outro que responde, mas quando você tá dentro de um grupo pequeno ali de cinco ou seis que você está cobrando é mais fácil eles perguntarem e você tirar suas dúvidas. Então é isso aí, eu acho que a aula de sábado foi muito produtiva. (Excerto Nº. 17, Reunião DC - 06/08/2012 Turnos 35 e 36)

Observe que no turno 35, a professora novata Mohana, ao relacionar a atuação dos alunos ao seu auxílio nas atividades orais: "E as meninas estavam respondendo porque eu estava ajudando. Elas estavam respondendo e eu tô: "fala alto, fala alto". Aí ela: "não, mas eu tô falando errado" e eu: "não, pode falar, pode falar, tá certo!" Aí ela tava com medo assim de falar, aí depois que começou repetir (...)"(T 35 - REUNIÃO DC - 06/08/2012), demonstra cuidado com o outro (aluno). Embora condicione esse atendimento mais personalizado ao aluno ao número reduzido de alunos nesse dia atípico, levanta um questionamento sobre os alunos que perderam a aula, demonstrando preocupação não apenas com o cronograma de aulas, mas também com a participação dos alunos: "Mas eu também achei legal porque tinha pouco aluno aí deu pra interagir mais assim. Só que também <u>é uma perda para os outros alunos que não foram né</u>? Questão de, essa aula sábado é ruim pelo

seguinte, se você for passar alguma coisa, assunto novo assim, mas não, metade da sala não vai pegar assunto." (T 35 - REUNIÃO DC - 06/08/2012). Esse discurso de preocupação com o outro é revelador de como ela se sente professora na sala de aula, constituindo uma identidade de professora que incentiva o aluno a participar, que se preocupa com quem não frequentou a aula naquele dia.

Desses excertos pode-se observar a emergência da contradição ensino de língua nas aulas de sábado e cuidado com o aluno. Dialogando com o grupo, ao ter experienciado uma situação atípica de reposição de aulas aos sábados por causa da greve dos professores, os professores novatos todos compartilham preocupação com o aluno ao constatar que havia um número muito reduzido de alunos. O professor novato Milton, no turno 36, por exemplo, não só teceu uma reflexão sobre a importância de participar ativamente das atividades da escola para sua formação como também teve um insight para trabalhar mais próximo aos alunos dividindo a turma em pequenos grupos. O professor novato inicia sua fala avaliando positivamente sua ida à escola no sábado como possibilidade de se aproximar da escola e sua rotina: "Ah, sim, bom dia a todos, eu gostei muito de ir na aula sábado, eu acho que tanto pelo compromisso que a gente tem com o PIBID, mas nem tanto por isso, eu acho que não é isso que me move assim, mas estar presente nesses momentos que se constituem uma sala de aula, da escola. Momentos que a gente não espera, mas faz parte também né? Que é uma aula no sábado, uma reunião como na semana passada. E assim, eu gostei de estar presente lá, eu gostei de ter essas questões que Mohana e Lene falou, eu acho que ficou bem claro lá que o pessoal tava interessado. Apesar do assunto ser difícil, teve umas meninas lá que souberam trabalhar muito bem. (...)" (T 36 - REUNIÃO DC -06/08/2012). E segue seu discurso elogiando a ida de todos na escola no sábado para conhecer a vida real que se vive na escola e a identificação com a profissão: "Mas assim, foi muito interessante a questão da participação da gente nesse dia, de sábado, porque não é um dia letivo assim, ainda mais por causa da greve. E pra gente também, uma coisa que eu volto a dizer, da gente entrar no clima mesmo do que é a escola, do trabalho na escola, que é uma reunião, que às vezes é um momento pra dar nota, que as vezes é uma aula no sábado. Então, eu acho que isso é muito importante pra gente que tá fazendo iniciação à docência, saber essas coisas. E foi bom ter a greve pra saber que existem essas coisas no meio dessa carreira nossa (...)" e conclui sua reflexão apresentado uma possível solução

para os desafios de trabalhar a LI em sala de aula, a partir de sua experiência ao trabalhar em uma turma com um número reduzido de alunos, de voltar a constituir pequenos grupos na sala de aula, de forma que cada professor acompanhe mais de perto um pequeno grupo de alunos: "E eu até digo minha ideia a partir disso, que seria voltar a trabalhar com pequenos grupos, assim, de vez em quando. Porque quando a gente tá mais junto com os alunos a gente consegue mais uma resposta deles, até melhor, porque como no ano passado que a gente trabalhou junto e todo mundo que fez a atividade, fizeram muito bem. Então me veio essa ideia talvez seria interessante de vez em quando, talvez trabalhar em pequenos grupos, para poder tá andando junto com os alunos, tá sanando as dúvidas deles. Porque quando você pergunta dentro de uma sala o que que é necessário, quais são as dúvidas, só um ou outro que responde, mas quando você tá dentro de um grupo pequeno ali de cinco ou seis que você está cobrando é mais fácil eles perguntarem e você tirar suas dúvidas. Então é isso aí. Eu acho que a aula de sábado foi muito produtiva." (T 36 - Reunião DC - 06/08/2012). Esse discurso do professor novato Milton remete-nos à uma agência docente. Ele apresenta ideias proativas a partir de sua própria realidade de sala de aula.

T62 – Prof^a Novata Vilma: Eu gostei muito da aula passada, é muito melhor trabalhar com vinte sete alunos, foi muito tranquilo não foi? A gente conseguiu concluir o plano de aula, todo mundo cumpriu a sua parte lá. Foi uma aula bem legal, gostei. Foi diferente né, a gente trabalhou as directions e os alunos conseguiram compreender o conteúdo, eu gostei.
T63 - Prof^a Formadora Luciana: É, eu acho que isso aí vem a ser, reforçar algumas crenças que a gente tem de que o número muito grande de alunos na sala de aula dificulta a aprendizagem. Talvez seja até um objeto de estudo pra gente né. Quem está fazendo diário pode de repente fazer esses registros. [...] (Excerto Nº. 18, Reunião DC - 06/08/2012 - Turnos 62,63)

O número reduzido de alunos na aula sábado gerou uma discussão sobre o sucesso da aula nesse ambiente. No turno 62, por exemplo a professora novata Vilma também relaciona o êxito da aula ao número reduzido de alunos: "Eu gostei muito da aula passada, é muito melhor trabalhar com vinte sete alunos, foi muito tranquilo, não foi? A gente conseguiu concluir o plano de aula, todo mundo cumpriu a sua parte lá." (T 62 - Reunião DC - 06/08/2012). A professora formadora, então, sugere aos professores novatos que isso pode se constituir em objeto de pesquisa, para que anotem em seus diários para futuras pesquisas, configurando as reuniões de DC

como promotoras de pesquisa da própria prática dos professores: "eu acho que <u>isso</u> <u>aí vem a ser, reforçar algumas crenças</u> que a gente tem de que o número muito grande de alunos na sala de aula dificulta a aprendizagem. <u>Talvez seja até um objeto</u> <u>de estudo pra gente né</u>. Quem está fazendo diário pode de repente fazer esses registros". (T 63 - Reunião DC - 06/08/2012).

Diante dos excertos anteriores, é possível afirmar que ao vivenciar esse momento da vida que se vive na escola: insegurança com o idioma, greve, reposição de aulas, esses aprendizes não se limitam a reproduzir práticas docentes, eles estão aprendendo lições complexas como questões econômicas e sociais que envolvem a profissão.

Ao acompanhar a greve dos professores e fazer a reposição das aulas, os professores novatos estão tendo a oportunidade de ter uma visão ampla sobre as questões que envolvem a profissão docente, que vão desde (des)valorização da profissão, políticas de Estado, fatores que levaram os professores a entrar em greve, a responsabilidade da categoria com a sociedade (não se vê policiais repondo greve, médicos repondo greve, engenheiros ou bancários repondo greve), os professores compõem a única classe que repõem os dias parados durante a greve da categoria. Além disso, ao participar das aulas de reposição aos sábados, os professores novatos estão vivenciando os desafios de encontrar a sala de aula com um número reduzido de alunos, a ponto de ter que repetir o conteúdo trabalhado nas aulas seguintes para não prejudicar a turma. E mesmo assim ainda apresentam alternativas para obterem sucesso junto aos alunos, como, por exemplo, o caso do professor novato Milton, que vislumbrou na experiência vivenciada com poucos alunos na sala um trabalho mais personalizado com pequenos grupos de alunos.

A formação de professores desvelada nesses excertos, embora seja constituída por, não se limita a questões metodológicas, ou mesmo questões linguísticas; longe disso, a formação que se revela é uma formação para a vida profissional de um professor que se engaja na vida da escola, tendo a preocupação e o cuidado com o aluno sempre em mente, um professor que se envolve com a categoria e a comunidade escolar.

Resultados das análises do movimento "sendo e se tornando professor na sala de aula"

As análises demonstram que os discursos adotados nesses textos apontam para o deslocamento da posição dos professores-novatos, inicialmente de observadores e, posteriormente, assumindo o papel de professores indicando movimentos de (re)constituição da identidade dos sujeitos analisados. No primeiro momento, as identidades eram marcadas pelo medo e insegurança, demonstravam identidades de alunos em situação de formação inicial tradicional, na qual vão à escola como observadores, pois demonstravam pouco engajamento. No entanto, o segundo momento é caracterizado por uma crescente participação dos sujeitos como aprendizes. Trata-se do que Lave e Wenger (1991) chamam de *participação periférica legítima* dos alunos-professores na qual eles vão gradativamente se engajando nas práticas sociais desse contexto, "the process by which newcomers become part of a community of practice⁷¹" (LAVE & WENGER, 1991, p. 29).

Além disso, as análises também evidenciam que as reuniões de Diálogo Cogerativo tem o potencial de tornar as interações mais simétricas, bem como a participação conjunta entre professor iniciante e professores colaborador e formador como parte do contexto.

Sob a perspectiva das relações de poder que tradicionalmente são estabelecidas, pode-se afirmar que as práticas sociais desses sujeitos apresentam um crescente movimento de agência, especificamente no que tange à quebra de hierarquias com uma participação mais igualitária de todos os sujeitos, como evidenciam os excertos do último encontro, nos quais os sujeitos tomam turno de fala espontaneamente a partir da fala dos colegas. Há, portanto, reconhecimento de que os conflitos são parte do processo de aprendizagem – Aprendizagem Expansiva (ENGESTROM, 1987).

As análises desses fragmentos demonstram que a perspectiva do ensino colaborativo proposto pelo coensino e os diálogos cogerativos proporcionam a longo prazo aprendizagem mais simétrica sob a perspectiva de ZPD (ROTH; LAWLESS; TOBIN, 2000) e da aprendizagem expansiva (ENGESTROM, 1987).

Nesse estudo, a identidade dos sujeitos parece ser delineada por meio da interação vivenciada nos diálogos cogerativos tomando por pressuposto que "a colaboração como princípio da natureza humana não permite outra coisa senão tomar

_

⁷¹ "O processo pelo qual os novatos tornam-se parte de uma comunidade de prática" (minha tradução).

as interações como mutuamente construtivas das subjetividades e identidades dos sujeitos" (MATEUS, 2009b, p.62).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as transformações mais significativas ocorreram essencialmente através das/e pelas interações de todos os sujeitos entre si, mediadas pelas experiências propiciadas na metodologia colaborativa do projeto e influenciaram na (re)construção da identidade profissional desses professores de língua inglesa.

Concluo essa parte da análise apontando como uma das potencialidades da perspectiva colaborativa para a formação docente a interação como *lócus* de possibilidades para (re)construção das identidades docentes por meio da alteridade. Em outras palavras, são possibilidades de reconhecer a si mesmo a partir do outro, fomentadas pelas práticas discursivas em que os participantes se engajaram. Nesse sentido, pontuo que as práticas desenvolvidas no ICFPL apontam um potencial de formação inovador, uma vez que tal metodologia se diferencia da abordagem tradicional, positivista, conteudista de formação de professores.

4.1.2 - Estando-com-o-outro

Eu sou o que e quem eu sou por causa do outro; e no co-ensino e diálogo co-gerativo, essa relação entre ou eu e outros é ativamente explorada, à medida que nós aprendemos com os outros e a partir dos outros, mesmo naqueles momentos quando nós não estamos conscientes [...] nem refletimos sobre o que fazemos e aprendemos⁷². (ROTH, 2005, p. viii)

Falar sobre ser e estar-com-o-outro no ICFPL pressupõe não somente legitimar a metodologia do ensino colaborativo como propiciadora de (re)significação de práticas docentes, as quais são problematizadas nas reuniões de diálogo co-gerativo a fim de serem (re)criadas e (re)significadas , mas também, reconhecer que as tensões e contradições, inerentes ao processo dialético de ensinar-aprender, constituem-se mola propulsora para a aprendizagem e desenvolvimento docente.

Nesse sentido, nessa seção ilustro alguns movimentos de tensão que se destacaram na formação colaborativa desenvolvida no projeto ICFPL.

⁷² Minha Tradução: I am what and who I am because of the other; and in coteaching and cogenerative dialoguing, this relation between Self and others is actively exploited, as we learn with and from others even in tose moments when we neither are conscious [...] nor do reflect on what we do and learn. (ROTH, 2005, p. viii)

A atividade docente compartilhada no ICFPL configura-se em um exercício de possibilidades de ser-com-o-outro⁷³. Por meio do coensino, os professores novatos, colaboradores e formadores experienciam possibilidades de se aproximar uns dos outros e, também, dos alunos (trans)formando seu agir pedagógico de forma dialética.

Nas reuniões de diálogos cogerativos, havia dois momentos distintos, o primeiro de discussões da prática de coensino referente à semana anterior, e o segundo, de preparação de aulas e material voltado para ensino de língua inglesa significativo para os alunos daquele contexto.

No primeiro momento, o grande grupo se reunia para avaliar, discutir, refletir e juntos buscar alternativas para os desafios da sala de aula. Este momento constituía-se de uma reflexão crítica tanto na esfera da sala de aula, quanto em outras questões referentes ao contexto educacional (IBIAPINA; MAGALHÃES, 2009). No segundo momento, o grande grupo se subdividia em dois grupos menores, de forma que cada professora colaboradora se reunia com os professores novatos com quem compartilhava as aulas e uma professora formadora, para juntos prepararem as aulas da semana, empenhando-se em promover atividades significativas para aquele contexto educacional (MATEUS, 2005).

Nesse sentido, a reunião de diálogo cogerativo torna-se reveladora de movimentos únicos que compreendem os mais diversos fios da tecitura da formação docente: aprender a ensinar, ensinar e aprender como processos dialéticos, pesquisar, (re)constituir relações e (trans)formar-se.

Buscava-se a formação inicial dos professores novatos, entretanto, ao ler as transcrições dessas reuniões, chamou-me a atenção a discussão de uma reunião dos primeiros seis meses do projeto, Nela, evidencia-se a aprendizagem da própria professora formadora, ou seja, o primeiro conflito para (re)significação de suas práticas, como desvelador dos movimentos de ensinar e aprender como processos dialéticos no ICFPL.

Nesse sentido, no que tange a aprender e ensinar como processos dialéticos, observamos no projeto oportunidade de aprendizagem tanto para os professores novatos como, inerentemente, também para as professoras colaboradoras e formadoras.

⁷³ Conforme Mateus (2009b), ao discutir a formação de professores sob as lentes do pensamento Vygotskyano.

Com o intuito de ilustrar como constituem-se as possibilidades de ensinar para aprender ensinando, apresento os excertos da reunião de diálogo cogerativo do dia 24 de outubro de 2011, na qual a postura da formadora é questionada pelos professores novatos. Destaca-se a horizontalidade das relações entre os sujeitos, propiciada pelas discussões, de forma que os professores novatos se sentem à vontade para manifestar-se, para juntos buscarem soluções coletivas e suporte para as lacunas da formação, com foco na implementação da atividade prática docente.

- T 5 Prof. Formadora Sara: ó eu to pensando aqui, vou falar né, é (...) **aí, to ficando preocupada algumas coisas**. Três coisas simples, bem simples de gerenciamento de sala de aula:
- projeção de voz a gente conseguir que falar num tom, não é gritar, que os alunos consigam ouvir, e vê que a gente tá dando aula lá, como que os alunos podem visualizar isso, né;
- 2) O uso da lousa, as letrinhas como que a gente organiza, algumas pessoas escrevem com letra de forma, outras, letra de mão...
- 3) E, o uso da língua inglesa, no sentido assim, é lógico a gente não dá as nossas aulas falando inglês o tempo todo, a gente sabe disso. Mas prezar por exemplo, pelo, pela pronúncia, né, se **preocupar** em **estudar** o conteúdo, **ver** o vocabulário, se **a gente** vai **trabalhar com texto**, ou uma atividade. **Fazer esse estudo mesmo do conteúdo que a gente tá dando antes de ir pra aula, né.** Quando surge aquela dúvida, tipo ah eu vou dar aula, com uso de sei lá "there is e there are" e eu me esqueci, entendeu? Como eu explico isso pros alunos. Então eu não sei vos tem percebido isso? Essas coisas? [...]
- T 13 Prof. formadora Luciana [...] **levar o plano de aula**, isso é necessário. E **eu acho que a gente tem que se envolver mais.** O que eu to percebendo é que falta, eu não sei se é timidez, eu não sei se é medo, se é, vocês tem o direito, vocês tem o direito, **vocês têm a obrigação de se envolver mais, que é o propósito nosso é esse** é **que vocês se sintam professores**. E eu vou dizer uma coisa, todos nós temos dificuldades, inseguranças e medos **por isso que a gente tá aqui no grupo, aprendendo a construir juntos**, né. (Excerto Nº. 19, Reunião DC 24/10/2011 Turnos 5 e 13)

Interessante observar que nesse ambiente colaborativo todos os participantes têm voz e oportunidade para se expressar, em um exercício de quebra de hierarquias, rompendo com os paradigmas da formação tradicional, buscando-se no diálogo cogerativo uma maior horizontalidade na relação entre os sujeitos.

Nesse sentido, no que tange ao planejamento de aulas e atuação docente em sala de aula, observa-se que os momentos de tensão entre professores novatos, professora colaboradora e professora formadora potencializam o processo dialético de ensinar e aprender na formação colaborativa, delineada pela horizontalidade das relações tecidas nesse diálogo.

Nessa reunião, a professora formadora Sara inicia a reflexão sobre as aulas da semana compartilhando alguns desafios que tem observado e alguns pontos que devem ser melhorados na prática docente do seu grupo em sala de aula, questionando se esses desafios são comuns ao grupo da outra professora formadora. Ao problematizar a projeção de voz, uso da lousa e, também, o uso da língua inglesa em sala de aula, no turno 5, a formadora Sara compartilha os aspectos que estão impactando nas aulas do seu grupo, trazendo para discussão a busca de soluções coletivas, "to ficando preocupada algumas coisas. Três coisas simples, bem simples de gerenciamento de sala de aula...".

Esse questionamento da formadora leva o grupo a refletir sobre a atuação de cada um e de todos em sala de aula. Além disso, a professora formadora Sara utiliza de verbos de ação (preocupar em estudar, ver o vocabulário, trabalhar com texto, fazer estudo) para cobrar participação de todos e emprega a locução adverbial "a gente", no sentido de envolver a todos, inclusive a si mesma na atividade docente do projeto. Já a professora formadora Luciana, no turno 13, dá sequência à avaliação das aulas, ratificando a fala da Sara, cobrando dos professores novatos que assumam o papel de professor se envolvendo mais nas atividades de sala de aula: "tem que levar o plano de aula... vocês têm a obrigação de se envolver mais. Que é o propósito nosso, é esse, que vocês se sintam professores...".

Observa-se aqui que o foco está no engajamento dos professores novatos na atividade docente. Ao se referir ao grupo, a professora formadora Luciana se exclui da cobrança, utilizando o pronome "vocês", além disso, os discursos das professoras apresentam distinção no tom sendo mais horizontalizado pela formadora Sara e mais verticalizado pela formadora Luciana.

Em resposta a essa cobrança das formadoras, o professor novato Ivan, no turno 14, que entra em sala junto com a professora formadora Luciana, justifica o (não) envolvimento dos professores novatos:

T 14 - Prof^o. Novato Ivan: E, aconteceu uma coisa na semana passada que o, **eu não sei se foi nós que estávamos esperando a professora, mas a gente fez um plano de aula e acabou não acontecendo lá, porque só um professor deu aula.** Faltou assim, os outros grupos, **faltou os outros professores**. [...]

T 23 – Profª Formadora Luciana: **eu acho que ele não está sendo deixado**, (risos) deixa eu explicar aqui (todos riem): **é um defeito meu**. Eu já tinha colocado pra Vera que é um defeito meu, **que eu preciso inclusive, alguém pra tentar me policiar** (todos riem). Eu fico me segurando: "eu não vou falar dessa vez", mas eu não consigo ficar parada.

T 24 – Profa Formadora Sara: difícil trabalhar com esse povo né (risos).

T 25 – Profª Formadora Luciana: Eu acho que vou ficar mais no escanteio. Porque eu não sei, vocês que vão me dizer agora, que eu acho que eu acabo inibindo, é, a participação de vocês por tomar muito a iniciativa. Eu acho que eu tiro até da própria Vera, eu não sei a Vera tá aqui pra dizer. Mas quando eu me autoavalio depois, eu fico pensando: "Gente, eu predominei a aula toda, isso tá errado. Então, na próxima aula eu não vou fazer! Aí eu cheguei e dei a aula!"

T 26 – Profa Novata Deise: O pró, mas assim, nas duas últimas aulas, acho que o que que aconteceu, eu acho que quando a gente planejou, eu acho que não ficou bem planejada a aula. Aí depois quando chegou em casa, você: não é nada disso! Foi pegando aqueles papéis, lendo e foi fazendo, você mudou alguma coisa e, quando a gente chegou na sala, a gente ficou meio perdido. Eu fiquei! Ai até Marcia falou assim: "Ah, mas a mudança dela ficou melhor!" Ficou melhor, mas a gente tá meio que perdido assim, o que que a gente vai fazer agora? A gente planejou as coisas e tá um pouco diferente do que a gente fez. Aí, acho que isso tem interferido um pouco, né, nas duas últimas aulas.

T 28 – Profª Formadora Luciana: **Isso é legal que aí a gente percebeu**, porque eu não sei, vocês que vão me dizer agora. Porque só nas últimas aulas que eu interferi na aula. Foi justamente nas últimas aulas que a gente não anotou quem ia fazer o que. a gente só anotou o que seria feito, e anteriormente a gente vinha fazendo isso: fulano faz isso. (Excerto №. 20, Reunião DC 24/10/2011 - Turnos 14; 23 - 26)

Aqui no turno 14, Ivan justifica o (não) envolvimento dos professores novatos argumentando que "um só professor deu aula", tirando a oportunidade dos demais que estavam na sala de aula. Em seu discurso, Ivan é muito cauteloso para problematizar a (não)atuação docente em sua turma, pois esse professor que deu aula sozinho se tratava da professora formadora Luciana, que coensina em seu grupo na escola. Observa-se que, inicialmente, o professor novato Ivan procura não acusar diretamente a formadora, utilizando recurso linguístico da conjunção subordinativa "se" para atenuar o confronto com a formadora ao responsabilizar os professores novatos "**não sei se fomos nós** que estávamos esperando a professora", ao revelar que ela deu a aula praticamente sozinha: "um só professor deu aula".

Há dois aspectos relevantes para esta análise. O primeiro, trata-se de um dos princípios apresentados no quadro da colaboração⁷⁴ e que compreende os "participantes envolvidos em ações de negociação contínua" (AUDI & PASSONI, 2016), que por meio da resposta do professor novato Ivan aos questionamentos das formadoras, no turno 14, apresenta a iniciativa de compartilhar sua experiência de (não)docência em sala de aula naquele dia. Esse modo como ele apresenta a situação revela sua habilidade para negociar os papéis em sala de aula. O segundo aspecto diz respeito aos (dis)posicionamentos de formadoras e coformadoras nesse contexto e os modos como as professoras vão lidando com isso. Mesmo havendo uma simetria

Quadro Princípios Norteadores da Colaboração baseado nos estudos de Mateus et al. (2011) (AUDI & PASSONI, 2016), capítulo 1 desta tese.

na relação dialógica com as formadoras nessa discussão sobre a atuação do professor, percebe-se que ainda não há clareza da formadora Luciana em relação a confiar em práticas colaborativas e divisão social do trabalho.

Embora ela tenha lido muito a respeito de ensino colaborativo e tenha aprendido que esse sistema é adequado à formação que se pretende para o grupo, como formadora, demonstrou ainda não ter se desenvolvido. Se analisarmos pelo prisma de *neoformation*, perceberemos que ela ainda se encontra na fase de transição para o domínio da nova forma. Em outras palavras, ela já sabe como deveriam trabalhar colaborativamente, sem hierarquias e oportunizando a todos, porém, embora desenvolva algumas práticas colaborativas, ainda é predominante em suas ações o modelo tradicional no qual os *experts* da academia são os detentores do saber. Discutirei essa postura da formadora logo mais à frente.

Com relação ao primeiro aspecto, no discurso do Ivan, percebe-se seu envolvimento, bem como o da professora novata Deise, no turno 26, quando problematizam a atuação da formadora de forma natural, não demonstrando qualquer acanhamento ou restrição por questões de hierarquia ao expor a problemática.

Nesse sentido, é possível observar que logo no início da discussão, ambos os professores novatos demonstram sentir-se confortáveis para se pronunciar nesse encontro, caracterizando esse diálogo como um momento de reflexão conjunta movida pela mutualidade e complementariedade. O fato do professor novato Ivan, em resposta aos questionamentos de maior envolvimento dos professores novatos, denunciar o predomínio de ações da formadora como fator de inibição à participação dos novatos, demonstra a complementaridade, mutualidade e, também, o conflito como características desse momento.

Outro aspecto interessante é a forma como a professora novata Deise referese à formadora no turno 26, "O pró", denotando uma linearidade nas relações interpessoais, e até mesmo relação de proximidade entre professores novatos e formadora. Tanto o conflito quanto a confiança e mutualidade são princípios imprescindíveis na tecitura das relações que se constituem nas práticas colaborativas.

Nessa reunião, observa-se que a colaboração é tratada como uma prática deliberada, ou seja, os sujeitos demonstram estar dispostos a participar. Essa prática deliberada é possibilitada pelo formato do projeto, o qual prevê que os sujeitos estejam envolvidos em ação de negociação contínua, de forma a promover o respeito, a confiança e mutualidade, proporcionando a participação de todos. O próprio discurso

dos professores novatos demonstra que há uma intencionalidade que precisa ser discutida para que todos ocupem seus espaços em sala de aula.

No turno 26, por exemplo, a professora novata Deise problematiza a relação de confiança na formação: "você mudou alguma coisa e quando a gente chegou na sala a gente ficou meio perdido. Eu fiquei", com relação à atuação da formadora de mexer nos planos de aula. Além disso, a professora novata continua desvelando a complementariedade e mutualidade tecida entre os professores novatos ao anunciar que já havia discutido essas mudanças com a professora novata Marcia: "Aí até Marcia falou assim: "Ah, mas a mudança dela ficou melhor!". E complementa com seu senso de criticidade: "Ficou melhor, mas a gente tá meio que perdido assim", cobrando da professora formadora que oportunize aos professores novatos aprenderem nalpela atividade prática docente.

Esses excertos são indicadores da dialeticidade das práticas no projeto. A problematização da atuação da formadora é reveladora do movimento dialético de ensinar-aprender, pois à medida que a formadora está ensinando esses professores novatos a serem professores, ela mesma está aprendendo a ser formadora. Pelos diálogos reflexivos, pela abertura para criticidade e pela aproximação que existe entre os sujeitos no projeto, independente de posição, seja professor formador, professor novato ou professor colaborador, todos estão envolvidos na atividade de formação, transformando e sendo por ela transformados.

No que tange à relação professora formadora x professora colaboradora, constata-se que há ainda uma resistência na divisão de tarefas no que se refere à atividade de formação. Os (dis)posicionamentos propostos pelo PIBID, ao caracterizar o professor da educação básica como coformador dos professores novatos e o princípio da complementariedade ainda não estão compreendidos pelas práticas da formadora. Considero que as reuniões de diálogo cogerativo vão proporcionando à formadora oportunidades de (re)constituir seu pensar e suas práticas por meio das discussões e reflexão coletiva.

No turno 23, por exemplo, a formadora reconhece que está inibindo a participação até mesmo da professora colaboradora e requisita ajuda dos demais professores, demonstrando sinais de sua disposição em trabalhar em coensino e (re)significar suas práticas quando afirma: "... eu preciso, inclusive, alguém pra tentar me policiar (todos riem). Eu fico me segurando: "eu não vou falar dessa vez", mas eu não consigo ficar parada". Esse seu discurso evidencia uma tensão

pela proposta de (dis)posicionamento dos professores colaboradores como coformadores no projeto; ou seja, inicialmente, a professora formadora ainda não é capaz de compartilhar com a professora da educação básica papéis de formação tradicionalmente reservados aos *experts* dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, esse encontro de diálogo cogerativo é revelador da influência da formação tradicional da academia, tida como *lócus* de formação e dos (pré)conceitos de produção e consumo de conhecimentos, presentes na relação escola - universidade, de que esta produz conhecimentos (aqui na figura da formadora) enquanto aquela (professores colaboradores e professores novatos) os consome.

Apesar de ser característica também presente nos princípios da colaboração, principalmente na "Quebra de monopólio na produção de conhecimentos" que busca romper com paradigmas da universidade como produtora de conhecimento e a escola como consumidora, esse excerto do turno 23 revela que é muito difícil de implementar, na prática, até mesmo para as professoras idealizadoras do projeto, pelo menos nessa fase inicial do projeto; pois a própria professora formadora Luciana reconhece que foi ela quem deu a aula toda. Inclusive, ao afirmar "é um defeito meu", assume para si responsabilidade por ter desrespeitado o planejamento e a divisão de trabalhos feitos na semana anterior, prejudicando, assim, a participação dos professores novatos, "eu acho que ele não está sendo deixado ... é um defeito meu" (T23, professora formadora Luciana).

Os excertos acima demonstram que, inicialmente, a professora formadora ainda não conseguiu romper com velhos paradigmas de formação fundamentados na universidade como produtora de conhecimentos, que tratam a escola como consumidora; ou seja, o discurso da professora formadora sinaliza que, inicialmente, não há, ainda, quebra de monopólio na produção do conhecimento, apesar de esse ser um dos objetivos do projeto.

Por outro lado, a abertura para questionamentos nesse diálogo evidencia que há indícios de ações de negociação contínua nas quais os sujeitos possam negociar seus espaços na sala de aula. Dessa forma, por meio de questionamentos, os professores novatos proporcionam, também ao formador, refletir sobre suas práticas à medida que as pratica, revelando, nesse caso, o diálogo cogerativo como propiciador de estratégias para a construção de novos sentidos sobre a formação docente também para formadores. Observa-se que a questão não recai sobre o

conhecimento teórico da formadora, sobre a relação desse conhecimento teórico sobre formação com o conhecimento prático, ou seja, na transformação de uma prática que ela mesma sabe que necessita ser transformada: "é um defeito meu. Eu já tinha colocado pra Vera que é um defeito meu".

Apesar de ser uma das promotoras da abordagem colaborativa no projeto, encontra desafios em implementar seus ideais, porque encontra dificuldades para mudar os próprios modos de ser e agir sedimentados pelos modelos de formação tradicional nos quais vivenciou em sua formação. Entretanto, revela aqui que essa mudança envolve não somente transformação nos modos de ver e lidar com o outro, como também a interação com-o-outro, em um processo de interdependência, de (re)constituir-se pelo outro: "eu preciso, inclusive, de alguém pra tentar me policiar".

Com relação aos modos de ser e estar com o outro, a professora formadora Sara sugere a divisão do trabalho como princípio central nas ações compartilhadas. No turno 28, por exemplo, a professora formadora Luciana reconhece que a sugestão da formadora Sara, auxiliaria sua atuação em sala de aula, "Isso é legal que aí a gente percebeu (...). Porque só nas últimas aulas que eu interferi na aula. Foi justamente nas últimas aulas que a gente não anotou quem ia fazer o quê".

Nesse aspecto, no tocante ao princípio colaborativo de quebra de hierarquias, o diálogo tecido nesse encontro evidencia a construção de uma linearidade por meio da abertura para o diálogo, que permite o questionamento e a reflexão sobre a negociação de papéis entre professores e maior participação dos professores novatos nas práticas pedagógicas de modo a atuar sob os princípios da colaboração de acordo com o quadro proposto por Passoni e Audi (20116)⁷⁵. Ao considerar que a colaboração pressupõe a quebra de hierarquias, estamos permitindo aos professores novatos atuarem como protagonistas na própria formação, bem como na formação do outro, que nesse modelo de formação pode ser o colega professor novato, o professor colaborador e/ou o próprio professor formador.

No turno 26, por exemplo, a professora novata Deise, ao denunciar o fato da professora formadora desrespeitar o planejamento coletivo ao refazê-lo poucos minutos antes da aula e esperar que os professores novatos deem conta das

Quadro Princípios Norteadores da Colaboração baseado nos estudos de Mateus et al. (2011) (AUDI & PASSONI, 2016), capítulo 1 desta tese.

alterações, proporciona à formadora um exercício de refletir sobre a própria prática. Essa atitude de Deise, embora seja sinalizadora de que os participantes estão engajados na negociação contínua em busca de ocupar seus espaços, também evidencia a influência da formação tradicional que a professora formadora teve e que vem reproduzindo.

Trata-se de uma formação que só era possível em um modelo vertical de formador para estagiário, corroborando com um ranço difícil de se desvencilhar na formação de professores. Aqui Deise, assim como o Ivan no turno 2, demonstram a influência dessa visão da formadora como detentora do saber, ao assumir para eles (professores novatos) a culpa pela intromissão da formadora nos planos de aula: "eu acho que quando a gente planejou, eu acho que não ficou bem planejada a aula", e, também menosprezando o próprio trabalho ao considerar que a aula não ficou bem planejada por ter sido feita por professores novatos.

Por outro lado, Deise problematiza, também nesse mesmo turno, a confiança e a mutualidade, premissas da colaboração, quando pontua que as mudanças que a formadora fez, desrespeitando essa premissa, estão prejudicando o desempenho dos professores novatos: "você mudou alguma coisa e, quando a gente chegou na sala, a gente ficou meio perdido (...). A gente planejou as coisas e tá um pouco diferente do que a gente fez. Aí, acho que isso tem interferido um pouco, né". Observa-se o uso da locução pronominal "a gente" x "você", aqui como posicionamentos opostos e não parte de um todo. Observa-se aqui também o empoderamento da professora novata ao apontar que a alteração feita pela professora formadora atrapalhou o plano de aula: "você mudou alguma coisa... acho que isso tem interferido...". Pode-se afirmar, portanto, que essa linearidade permite aos professores novatos questionarem os formadores, proporcionando uma ruptura com padrões tradicionais nos quais somente os *experts* (professores formadores) fazem a formação.

O ponto fulcral desse excerto é que ele expressa a relação interpessoal que se estabelece nesse diálogo. Ao se dirigir à formadora empregando o pronome de tratamento "você", Deise evidencia uma relação de proximidade com a formadora. E, ao acusar a formadora pela insegurança gerada nos professores novatos, demonstra autoconfiança para questionar a formadora, evidenciando essa linearidade na relação professor novato x professora formadora, linearidade aqui não correspondida pela formadora até o momento. Ademais, conforme discutido anteriormente, Deise já inicia

sua fala com uma forma carinhosa de diminutivo para professora, ao se referir à formadora: "o pró". Depreende-se daí a questão da relação dialética das práticas colaborativas. Nesses excertos, observa-se que a formadora enquanto ensina está aprendendo a ensinar e os professores novatos enquanto aprendem a serem professores estão, também, ensinando a professora formadora.

Destaco aqui uma polifonia de vozes de professores de diferentes posições sociais - novatos, colaboradoras e formadoras - em concordâncias, discordâncias e contradições que promovem (re)significação de suas práticas e o rompimento de conceitos pré-estabelecidos.

O que se observa é o diálogo cogerativo como espaço para os professores refletirem e (re)constituirem suas práticas juntos, expandindo a compreensão do que significa ensinar, por meio de práticas nas quais os participantes aprendem uns com os outros de forma colaborativa.

No turno 27, por exemplo, a professora formadora Sara compartilha a estratégia adotada em seu grupo de professores novatos, como sugestão para solucionar os conflitos vivenciados nessa situação.

T 27 - Prof. Formadora Sara: É, eu não sei se o pessoal que tá comigo vai me contradizer, mas, eu acho que tem sido interessante em nosso planejamento que a gente tem deixado quem vai fazer o que. [...] Mas de maneira geral, no planejamento de aula a gente já deixa marcadinho: tal atividade Silvia, tal atividade Sônia. E a gente vai com o plano na aula, porque eu esqueço às vezes também, quem que vai fazer o que? A gente vai com o plano na mão, porque aí eu falo, ah agora é a Alice, agora é.

T 32 - Prof. Formadora Sara: é eu acho que como é um projeto que deve ir aí por um ano, prorrogável por mais dois, quando a gente chegar lá na frente, [...] vai chegar um momento que a gente vai entender sem precisar falar né, as coisas vão acabar ficando mais implícitas assim, que já vai assimilando , que momento que eu consigo falar, que momento que eu não consigo, que eu vou ter que esperar, que eu sei que fulano vai interromper e não achar que isso é pessoal, ficar corrigindo minha maneira de dar aula, né. Mas é no começo acho que a gente divide um pouquinho, né. E até que a gente, que a gente foi falar, eu lembro que a gente leu esse referencial teórico, mas eu nem me lembro se alguma coisa que vocês leram fala sobre isso. Mas que a gente tá aqui tentando formar uma comunidade, né. E trabalhar em colaboração. Aí, mesmo nessa perspectiva da colaboração, existe a divisão do trabalho, a gente precisa dividir o trabalho, porque não é todo mundo que consegue fazer a mesma coisa do mesmo jeito, né? Então, a gente divide sim, e aí por isso que eu acho legal a gente deixar [...] (Excerto No. 21, Reunião DC 24/10/2011 - Turnos 27 e 32).

No turno 32, acima, a professora formadora Sara problematiza a temporalidade das ações colaborativas, ao argumentar que leva um tempo para que todos se habituem a trabalhar em colaboração, pois ainda estão começando a constituir aquela

comunidade de prática: "vai chegar um momento que a gente vai entender sem precisar falar né, as coisas vão acabar ficando mais implícitas assim" (Reunião DC 24/10/2011 - Turno 32). Ao utilizar a expressão "vai chegar um momento", a formadora Sara sinaliza que a aprendizagem nesse contexto está em processo, é imprevisível, mas iminente. Ao utilizar a locução pronominal "a gente", a formadora está considerando o coletivo e, inclusive, nele se insere. Na sequência, ao empregar os verbos de ação no futuro "vai entender", "sem precisar falar," "as coisas vão acabar...", projeta engajamento e participação mais central dos professores. Como no conceito da aprendizagem expansiva de Engeström (1999, p. 216): "aprender o que ainda não está lá por meio de questionamento, modelagem e experimentação"; ou seja, a aprendizagem da profissão de professor aqui está no devir através da colaboração entre os sujeitos, da coconstrução da própria atividade prática docente.

Além disso, Sara também evidencia que as práticas desenvolvidas no ICFPL são delineadas pelos princípios da colaboração, conforme apresentados por Audi e Passoni (2016)⁷⁶, quando em seu discurso apresenta as práticas colaborativas mediadas pelo conflito: "(...) que eu vou ter que esperar, que eu sei que fulano vai interromper e não achar que isso é pessoal, ficar corrigindo minha maneira de dar aula, né", assim como também pela complementariedade, mutualidade e confiança para desenvolver as atividades docentes: "(...) Mas que a gente tá aqui tentando formar uma comunidade, né. E trabalhar em colaboração. Aí, (...), a gente precisa dividir o trabalho, porque não é todo mundo que consegue fazer a mesma coisa do mesmo jeito, né?"

Mais uma vez, o movimento que se observa aqui é de um processo de aprendizagem na|pela atividade prática vivenciada em contexto real e problematizada coletivamente. Depreende-se daí que esse movimento conduz à aprendizagem docente e (re)constituição da identidade profissional fundamentada no ser-com-o-outro na|pela *práxis* docente.

No turno 33 do excerto abaixo, o exercício de reflexão proporcionado nessa reunião de DC leva a professora formadora Luciana a admitir que monopoliza atividades que deveriam ser desenvolvidas no coletivo nas últimas aulas. As reflexões dessas discussões sinalizam o potencial das reuniões de diálogo cogerativo para

⁷⁶ Quadro Princípios Norteadores da Colaboração baseado nos estudos de Mateus et al. (2011) (AUDI & PASSONI, 2016), capítulo 1 desta tese.

avaliar críticas do fazer pedagógico também da formadora na própria prática. O *Turning point* da formadora é evidenciado quando emprega o verbo de ação no tempo presente, seguido do temporizador "agora", evidenciando que esse foi o momento de conscientização da formadora "É, eu analisando agora". Também, ao utilizar a expressão adjetiva de conotação negativa "o agravante maior" ao se referir à sua atuação solo em sala de aula: "o agravante maior é que, ... que predominou a minha participação", demonstra que a tensão gerada nessa reunião de diálogo cogerativo já apresenta indícios de mudança nas concepções de formação da professora formadora; senão de práticas vindouras, pelo menos de conscientização e rompimentos com concepções pré-estabelecidas de que cabe ao *expert* a tarefa de transferir o conhecimento aos amadores (estagiários e/ou professores novatos). Em outras palavras, um exercício de (re)significação do papel do formador pela reflexão e libertação de modelos tradicionais tensionados na reunião de diálogo cogerativo.

T 33 - Prof. Formadora Luciana: É, eu analisando agora, eu acho que uma das, além do fator de eu não conseguir realmente ficar parada, o agravante maior é que, vocês vão poder dizer com relação às aulas anteriores, como é que tava sendo com exceção das duas últimas, que predominou a minha participação. Mas faltou a divisão do trabalho (risos). T 34 - Prof. Colaboradora Vera: é, eu tenho que confessar uma coisa.

T 35 - Prof. Formadora Sara: confessa, ninguém vai contar (risos).

T 36 - Prof. Colaboradora Vera: Olha, a presença do PIBID na sala, é, tem me deixado assim, um pouco desnorteada. Porque até então, eu chegava e eu era a boa, né, da sala, (risos). Ah, entrou a professora! E aí, pronto. Eu dava logo uns 4 gritos naquela sala, porque eles são bem barulhentos, mas é uma turma que eu gosto muito mesmo, mas eles até falam assim [...]. Então, assim, eu chegava, eu dava minha aula, eu fazia o meu diário né, porque é uma exigência da escola, com 45 alunos e se a gente não faz, depois vem o conselho de classe [...]. Eu tenho que fazer o diário no momento da aula, até fazer aquele diário são 20 minutos. A aí sobraram 30 né?! Então, agora, com o PIBID aí traz textos diferentes, né. Enfim, e lá na hora eu perdi um pouco a identidade de professora. Eu me sinto assim, eu acho que a ideia é boa, mas é, eu acho que eu fiquei assim, um pouco fora de foco. Assim, eu não me sinto mais assim, com aquela responsabilidade. Então, eu acabo deixando, né, assim um bocado na mão de cada um. E, e, eu fico assim um pouco perdida, eu fico um pouco perdida! [...] Mas acho que é isso mesmo, é dividir com antecedência mesmo, né. Não falar assim, lá na hora, né: Que às vezes fala comigo assim, lá na hora: "ó Vera sua parte é essa aqui" (Excerto Nº. 22, Reunião DC 24/10/2011 - Turnos 33 - 36).

O discurso da professora formadora Luciana sinaliza que sua forma de monopolizar as atividades em sala de aula, a falta de confiança nos professores novatos, e, até mesmo na professora colaboradora, são marcas de sua própria formação, oriundas de modelos cartesianos, baseados na transmissão de conhecimentos, influência de práticas monologizantes tradicionais nas quais cabe aos *experts* a incumbência de transferir o conhecimento aos licenciandos.

Diante disso, posso afirmar que a contradição que emergiu nessa reunião de diálogo cogerativo, por meio dos conflitos com a postura da formadora Luciana, proporcionou-lhe refletir sobre suas ações. Quando, por exemplo, emprega o marcador temporal "agora" (em "eu analisando agora"), sinaliza que por meio dessa discussão lhe foi possível refletir ali, naquele momento, e, pelo estranhamento, ver o que até então lhe parecia adequado, precisava ser revisto. Até mesmo sua postura começou a ser outra, ao consultar os professores novatos, "vocês vão poder dizer", demonstrando uma mudança em sua prática para mais dialogizante, ao dar voz ao outro. Por meio do conflito, tem oportunidade de (re)significar seu agir docente. Além disso, ao utilizar a adversativa "mas" em "mas faltou a divisão do trabalho", sinaliza que já está projetando a participação dos professores, colaboradora e novatos, ao considerar a divisão social do trabalho para a prática docente.

Interessante observar que nesse ponto do diálogo cogerativo, a professora colaboradora Vera, que até então estava calada na reunião DC, toma a palavra no turno 34 e revela um outro conflito vivenciado pelo grupo no início do projeto. Tratase do (dis)posicionamento dos professores da escola que, na maioria das vezes, nos modelos de formação tradicionais, permanecem à margem, com atuação mais periférica no que tange à formação dos licenciandos. Dessa forma, como que quem tem um segredo a revelar, pontua, no turno 34: "eu tenho que confessar uma coisa". Ao utilizar-se da palavra no turno 36, a professora colaboradora Vera problematiza o (dis)posicionamento dos professores colaboradores proposto no projeto PIBID, revelando sua crise identitária naquele momento, pois, até então, ela era "a professora" da sala. E, de repente, com o projeto PIBID-ICFPL em sua sala, ao ter que compartilhar seu "templo sagrado" com um coletivo formado por professores novatos e professora formadora, ela tem seu referencial profissional desconstruído: "Olha, a presença do PIBID na sala, é, tem me deixado assim, um pouco desnorteada. Porque até então, eu chegava e eu era a boa, né, da sala, (risos). Ah, entrou a professora!" (Reunião DC 24/10/2011 - Turno 36).

Ainda no turno 36, ao utilizar a expressão "eu era a boa...entrou a professora!", Vera revela o apagamento da sua posição em sala de aula, com o verbo ser no passado, sugerindo uma ruptura com seu status de "propriedade" do ambiente, da "sua" sala de aula. Mateus e Resende (2014) já alertavam sobre esse risco de apagamento, no que diz respeito aos papéis dos professores envolvidos nos projetos PIBID. Entretanto, a discussão das autoras tem foco no professor formador. Mateus e

Rezende (2014) salientam que os modos como seus papéis são projetados discursivamente em textos dos projetos PIBID e do próprio MEC possibilitam esse apagamento de seus papéis sociais. No entanto, o que aponto aqui é um apagamento da professora colaboradora na práxis de sala de aula, que mesmo tendo seus papéis delineados no projeto como coformadora dos professores novatos, na prática, não se sente sujeito nesse processo. Em outras palavras, não consegue vislumbrar outro papel que não o de regente em "sua" sala de aula. Talvez pela característica do ICFPL, por se tratar de um projeto pautado na colaboração, o professor formador não tenha sofrido a mesma descaracterização que sofreram os professores da escola púbica, de não ter tanta clareza de seu papel na atividade de formação, de sua participação na atividade de coensino.

Além disso, a turma da professora colaboradora agora passa a ter vários professores aprendendo a atuar em colaboração dentro de sua sala de aula, roubando-lhe o papel central de professora da turma. Ademais, a proposta de trabalho do projeto em estudo, de trabalhar com a concepção de ensino localmente significativo, causou uma tensão no modelo de aula que a professora estava acostumada a atuar, de forma que seu depoimento, ainda no turno 36, demonstra uma reação de distanciamento e de perda da identidade docente. O marcador temporal "agora" é o divisor de águas, antes do projeto e depois do projeto, antes do projeto, práticas tradicionais, depois do projeto, práticas diferenciadas: "agora com o PIBID aí traz textos diferentes, né. Enfim, e lá na hora eu perdi um pouco a identidade de professora. Eu me sinto assim, eu acho que a ideia é boa, mas é, eu acho que eu fiquei assim, um pouco fora de foco. Assim, eu não me sinto mais assim, com aquela responsabilidade. Então, eu acabo deixando, né, assim um bocado na mão de cada um." (Reunião DC 24/10/2011 - Turno 36).

Esse depoimento da professora colaboradora apresenta uma reação de negação e afastamento frente ao que é novo, ao que lhe é estranho, provocando tensão e conflito. Ter que trabalhar sob uma perspectiva diferente, sair da rotina incomoda e, na maioria das vezes, provoca conflito e negação nos profissionais cujas práticas são questionadas.

Esse excerto é revelador do momento de crise⁷⁷, que leva a uma nova conscientização da professora colaboradora. Momento em que a professora Vera começa

_

⁷⁷ Entendo crise como gatilho que permite a transformação/desenvolvimento.

se desconstruir enquanto professora e passa a se reconstruir a partir da interação com o projeto. A recuperação da autoestima da professora aqui em crise será processual, pois aprendizagem e desenvolvimento são processos não previsíveis: "Porque até então, eu chegava e eu era a boa, né, da sala, (risos). Ah, entrou a professora!..." (Turno 36). Os excertos do diálogo cogerativo, da reunião do dia 29 de abril de 2013 (analisados no final desta seção), revelam que a professora colaboradora passa a superar essa perda da identidade pela interação proporcionada nesse modelo de formação. Á medida que passa a experienciar modelos colaborativos, menos assimétricos, vai instaurando uma ruptura com os modelos tradicionais.

Ainda a respeito desse conflito de posições, com relação ao pronunciamento da formadora Luciana que no turno 25 constata sua interferência na atuação da colaboradora: "Eu acho que eu tiro até da própria Vera, eu não sei, a Vera tá aqui pra dizer", a professora colaboradora Vera responde aqui no turno 36. A resposta da colaboradora denuncia que o comportamento da formadora, ao modificar os planos de aula no último momento antes da aula e apresentá-lo tem lhe desestruturado: "E, e, eu fico assim um pouco perdida, eu fico um pouco perdida! (...) Mas acho que é isso mesmo, é dividir com antecedência mesmo, né. Não falar assim, lá na hora, né: Que às vezes fala comigo assim, lá na hora: "ó Vera sua parte é essa aqui" (Reunião DC 24/10/2011 - Turno 36).

Aqui a professora colaboradora continua questionando seu (dis)posicionamento no turno 36, também perante os próprios alunos, quando, por exemplo, problematiza sua atuação em sala de aula, ao utilizar o advérbio "também", indicando que se inclui na mesma condição dos professores novatos Deise e Marcia, que se queixaram nos turnos 26 e 30, alegando compartilhar a insegurança gerada pela situação: "aí na hora que eu entro, **eu também to meio perdida, né.** Assim, **a minha fala tá perdida."** E completa sobre a sua relação com os alunos estar fragilizada: "Assim, **o meu link com a turma tá meio que desconectado".** (Reunião DC 24/10/2011 - Turno 36)

Nos turnos 38 e 40, a professora colaboradora continua seus questionamentos em relação à sua atuação e, no final do turno 40, argumenta que a intervenção da formadora nos planos de aula, minutos antes da aula, tem desestabilizado tanto a atuação da professora colaboradora quanto dos professores novatos: "... é preciso assim, haver mais uma sintonia. Aí na hora, uma sintonia assim, com

antecedência. O meu momento de entrada, se me pega no frio, ali, até esquentar é complicado".

Ao questionar a necessidade de sintonia, está sinalizando que para se trabalhar "ombro a ombro⁷⁸" ou *at the elbow of another*⁷⁹, é necessário buscar uma reciprocidade de papéis, uma harmonia do conjunto, realçando a questão do tempo necessário para que ela se prepare: "se me pega no frio, ali, até esquentar é complicado". (Reunião DC 24/10/2011 - Turno 40).

T 38 - Prof. Colaboradora Vera: Ó Vera, a sua parte é essa aqui. Aí eu: Hã?" né! T 39 Prof. Formadora Luciana: É, eu acho que.

T 40 - Prof. Colaboradora Vera: Então, assim, aí na hora que eu entro, eu também to meio perdida, né. Assim, a minha fala tá perdida. Assim, o meu link com a turma tá meio que desconectado. Então, assim, é preciso assim, haver mais uma sintonia. Aí na hora, uma sintonia assim, com antecedência. O meu momento de entrada, porque se me pega no frio ali, até esquentar é complicado. (Excerto Nº. 23, Reunião DC 24/10/2011 - Turnos 38 - 40).

Dessa forma, compreende-se, por meio dos excertos acima, que inicialmente a professora formadora apresentava a influência do modelo tradicional de formação, pautado em concepções cartesianas e positivistas de transmissão de conhecimentos. Suas ações estavam em choque com os pressupostos colaborativos do projeto, pois ao alterar os planos de aula e predominar nas atividades docentes, trazia para si o foco da *práxis* docente, reproduzindo um modelo tradicional de formação docente.

Depreende-se das análises apresentadas que as reuniões de diálogo cogerativo são promotoras de *lócus* para reflexão e (re)construção do agir docente tanto para professores formadores quanto colaboradores e novatos. Para romper com modelos tradicionais, é necessário oportunizar aos sujeitos o contato com a realidade escolar. São as reflexões, negociações de papéis, busca por engajamento contínuo que proporcionarão aos sujeitos fazer sentido de suas práticas, ao recorrer uns aos outros. Portanto, é possível afirmar que o ICFPL proporciona a aproximação dos mundos da universidade com a escola durante seu processo de formação docente de forma colaborativa.

Nesse sentido, busca-se, por meio dos diálogos cogerativos, romper com os paradigmas de modelos tradicionais baseados na transmissão do conhecimento e da formação verticalizada. Tal formação impõe um distanciamento nas relações formador

_

⁷⁸ Mateus (2009b).

⁷⁹ Conceito empregado por Roth & Tobin (2002b) para atividade de coensino em práticas colaborativas.

- estagiário; formador - professor da escola e professor da escola – estagiário. Além disso, almeja-se promover a aproximação dos mundos universidade - escola nas|pelas práticas cotidianas na vida que se vive nessa comunidade de prática, nesse campo de formação delineado pela colaboração.

Assim sendo, por meio do coensino e dos diálogos cogerativos, é possível, ao professor, aproximar-se da realidade dos alunos e tornar-se ele um mediador da atividade educativa.

As análises dos excertos acima evidenciam uma relação dialética e dialógica da formação trabalhada no ICFPL, na qual quem aprende ensina e quem ensina também aprende. Em outras palavras, isso significa formar professor de maneira a conceber a educação como prática dialética na qual "o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 2005, p79).

No que tange à aprendizagem do ofício da docência, Mateus (2009b, p. 34) postula que "a aprendizagem dos professores é revelada por sua capacidade de produzir conhecimento e de definir currículo com base nas especificidades dos contextos educacionais nos quais atuam".

Nesse caso, o diferencial do ensino colaborativo desenvolvido no ICFPL está na socialização, na forma como se prepararam e na maneira como os sujeitos foram amparados nesse primeiro contato com a sala de aula na condição de professores, revelando movimentos de aprender a ser professor sendo professor. Pois nesse ambiente é possível ao professor novato um momento de socialização com-o-outro, que lhe permite ver que não está sozinho, que tem com quem contar.

Por meio das atividades de coensino e dos diálogos cogerativos, percebem-se relações de dialogicidade e alteridade constantes, pois o ICFPL configurou-se um projeto de formação com contato direto na mesma escola por quase três anos, período em que os professores novatos sempre compartilharam a docência com professoras mais experientes, participando ativamente da vida escolar, das aulas, reuniões, gincanas, conselhos de classe, semana de planejamento anual, enfim, vivenciando a vida que se vive na escola, dentro da própria escola.

Em uma das reuniões de diálogo cogerativo do primeiro ano do projeto na escola, é possível perceber que as implicações de ser com o outro extrapolam atividades de coensino e trazem segurança e agentividade para os professores tanto novatos quanto para as professora colaboradoras.

O excerto abaixo da reunião de 12 de dezembro de 2011, revela as contribuições da colaboração por meio da reflexão coletiva.

T1 Prof. Colaboradora Sônia: [...]a pronúncia, como eu estou fora há um bom tempo da faculdade, dos cursos de inglês, eu fico assim sem saber qual é a pronúncia, porque eu acho que como eu fui olhando e aprendendo mais por dicionário,[...] . Eu ficava insegura, mas agora eu falei não, não vou ficar mais insegura posso ficar insegura não. [...] Outro dia falei à professora Sara que eu acho que, antes da aula, a gente precisa sentar e discutir o que foi feito. Porque às vezes um fala uma palavra de uma forma; o outro vai e fala de outra. Então quem está certo, quem está errado? Aí eu ficava insegura nesse sentido, aí agora eu passei a não me sentir mais insegura. "Ué, se eu estou lá há um ano e se agora eu demonstrar essa insegurança, os alunos podem achar que vocês vieram e que eu não sou nada!" Então, agora eu não me sinto mais dessa forma [...]e agora eu percebi que a sala é minha também. É nossa né e eu não posso ficar lá parada, esperando por vocês, [...]estou aprendendo muito com vocês, aprendendo muito com as professoras, com o compromisso que elas têm, com a responsabilidade, com a rigidez delas. Isso a gente cresce, amadurece muito e só tive a ganhar até agora, não tive perda nenhuma.

T2 Prof. Formadora Sara: ok, Vera

T3-Prof. Colaboradora Vera: Eu ainda me sinto caloura ainda nesse projeto. [...] agora já bem no final que as coisas começam a ficarem mais claras para mim. E eu vejo assim, também, que o que eu pensei no início das reuniões feitas, do convite. Enfim, eu achei que fosse uma coisa mais tranquila. Porque eu achava assim: bom, já que vai ser um trabalho com alunos da UNEB, de certo que é pra poder fazer uma continuidade do que sempre existiu que é aquele trabalho mesmo, aquele trabalho que já vinha acontecendo na escola e o aluno aprender esse continuísmo, mas hoje eu vejo que não, é um trabalho mais elaborado, requer estudos, preparação, requer uma demanda de tempo, investimento, é preciso ter vontade mesmo para estar aqui, é preciso ter muita forã, quere estar o projeto, porque os desafios estão começando a aparecer [...] O projeto quer inovar, quer trazer algo diferente isso aí requer um preço né, um preço de querer estar nele, de querer investir o tempo nele. Mas assim, é um projeto maravilhoso, [...]Então, as reuniões são boas, a gente se encontra, se interage, a gente está começando a se soltar mais, era outra dificuldade que eu tinha né. [...]

T7 Prof. Formadora Luciana:[...]Mas eu gostaria assim de primeiro de parabenizar a todos aqueles que se dedicaram nas apresentações de Goiânia, mostrou que vocês têm potencial, então não sejam inseguros, porque isso vocês têm e está guardado aí dentro. Coloquem do jeito que tiver que vir, vêm, aí a gente vai moldando, em conjunto, todos nós juntos moldando, dá uma cara aqui, dá uma cara característica aqui, muda diferente aqui. Eu acho que o propósito é esse: que vocês coloquem para fora, que se posicionem, que escrevam, que produzam, que registrem, porque esses momentos são precisos e disso aí pode surgir uma pesquisa de mestrado, um TCC de aluno. Então esses registros são importantes, são válidos; que não sejam pra uma apresentação de trabalho de PIBID, mas que seja pro TCC, que seja para um NEI [Núcleo de Estudos Interdisciplinares], que seja para uma pesquisa de mestrado, se alguém quiser dar continuidade aos seus estudos, então isso é muito importante. [...] (Excerto Nº. 24 Reunião de DC - 12/12/2011 - Turnos 1-7)

Várias percepções sobre os movimentos são desvelados nesse dialogo. No primeiro turno a professora colaboradora expõe sua insegurança com a questão da língua inglesa, pede ajuda, e revela a crise identitária que está passando ao receber um grupo de professores em sua sala: "os alunos podem achar que vocês vieram

e que eu não sou nada". É justamente nesses momentos de crise que a colaboração pode trazer o suporte. A cumplicidade desenvolvida entre os sujeitos, a disposição em ajudar e o cuidado com o outro são características que propiciam o desenvolvimento a partir desses momentos de crise. A esse respeito Roth e Tobin (2005), postulam:

"Além de dispor de um espaço maior para manobrar coletivamente, eles também sabem que estão numa situação em que podem encontrar consolo durante os inevitáveis momentos de falácia. Não pelo menos por causa da conexão emocional, o cotidiano tem possibilidades de transcender o isolamento e a solidão que muitos professores experimentam em seu trabalho." (ROTH & TOBIN, 2005a, p. xi⁸⁰)

Nesse sentido, o que os autores apontam é que agir na col-etividade, ser e estar com o outro, pode auxiliar por meio das reflexões coletivas que levam os sujeitos a construir sentidos de suas práticas. E, muitas vezes a desejar revê-las como no caso da professora colaboradora Sônia que deseja treinar a pronúncia junto com os professores novatos antes de ir para a sala de aula. Além disso, entendo as reuniões de dialogo cogerativo como sendo esse espaço para manobrar coletivamente que os autores indicam. No qual pode-se explorar questões emocionais que afetam o desempenho do professor de línguas na sala de aula.

Outro aspecto interessante nesse excerto, trata-se da visão da presença dos professores novatos em sala de aula que a professora colaboradora passa a ressignificar. Acostumada com modelo de formação tradicional, no qual o estagiário assume suas aulas por um curto período, ela confessa que não imaginava as implicações de ser com o outro em sua sala de aula: "Enfim, eu achei que fosse uma coisa mais tranquila. Porque eu achava assim: bom, já que vai ser um trabalho com alunos da UNEB, de certo que é pra poder fazer uma continuidade do que sempre existiu que é aquele trabalho mesmo, aquele trabalho que já vinha acontecendo na escola e o aluno aprender esse continuísmo, mas hoje eu vejo que não". A professora emprega um neologismo "continuísmo" que denota sua visão de formação baseada os modelos tradicionais.

loneliness that many teachers experience in their work

_

⁸⁰ Minha tradução: In addition to having available a greater room to maneuver collectively, they also know themselves to be in a situation where they can find consolation during inevitable moments of falilure. Not in the least because of the emotional connection, coteaching has possibilities for transcending the isolation and

E segue pontuando que estar com o outro requer desejo e investimento de algo muito precioso para os professores, o tempo: "quer inovar, quer trazer algo diferente isso aí requer um preço né, um preço de querer estar nele, de querer investir o tempo nele." A professora pondera apesar desse investimento, estar com o outro é bom: "a gente se encontra, se interage, a gente está começando a se soltar mais, era outra dificuldade que eu tinha né".

Ainda no que tange aos benefícios de ser e estar com o outro, outros momentos de reuniões de diálogo cogerativo destacam a importância na segurança ao professor novato. O excerto abaixo, por exemplo, a professora novata Vilma contrasta uma experiência ruim que teve anterior ao projeto por ter que atuar em sala de aula sozinha:

T 98 - Prof. Novata Vilma: Porque ali a gente, nós estamos em grupo, né. Então nós pensamos em grupo, nós trabalhamos em grupo, e sempre um vai tá querendo ajudar o outro. E isso é bom! né?! É positivo! Porque assim eu como já tinha uma experiência, dei aula assim, eu posso dizer que eu não tava preparada ainda pra entrar na sala de aula quando eu tava no PSE. Então assim, tinha momento que eu falava: Meu Deus me ajuda! assim, manda alguém me ajudar, eu vou ficar aqui, é, é, tendo que recorrer à direção, chamar o coordenador aqui, chamar o diretor, né, porque isso tira, tira né a, é, eu já tô assinando embaixo que eu não tenho pulso na sala de aula. Toda vez eu vou chamar o diretor. Mas ali não, ali nós estamos em grupo então às vezes você nem precisa pedir um help, o outro já existe se você precisa de um help. Isso é ótimo, eu acho isso muito interessante, né. E esse é o intuito do projeto né?! Trabalhar sempre em grupo. Isso é muito bom. (Excerto Nº. 25 Reunião DC - 29/08/2011 -Turno 98)

Também nesse sentido, outro momento de reunião de diálogo cogerativo revela que essa segurança transmitida pelo ensino colaborativo é compartilhada por outros professores novatos.

No excerto abaixo, a professora novata Neuza, ao avaliar o projeto em sua vida, compartilha sua experiência em um estágio remunerado, no qual sentia-se fragilizada sozinha em sala de aula a ponto de pensar em desistir da profissão de professora.

T 107 - Prof. Novata Neuza: O que mudou pra mim professora, foi realmente a visão da profissão porque até o ano passado eu só queria terminar o curso de letras, só pra ter o nível superior mesmo, só pra ter o ensino superior completo. Porque eu não queria mais ser professora. Quando eu fui pro estágio remunerado no IEL eu vi que eu tava totalmente despreparada, não tinha nenhum aparato, nenhum, ninguém que chegasse pra mim assim: esse é o jeito de se fazer, você tem que seguir esse caminho aqui, que você vai

conseguir! [...] hoje não, no estágio eu consigo ver que apesar das minhas limitações eu quero me superar , eu sei que eu quero ser uma professora. Eu quero poder trabalhar, eu quero poder fazer a diferença . A gente passa a fazer a diferença, ah mais por quê? [...]Então, o que mudou muito em mim foi isso, não sabia nem preparar um plano de aula, não sabia nem elaborar uma prova muito menos uma atividade pra dar. E, a partir do PIBID, hoje se eu sair, então isso aí graças a Deus eu já consegui, então só aprimorar cada vez mais agora.

T 109 - Prof. Novata Lene: Pra mim foi a questão de estar sozinha e estar com grupo. Porque quando eu dei aula no funil, pra mim foi desesperador. [...] Só que a gente tipo, eles jogaram a gente na sala de aula com um grupo de alunos, e era só. [...] oi no início do ano e a gente não tinha ainda participado do PIBID e aí a gente ficava naquela preocupação, tipo o que que a gente vai aplicar pros alunos,? O que que de fato vai ser significativo? Que vai ser importante passar pra eles?[...] Isso a gente ficava preocupada assim com vários aspectos, entendeu? [...]eu pensei que fosse fácil dar aula e tal, mas são vários aspectos que acontecem na sala de aula. E, que é inevitável você pensa, eu preciso trabalhar isso porque senão, eu vou sofrer demais. A questão do envolvimento com o aluno, Meu Deus! "Esse menino não aprendeu e eu tenho que fazer alguma coisa!" [...]

T 112 - Prof. Novato Milton: Eu acho que as contribuições são muitas, porque a gente, eu já tenho um contato com sala de aula já tem um tempinho, mas a gente percebe que é tudo diferente,[...]pra finalizar, eu acredito que o PIBID, ele tem uma arma muito grande, muito poderosa, que é a questão da colaboração, porque nesse sentido, a gente perceber que a educação sempre é muito solitária, o professor sempre é muito solitário, o desenvolvimento das aulas sempre é muito solitária, e o interessante disso é fazer com que nossa visão se abra e começar a percebe outras fontes, outros caminhos, porque, às vezes, eu sento e penso numa coisa, mas, às vezes, Deise chega e já me apresenta outra coisa, algo que eu nunca pensei que podia acontecer. Isso é importante porque a partir do momento que isso fica comigo, eu consigo carregar isso durante toda a minha vida. Então, durante toda a minha vida profissional eu vou poder trabalhar coisas que eu aprendi aqui hoje, que eu aprendi nessa experiência.

T 113 - Prof. Novata Mohana: É, eu nunca entrei na sala de aula antes do PIBID. Aí eu até ficava pensando, nossa vai ter estágio e eu acho que eu vou desmaiar lá no meio da sala. Porque vai ficar um monte de gente olhando pra minha cara. E eu ainda lembro do primeiro dia de aula que a gente foi pra aula e eu figuei tremendo, tremendo, tremendo. Falei, gente eu vou cair agui, e tal. Eu acho que o PIBID foi muito importante pra mim porque se fosse pra eu entrar sozinha na sala, eu acho que eu nunca entraria. Eu desistiria do curso, mas eu **não entraria sozinha.** (risos) Eu sou muito tímida, acho que todo mundo percebeu. E, eu não entraria sozinha, eu tenho muita dificuldade nisso, de chegar pra, sei lá, chegar pras pessoas que eu não conheço direito. [...] Só que depois do PIBID, aí com esse envolvimento do pessoal, e tal, eu me senti bem mais, eu me senti feliz. Eu acho que se não fosse isso, se não tivesse isso aqui na universidade eu teria desistido já do curso. Essa interação, até pelo que as meninas falaram do plano de aula, é, pra fazer atividades, eu não saberia fazer isso sozinha. E, tanto que essa semana eu entrei no estágio, eu fiquei feliz porque, (respira fundo e ri) eu fiquei muito feliz, porque foi diferente de quando eu entrei pela primeira vez, [...] Aí eu comecei a entender[...] (Excerto Nº. 26 Reunião DC - 25/06/2012 -Turnos: 107,109,112,113)

No turno 109, a professora novata Lene, também compartilha uma experiência de inserção na profissão sozinha comparando-a com o ensino colaborativo do projeto. Além de refletir sobre a contribuição de ter outras pessoas para compartilhar metodologia e dilemas da sala de aula, Lene pontua a preocupação com o outro,

também na figura do aluno: "Esse menino não aprendeu e eu tenho que fazer alguma coisa!".

Milton no turno 112, questiona a solidão da profissão de professor e sua sala de aula com seus alunos, e revela indícios de que trabalhos como este possam talvez mudar esse cenário pela própria experiência desses futuros professores "e o interessante disso é fazer com que nossa visão se abra e começar a percebe outras fontes, outros caminhos, porque, às vezes, eu sento e penso numa coisa, mas as vezes Deise chega e já me apresenta outra coisa, algo que eu nunca pensei que podia acontecer. Isso é importante porque a partir do momento que isso fica comigo, eu consigo carregar isso durante toda a minha vida. Então, durante toda a minha vida profissional eu vou poder trabalhar coisas que eu aprendi aqui hoje, que eu aprendi nessa experiência."

No turno 113, a professora novata Mohana reforça os sentidos de motivação e estímulo para terminar o curso, em ser com o outro: "Eu acho que o PIBID foi muito importante pra mim porque se fosse pra eu entrar sozinha na sala, eu acho que eu nunca entraria. Eu desistiria do curso, mas eu não entraria sozinha."

Sobre ser com o outro e dar aulas em coensino, no que tange à professora colaboradora, Roth; Tobin; Zimmerman (2002), postulam que o professor que se propõe a trabalhar colaborativamente, ao se comprometer, coloca-se na condição de ser questionado em seus valores, seu agir, suas crenças e sua própria pratica pedagógica. O que vimos marcado nos discursos das professoras colaboradoras. No entanto, esses questionamentos podem levar a aprendizagens significativas, e mudanças qualitativas como veremos no caso da professora colaboradora Sônia na seção 4.3 deste capítulo.

Um outro movimento que emerge dos dados, diz respeito às possíveis transformações interpessoais entre os indivíduos envolvidos na atividade prática de co-ensino seguida dos diálogos co-gerativos. Em outras palavras, a vivência da prática pedagógica em colaboração, em atividades de co-ensino, no dia a dia da escola e da sala de aula, caracterizada pelas tensões, contradições e rupturas forjadas nas|pelas atividades práticas situadas que levaram à aprendizagem da profissão docente.

O excerto abaixo, da última reunião de dialogo cogerativo revela o quanto ser com o outro pode contribuir para a promoção da agentividade dos professores novatos, levando-os a constituição de identidade de professores mais confiantes e agentes em sala de aula.

Professora novata Lena: [...] "E, eu percebi com o estágio que o PIBID vai fazer muita falta pra mim quando eu estiver indo pra sala de aula sozinha, mas de qualquer forma mesmo quando isso vier a acontecer a contribuição foi essencial porque a gente passou pela parte mais difícil que é quando a gente tá começando, a gente não tem tanta segurança, a gente ainda não se encontrou. Tipo, não assumiu ainda a nossa identidade de professor. E a gente fazendo isso com o auxílio dos colegas, da supervisora e da coordenadora, então, a gente tem todo um aparato para a gente poder, é, começar isso de forma mais confiante. Então eu vou sentir muita, muita falta de ter alguém pra compartilhar a questão da preparação das aulas, assim como a questão da aplicação. E, eu percebi que os problemas que acontecia em sala de aula, que quando no início lá em 2011 a gente sempre recorria à professora: "Professora o que é que eu faço? Professora e agora?" E aí, agora, nessas últimas aulas, a gente já consegue resolver por si só, tipo, já tomando decisões, não que a gente não tá considerando a opção de falar com a professora regente, mas porque a gente já tem a noção do que é válido, o que é viável ou não dentro da sala de aula. Então a gente já, eu falo por mim, já me sinto confortável pra fazer isso e de depois comunicar: "ó, tal aluno não veio, falou isso comigo e eu falei isso pra ele e eu to repassando pra você, pra que você soubesse o que que tava acontecendo". (Excerto №. 27 - Reunião DC, 25/02/2014)

Trabalhar em colaboração é muito bom, mas nada fácil. São vários os desafios de se trabalhar ombro a ombro⁸¹ com outra(s) pessoa(s). O primeiro deles é aceitar o outro, é despojar-se do modo controlador e abrir-se para dar chances ao outro de aprender e ensinar contigo. Um outro desafio considero ser pensar maneiras de explorar práticas colaborativas em currículos tão fechados como os das nossas escolas no brasileiras. Nossos currículos são moldados para cada professor assumir a sala de aula sozinho com sua turma, de forma que ações colaborativas ficam relegadas a projetos e parcerias institucionais.

Resultados das análises do movimento estando-com-o-outro

Nesse ambiente, posso afirmar que os movimentos emergentes no ICFPL, fundamentados nos pressupostos do ensino colaborativo, convertem-se para um processo dinâmico e dialético de ser com o outro, ratificando os movimentos de

-

⁸¹ termo utilizado por Mateus, 2009b para práticas de co-ensino.

ensinar-aprender, de forma que quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

A análise dos excertos nesta seção busca evidenciar as possíveis transformações nas relações interpessoais entre os sujeitos, e, nas formas como a comunidade, a escola, a universidade e o conhecimento são (re)conceitualizados pelos indivíduos.

A participação em práticas sociais situadas no contexto de escola pública, as tensões e contradições vivenciadas ao longo do projeto, quando (com)partilhadas entre os sujeitos, levaram os professores a se tornarem professores mais confiantes, comprometidos e competentes.

As análises demonstram que o Diálogo Cogerativo, como aqui apresentado, permite a confiança que possibilita o desenvolvimento de identidades profissionais. O DC permite a tomada de posição conjunta com os professores iniciantes como parte do contexto educacional.

Nesse contexto de formação todos podem compartilhar, participar da atividade docente enquanto aprendem a ser professores, pois a docência no ambiente colaborativo é compreendida como um processo dialético, quem ensina aprende e quem aprende ensina. Nesse sentido não há espaço para aprendizagem passiva. A formação torna-se mais dinâmica, interativa e situada na práxis vivenciada pelos sujeitos em seus contextos sociais.

Meu desejo é que os professores que passaram por essa formação busquem maneiras diversas de trabalhar em colaboração em seus contextos educacionais.

Como o prefixo "co" indica, (co)ensino e diálogo (co)gerativo, estão centralmente preocupados com o aspecto social do ensino e aprendizagem; nesse sentido, o prefixo "co" também é encontrado na sua forma expandida col- no termos coletivo e colaborar, (ROTH; TOBIN, 2002b, 2005a); pontos centrais na metodologia adotada em nosso projeto.

No caso do presente estudo, observa-se que os movimentos do ICFPL, não se diferenciam dos pressupostos da colaboração, no sentido de coletivo de pessoas trabalhando em uma comunidade de prática, compartilhando objetivos, propósitos e ideais, de maneira que, a forma como se faz a formação não se distingue da sua metodologia, configurando os processos formativos instrumento e resultado na formação docente.

Nesse ponto chamo a atenção para a interação forjada nesse contexto, como propiciadora de novas formas de pensar a docência, de ser-com-o-outro, de ser e agir no mundo.

O que se observa pela análise dos dados aqui discutidos é que por meio do coensino os professores novatos foram se aproximando dos alunos e assumindo aos poucos, seu papel docente em sala de aula. Os professores novatos que inicialmente postulavam que eram inseguros, passam, então, a se aproximar e perceber a constituição da relação de ser-com-o-outro, pautada na colaboração e no cuidado com o outro como propiciadora de bem estar na profissão, e identificação com a docência.

Os excertos aqui analisados permitem caracterizar os movimentos do projeto ICFPL como movimentos dialéticos de teoria-prática, transformação-permanência, caracterizando as reuniões de diálogo cogerativo espaços de produção de novas práticas sociodiscursivas com potencial de aprendizagens e (re)constituição identitária, forjadas na|pela práxis colaborativa, onde ser-com-o-outro pode fazer a diferença tanto na entrada na profissão docente quanto em sua permanência.

Dessa forma, pode-se afirmar que os movimentos de ser com o outro caracterizam uma formação mais humana, fundamentada no cuidado com o outro; na aproximação e alteridade. Somos seres sociais, e nossas interações sociais são fatores preponderantes na constituição de quem somos, a medida que somos constituídos pelo outro construimos nossa relação dialética com a sociedade. Nesse sentido, posso afirmar que o projeto ICFPL constitui-se uma comunidade de prática com grande potencial gerador de zonas de desenvolvimento proximal para os sujeitos nele inseridos, proporcionando a emersão de processos de alteridade, que geraram confiança e autonomia. Em outras palavras, lócus para uma formação forjada nalpela práxis da sala de aula, da realidade que se vive na escola. E, à medida que os sujeitos se relacionam, se aproximam, interagem, se reconstituem na cumplicidade de compartilhar as mesmas dores, os mesmos desafios e as mesmas conquistas. Isso de se ver no outro e poder contar com o outro, nos fortalece e nos impulsiona para seguir rumo aos nossos objetivos.

Ao concluir as análises desta seção, refletindo sobre as possiblidades de sercom-o-outro, senti necessidade de investigar onde estão os professores novatos que compartilharam comigo essa experiência riquíssima de (con)viver na formação. Sendo assim, na última semana de outubro, enviei uma mensagem por e-mail com o intuito de saber se os professores novatos estão envolvidos com a profissão de professor, que compartilho a seguir.

Por onde andam os professores novatos?

"Tenho plena certeza de que foram minhas práticas no PIBID, projeto o qual fiz parte durante 3 anos, que me ajudaram a tomar a decisão de atuar em sala de aula. Confesso que entrei no curso de licenciatura em inglês pelo simples fato de ser apaixonada pela língua, mas, não imaginava os seus desdobramentos e desafios." (Márcia, consulta sobre sua atuação docente em 27/out/2018).

Em consulta recente, aos professores novatos que participaram do ICFPL, por meio de correio eletrônico (e-mail), sobre a atuação profissional destes sujeitos após concluirem o curso de Letras Inglês, obtive a surpreendente resposta de que quase todos estão trabalhando como professores.

Dos doze professores novatos, apenas dois não responderam (Alice e Lene) à minha pesquisa.

Sílvio respondeu que logo depois de formado chegou a procurar emprego como professor, mas como não houve concurso para a carreira do magistério na época, acabou prestando concurso em outra área, de forma que está trabalhando em outra função.

Os outros, nove professores novatos, responderam que estão todos envolvidos com a docência.

Lia deu aulas por três anos consecutivos após sua formatura, e por se identificar muito com crianças resolveu estudar pedagogia, de forma que este ano, ausentou-se da sala de aula para se dedicar exclusivamente aos estudos.

Deise lecionou em escola pública por quase dois anos e atualmente está lecionando apenas em instituto de idiomas, onde além de atuar como professora é, também, coordenadora pedagógica.

Milton, Luana, Neuza e Vilma estão lecionando inglês na Educação Básica em escolas municipais.

Mohana, após sua formatura, fez bacharelado em artes e no momento está dando aulas de artes em escola municipal.

Ivan está dando aulas no ensino superior na mesma universidade na qual se formou (UNEB).

Márcia fez curso de mestrado e atualmente está lecionando em escola pública na Educação Básica e, também, no Ensino Superior na Universidade Federal do Sul da Bahia.

O discurso de Márcia reproduzido na epígrafe acima nos remete aos sentidos compartilhados entre os sujeitos que permitiram identificação com a profissão docente, traduzindo um cenário acima bastante animador, tendo em vista que quase todos os professores novatos que passaram pelo projeto ICFPL estão engajados na profissão docente, a maioria deles na educação básica.

Esse resultado contrapõe estudos de outros pesquisadores, tais como Chimentão (2016) que apresentou baixo potencial para a identificação profissional docente entre os participantes de um projeto PIBID, embora a autora tenha utilizado pesquisa colaborativa, é importante salientar que o projeto pesquisado por Chimentão (2016), em outra instituição, não desenvolveu a metodologia de ensino colaborativo na formação como o aqui pesquisado.

Com isso, saliento que não há intenção de generalizar a formação de professores. E, também, não é propósito deste estudo prescrever métodos ou receitas para a formação docente.

Apenas, vislumbro novas possibilidades para estudo, de modo que as análises aqui apresentadas seriam indicações para futuros projetos que queiram seguir essa metodologia.

4.1.3 Ensinando para aprender

We learn to teach by teaching, in the praxis of teaching methodology. (ROTH, 2005)

No ICFPL, ensinar e aprender são desenvolvidos com base na premissa de que são sempre processos dialéticos. De acordo com os princípios da colaboração,

os participantes estão constantemente envolvidos em ações de negociação contínua, de forma que quem ensina aprende e quem aprende também ensina.

Nesse sentido, um dos movimentos que emergiu na seleção de dados para análise foi justamente a aprendizagem da profissão docente forjada nesses processos, tanto para os professores novatos quanto para as professoras colaboradoras e formadoras, na perspectiva do coensino; ou seja, aprendizagem por meio da "práxis de ensino colaborativo em que os professores envolvidos participam ombro a ombro na tarefa de promover a aprendizagem dos alunos, assim como suas próprias" (MATEUS, 2009b, p. 32). Ao ensinar, estão aprendendo uns com os outros, construindo uma história em comum à medida que negociam papéis e coatuam em sala de aula, problematizando suas práticas e fazendo sentido delas, diferente de ficar observando, estudando ou apenas refletindo o ensino como algo a ser reproduzido.

Dessa forma, práticas de coensino voltadas para o ensino de língua inglesa no ICFPL fazem do projeto instrumento e resultado, à medida que os professores novatos ensinam a língua inglesa para aprender a serem professores de língua inglesa.

No que tange à formação pedagógica dos professores novatos, à atividade de aprender a ensinar, ao direcionar as lentes para a formação inicial, tomo um dos primeiros planejamentos de aula (Reunião DC - Planejamento de 22/08/2011), em que é possível observar que a professora formadora conduz a atividade explicando o passo a passo de se planejar uma aula, problematizando as atividades a serem desenvolvidas com os alunos, bem como o conteúdo e a maneira de registrar o plano de aula.

Nos turnos 368 a 370, a professora formadora orienta as professoras novatas sobre o conteúdo a trabalhar. Na interação com os professores novatos, explica para a professora novata Silvia que, por questões de estrutura diferente na atividade proposta, não poderiam adotar a atividade que Silvia estava sugerindo. Depois de discutir a atividade, nos turnos 383 e 385, a professora formadora alerta para que os professores novatos não se prendam ao lúdico, pois os alunos tendem a focar apenas no jogo, enfatizando a necessidade de a focar na prática linguística.

T 368 - Prof. Formadora Sara: ô, ô, ô, ô Silvia, **esse aqui é legal, mas você está vendo aqui que é outro tipo de pergunta?** Aqui é *WH – What! What can Carlos do?*

T 369 - Prof. Novata Alice: É a 44 que você tinha falado.

T 370 - Prof. Formadora Sara: Já é WH, "what", o que ele pode fazer? É outro tipo de pergunta, a gente tem que ficar na pergunta do "can you?" "Yes or No". Mas, é legal a gente voltar nisso aqui depois.

T 371 - [...] várias falas ao mesmo tempo.

T 372 - Prof. Formadora Sara: Gente, vamos voltar. [...] aí no exercício do livro, foi o que eu entendi né lá na página 36. No 2, assim, ó: "I can e I can't". Então, no caso, então, eu to entendendo que essa questão aqui tem a ver com o jogo.

T 373 - Prof. Novata Silvia: tudo que eu posso e tudo que eu não posso fazer...

T 374 - Prof. Formadora Sara: uhum.

T 375 - Prof. Novata Silvia: dos dois né?

T 376 - Prof. Formadora Sara: uhum, no dois, no dois eles vão falar sobre eles mesmos. "*I can*" ou "*I can*"t", sobre eles mesmos. E no três, sobre o colega. Quando cair no jogo dele perguntar para o colega, ele vai escrever ali: "fulano *can play chess*", "fulano *can fly a kite*".

T 377 - Prof. Novata Vilma: Vai colocar o nome do colega?

T 378 - [...] várias falas ao mesmo tempo.

T 379 - Prof. Novata Alice: Eles vão trabalhar in pairs...

T 380 - Prof. Formadora Sara: Entendeu? Eu to pensando, aqui, até poderia falar sobre outro colega, a gente pode direcionar isso...

T 381 - [...] várias falas ao mesmo tempo.

T 382 - Prof. Novata Vilma: É porque vão estar relacionando, "Silvana can ride a bike?"

T 383 - Prof. Formadora Sara: É, porque às vezes, assim, quando a gente tem jogo, assim, eles ficam só com o objetivo de chegar no final. Eles pulam um pouco a questão de que dentro do jogo tem alguma prática linguística, né? Aí, então, a gente cobra aqui. Conforme forem jogando, cada casinha que cair, vai escrever aqui, né? Eu acho que na verdade, é melhor a gente começar pelo dois, o que vocês acham? Porque a gente vai explicar, a gente vai falar sobre cada quadrinho, cada verbo que tem. O que tem *play chess*, que figura que tem? Ah, é o jogo de xadrez, jogo de dama, é você sabe jogar? Então se você sabe, você vai lá na letra "a": *I can play chess*.

T 384 - [...] várias falas ao mesmo tempo.

T 385 - Prof. Formadora Sara: Então, a gente incentiva eles a completar essas frases aqui. Depois, eles vão para o jogo. E aí, de acordo com a resposta do colega, eles vão completar o três. (Excerto No. 28, Reunião DC - Planejamento de 22/08/2011- Turnos 368-385)

No intervalo de dezoito turnos de fala acima, oito são da professora formadora Sara e os outros dez dividem-se entre as professoras novatas Vilma, Alice e Silvia. O predomínio dos turnos da formadora demonstra a interação para com o mais experiente, nessa atividade de planejamento de sala de aula. A formadora vai tecendo as atividades do plano de aula juntamente com as professoras novatas. No turno 368, por exemplo, a formadora elogia a sugestão de atividade da professora novata e, nos turnos sequentes, esclarece a diferença de estrutura linguística a se trabalhar. Observe que a formadora sempre emprega a locução pronominal "a gente" inserindose na atividade docente juntamente com as professoras novatas.

O que se observa nesse momento é uma formação prática que acontece pela vivência que esses professores estão tendo da atividade docente. Ao vivenciar a experiência de planejar uma aula, os movimentos dialéticos prática-teoria emergem nas discussões proporcionando a construção de novos sentidos sobre a prática pedagógica.

Dessa forma, nos primeiros encontros de diálogo cogerativo, a professora formadora assume a liderança na atividade de planejamento de aulas, sempre

buscando orientar e problematizar o ensino de língua inglesa e os desafios da sala de aula.

Nesse mesmo planejamento, no turno 415 abaixo, ao perceber que as professoras se distraem, a professora formadora chama a tenção de todas para voltar a atenção à atividade que estão desenvolvendo, de forma natural, sem perder o foco: "vamo, vamos tentar terminar isso aqui. Vamo que eu tô pensando aqui ó". Ao concentrar a atenção do grupo, a professora formadora vai guiando o planejamento, e, à medida que o faz, procura envolver as professoras novatas na atividade pedagógica: "a primeira parte, já seria uma aula com atividade escrita"; conforme vai selecionando as atividades que serão trabalhadas com os alunos, orienta as professoras novatas com relação a como montar o plano de aula. Nos turnos 415 a 431, foca no conteúdo, vai conduzindo a atividade de planejamento conjunto, orientando quanto aos itens essenciais no plano de aula: objetivos, conteúdos e metodologia para a aula que estão preparando.

T 415 - Prof. Formadora Sara: Ó gente, é... vamo, vamo tentar terminar isso aqui. Vamo que eu to pensando aqui ó: **a primeira parte, já seria já uma aula com atividade escrita.** Responder sobre eles, responder sobre *He/She* e aí já foi a primeira aula, eu acho aí vem o intervalo, aí depois do intervalo o outro. **Então, essa vai ser a aula do dia 30/08**. A gente tem conteúdo. **Conteúdo:** *modal*.

T416 - Prof. Novata Silvia: [...] acho que vai ser muito rápido, não?

T417 - Prof. Formadora Sara: **Não. Porque a gente não falou pra fazer uma folha de exercícios?** Lembra que a gente vai fazer uma folha de exercícios, que eles vão responder sobre si mesmos e depois perguntando sobre outras pessoas? Entendeu? Você tá lembrando disso?

(…)

T431 - Prof. Formadora Sara: Então tá. **Os conteúdos** que a gente continua é mais ou menos o mesmo, ó: "**o can e os verbos principais**". A gente continua com o can, mas a gente vai fazer aqui perguntas e respostas *YES* or *NO*, né? E continuamos com os verbos principais, tá? **Objetivos, quais são os objetivos da nossa aula?**

T432 - Prof. Novata Alice: tem que tá atualizado né?

T433 - Prof. Novata Silvia: não vai fazer perguntas?

T434 - Prof. Formadora Sara: **aham, para que eles possam interagir, né?**! É por meio da linguagem e completando as informações, né?! **Então vamos lá, fixar o uso do auxiliar** *can,* **né? Que a gente já viu**

T435 - Prof. Novata Alice: interagir.

T436 - Prof. Formadora Sara: É, É, é, e, e, e praticar é, perguntas. Praticar produção oral e escrita, né? Eles vão tá falando e escrevendo, né? Então: "fixar o uso do auxiliar can, praticar interação verbal, praticar a produção oral e escrita", tá? Metodologia, então primeiro a gente vai explicar na lousa né, o uso da pergunta e auxiliar can. Aí depois a gente vai entregar a folha de exercícios pra eles né? Alunos recebem a folha de atividade, na qual irão praticar é, responder afirmativamente e negativamente, sobre suas habilidades e habilidades dos outros. Aí faz a correção.

T437 - Prof. Novata Alice: Vai fazer a correção na lousa?

T438 - Prof. Formadora Sara: Professoras fazem a correção. A gente vai falando e respondendo pra eles poderem olhar e responder, é, oralmente, e, a atividade vai ser

entregue pra eles na folhinha, não é? Aí a gente copia no quadro e aí agora vamo pro jogo, né? Professoras, apresentam o jogo da página 33 do livro, identificar, a gente vai identificar as regras. Daí, a gente vai responder pra eles quais são as regras. O que significa *turn? Play again*? Né? É, a gente explica as regras e o vocabulário. Depois de explicar, eles vão né jogar. Alunos irão responder escrevendo respostas negativas e afirmativas. É negativas e afirmativas sobre os verbos apresentados no jogo. (...) é, durante o jogo, os alunos devem perguntar e responder sobre si mesmo e depois sobre os colegas. (...) (Excerto Nº. 29, Reunião DC - Planejamento de aulas 22/08/2011- Turnos 415-417; 431-438).

No turno 431, a professora pergunta sobre os objetivos e a professora novata Silvia responde para a formadora, no turno 433, com uma metodologia. Por não ter obtido a resposta esperada, verbaliza ela mesma, nos turnos 434, os objetivos esperados. No turno 435, a professora novata sugere um objetivo e no 436 a formadora complementa: "é, praticar a interação verbal."

Na continuação do planejamento, a participação das professoras novatas aumenta. Elas vão questionando e sugerindo atividades, ao passo que a professora formadora vai explicando o plano de aula ao compor o planejamento, ou seja; exercendo a prática pedagógica pela prática pedagógica, em um exercício de aprender a fazer fazendo junto-com as professoras novatas, em uma postura colaborativa. Observa-se, também, nos turnos 431, 434 e 436, que a formadora vai ensinando as professoras novatas a fazer o plano de aula e, concomitantemente, incentivando a reflexão crítica por meio de questionamentos direcionados às professoras novatas. Ainda no turno 436, elenca os objetivos e começa a descrever a metodologia *junto-com* as professoras novatas. Nesse excerto, a professora formadora caminha ombro-a-ombro⁸² com as professoras novatas, trilhando o passo a passo dos primeiros planos de aula.

Outro aspecto importante dessa atividade prática diz respeito à divisão social de tarefas que ocorre nesse momento das reuniões de diálogo cogerativo. Aqui, a partir do turno 564, temos a professora formadora fazendo a distribuição de tarefas, oportunizando a todas as professoras novatas exercerem a regência em sala de aula. O excerto abaixo ilustra a maneira como a professora formadora vai tecendo o planejamento de aula coletivamente, à medida que vai envolvendo as professoras novatas na atividade prática de planejar a aula.

T564 - Prof. Novata Vilma: Essa apresentação aqui será como?
T565 - Prof. Formadora Sara: Vocês vão apresentar, vocês vão falar, "a gente vai apresentar quais são os verbos, e como são as palavras que a gente vai tá utilizando

-

⁸² Mateus (2009b).

pra fazer as atividades. Então olha só essa figura, o que vocês estão vendo aqui?" Aí, vocês vão conversando com eles né: "ah vocês estão vendo um menino na bicicleta? tá vendo? ele tá andando, quando a gente for falar em inglês que é andar, vocês vão usar isso aqui: Ride a bike". Seja no flashcard ou seja na TV, que na verdade a gente vai mostrar na TV né: "Então, ride que é o verbo andar e a bike que é bicicleta, então vamos falar com a gente? vamos todo mundo falar ride – a – bike, agora todo mundo ride a bike, andar de bicicleta, ride a bike". (...)

T568 - Prof. Novata Silvia: E eu vou explicar a atividade como? (...)

T570 - Prof. Formadora Sara: Ah, então, vai ser você que vai pegar o *Hand out* das atividades e vai distribuir pra eles. Aí vai falar: "vocês estão recebendo a folhinha de atividades né, e cada um vai responder na sua folha o que consegue, e o que não consegue fazer. Então, vocês estão vendo aqui as mesmas figuras que a gente apresentou aqui na frente, vocês têm nas folhas de vocês. Então, cada um vai responder, é individual, é pessoal e vocês vão marcar um xizinho no Yes, coisas que vocês conseguem fazer, e fazer um xizinho no No, coisas que vocês não conseguem fazer." (...)

T577 - Prof. Formadora Sara: É na primeira aula eles vão se apresentar my name is Taisa, *I can ride a bike, I can't cook!* Né, aí, aí, é, cadê.

T578 - Prof. Novata Silvia: **Em que momento nós iremos nos apresentar e falar a habilidade que podemos e a que não podemos fazer**?

T580 - Prof. Formadora Sara: Pera lá, deixa eu ver! Ah tá, Silvia vai explicar e entregar a folhinha e explicar como se faz o exercício, tá? Aí, depois que eles completarem o que podem e o que não pode fazer, Luana vai explicar como que eles vão usar isso para se apresentar, então Luana que vai explicar, e vocês vão dizer o nome de vocês, como é que vocês falam, como vocês(...) (Excerto Nº. 30, DC- Planejamento de aulas - 22/08/2011 - Turnos 564-580).

Nos turnos 564, 568, 570 e 578, as professoras novatas expressam desejo de participar da atividade aula, porém necessitam do apoio da professora formadora no que tange a orientá-las de como agir perante os alunos.

Um aspecto relevante para esta análise é o modo como, inicialmente, a professora formadora vai guiando a atividade de preparação de aula, explicando e planejando "junto-com" as professoras novatas, proporcionando-lhes engajarem-se em práticas pedagógicas que possibilitem aprendizagem da atividade docente e aumento da confiança.

O que se observa é o caráter colaborativo das reuniões de planejamento, através das quais a interação proporciona uma formação pautada na atividade prática do professor. Esse tipo de planejamento revela que mais do que generalizações e teorias vindas de fora da *práxis*, aqui se aprende pelo senso de responsabilidade e agência que vai se desenvolvendo entre os indivíduos envolvidos nessa comunidade de prática que se constituiu por meio da interação com os pares. Tomando o conceito de ZPD (VYGOTSKY, 1979), redefinido por Engeström (1987) com ênfase no caráter coletivo com potencial de gerar novas práticas sociais, por meio de relações mais horizontalizadas, pode-se afirmar que as atividades de coensino e diálogo cogerativo

desenvolvidas no ICFPL promoveram aprendizagem mais simétrica e significativa da profissão docente para os professores envolvidos nessa metodologia.

O planejamento de aulas de forma coletiva proporciona a problematização da prática docente por experiências que são vivenciadas nos contextos dos indivíduos em formação. Assim, surge no projeto o movimento de ensinar para aprender; ou seja, por meio de reflexões coletivas que emergem da atividade docente em práticas situadas, de acordo com a realidade cultural e social da comunidade, a aprendizagem da prática docente é concebida como uma vivência dos sujeitos, diferentemente dos estudos teóricos na formação tradicional.

Nesse sentido, a atividade de preparação de aulas de forma colaborativa no ICFPL constituía-se, também, um momento de formação, pois ali se discutiam questões de língua, metodologia, indisciplina de alunos e demais desafios da docência. Dessa forma, pode-se dizer que o planejamento coletivo de aulas com reflexões críticas aqui discutido proporciona a otimização do conhecimento pedagógico.

Já no segundo ano do projeto na escola, no momento do planejamento de aulas, durante a Reunião de DC - Planejamento, 23/04/2012, após corrigirem as provas dos alunos e discutirem o desempenho da turma, a professora formadora inicia mais um planejamento conjunto, ou seja, a formadora *junto-com* as professoras novatas e a professora colaboradora, passa a preparar o plano de aula para a semana seguinte. Um aspecto relevante nesse planejamento é a forma como a professora formadora questiona a concepção de língua que se pretende trabalhar com os alunos pela proposta de atividades que as professoras sugerem.

Nessa interação, a professora formadora questiona a proposta de trabalho, a abordagem, a língua como objeto de ensino e a produção de sentidos da língua inglesa que está sendo ensinada. Observa-se que nos turnos 147 a 232, a professora formadora problematiza a produção de sentidos em uma atividade que se pretende trabalhar para o ensino do idioma, levando as professoras, novatas e colaboradora, a refletirem na e por meio da atividade prática docente a visão de língua que se propõe com a atividade.

T 147 - Prof. Formadora Sara: Tá, batendo um olho aqui, a pergunta vai falar de uma tal de she. **Quem que é she**?

T 148 - Prof. Colaboradora Sônia: Hã?

T 149 - Prof. Formadora Sara: When does she arrive from school? Quem é she?

- T 150 Prof. Novata Alice: Não tem um texto em cima?
- T 151 Prof. Formadora Sara: Em cima não tem nada não.
- T 152 Prof. Novata Luana: Não. Tá sem texto que é pra botar as palavras.
- T 153 Prof. Formadora Sara: Isso.
- T 154 Prof. Novata Luana: Então, tem que botar o nome então.
- T 155 Prof. Formadora Sara: Eu não sei, tem que ter alguém aqui. [...] Mas se.
- T 156 Prof. Novata Alice: Então, é só completar com um verbo não?
- T 157 Prof. Formadora Sara: Não, tudo bem. Eles podem completar o verbo na pergunta, mas que resposta vai ser essa?
- T 158 Prof. Novata Alice: Hã?
- T 159 Olha só, o que que eu tenho aqui? When does she_____from school? Aí eu vou ter que completar com o verbo correto. Então, When does she arrive from school? Eles vão ter que responder essa pergunta, não é? Agora quem é she? (Excerto Nº. 31 Reunião DC Planejamento de aulas, 23/04/2012 Turnos 147-159)

No turno 147, ao questionar "quem é *she*?", a respeito de quem o aluno terá de preencher informações, a formadora proporciona uma reflexão sobre a abordagem que está subjacente à prática adotada. O que se segue nos turnos 148 a 232 é um exercício da reflexão sobre a prática docente na|pela própria atividade prática docente cotidiana. Nessa interação, a professora formadora leva os professores, colaboradora e novatos, a desconstruir padrões de ensino da língua tradicionais, voltados apenas para conteúdos e forma, proporcionando uma visão crítica para a (re)construção do agir docente, por uma prática de ensino voltada para a realidade do aluno. No turno 159, a formadora repete o exercício que está sendo proposto na expectativa de abrir possibilidades para refletirem criticamente sobre o ensino de língua inglesa que se pretende desenvolver.

Os discursos das professoras acima revelam uma visão estruturalista de ensino de línguas que os professores novatos trazem para sua prática. A professora formadora questiona a atividade com o intuito de levar os professores, novatos e colaboradora, a refletirem sobre a contextualização da atividade.

Na continuidade do planejamento, o que se observa nos turnos 160 a 231 desse planejamento coletivo de aulas é um exercício de reflexão pela interação entre os professores novatos, formadora e colaboradora, no qual a professora formadora, por meio de uma simples discussão, fomentada pelos questionamentos nos turnos 165 e 170, vai problematizando o ensino no contexto do aluno, para que seja significativo e contextualizado para esse aluno.

- T 160 Prof. Novata Alice: Ah tá!
- T 161 Prof. Formadora Sara: Não é? Poderia ser she.
- T 162 Prof. Novata Luana: Coloca um nome.
- T 163 Prof. Formadora Sara: Tá, mas o nome de quem?
- T 164 Prof. Novata Luana: Qualquer nome.

- T 165 Prof. Formadora Sara: Então, pode ser uma resposta fictícia qualquer, é isso?
- T 166 Prof. Novata Luana: Sim.
- T 167 Prof. Novata Alice: Pega no livro.
- T 168 Prof. Formadora Sara: Sim, tem no livro. Mas não é nem questão de ter um nome.
- T 169 Prof. Novata Vilma: Só que eles vão ter que responder daqui, não é?
- T 170 Prof. Formadora Sara: Sim meu bem, eu to falando de sentido, não to falando de estrutura, é sentido. Qual é o sentido que o aluno vai produzir na hora de responder essa pergunta?
- T 171 Prof. Novata Lia: É porque assim, ele tem que completar com um verbo aí na resposta, por exemplo, "Que horas Sam termina na escola?" Aí no caso, "Sam sai da escola as 11:30." Mas ele [...] seria isso? Ou aqui tá confundindo?
- T 172 Prof. Novata Alice: [...] **muitos ali não entenderam o** *do* **e o** *does.* Aí como poder aplicar [...] entendeu?
- T 173 Prof. Formadora Sara: É. Entendi. Mas vocês entenderam o que eu estou colocando?
- T 174 Prof. Colaboradora Sônia: Sim, que tem que ter essa pessoa.
- T 175 Prof. Novata Lia: Não, eu entendo.
- (Excerto Nº. 32 Reunião DC Planejamento de aulas, 23/04/2012 Turnos 160-175)

Essa interlocução evidencia momentos de tensão no planejamento, quando a professora formadora insiste na produção de sentidos, tecendo questionamentos. A tensão aumenta nos turnos 170 a 173. No turno170, por exemplo, ocorre o ápice da tensão quando a formadora insiste na produção de sentidos, "Sim meu bem, eu tô falando de sentido, não tô falando de estrutura, é sentido". E é nesse momento que as professoras novatas participam com sugestões, respondendo aos questionamentos da formadora e interagindo na atividade de preparação de aula.

No turno 172, a professora novata Alice demonstra trazer a influência de uma visão estrutural, justificando a atividade descontextualizada como exercício para os alunos por ainda não entenderem o uso das diferentes formas do verbo auxiliar no presente simples. Na interlocução do turno 173, a formadora insiste na contextualização, "[...] mas vocês entenderam o que eu estou colocando?"

Com relação à aprendizagem pela prática, analisando o excerto abaixo, podese afirmar que a discussão sobre o que se desejava com a atividade e os modos como a sua implementação pode ou não contribuir para a aprendizagem dos alunos motivou um senso de agentividade nos professores novatos. Observa-se que os professores passaram a tomar turnos de fala, tecendo sugestões diversas para a atividade. No turno 171 e 175, a professora Novata Lia discute a atividade ainda com visão estruturalista. "É porque assim, ele tem que completar com um verbo aí na resposta, por exemplo, "Que horas Sam termina na escola?" Aí no caso, "Sam sai da escola as 11:30." Mas ele [...] seria isso?". Até que, na sequência, a formadora questiona se farão essa atividade com os colegas de sala de forma a produzir sentido.

O excerto abaixo traz as principais interações no que diz respeito a esse exercício de conscientização dos professores novatos para trabalhar a língua de forma que os alunos possam ver sentido no que estão escrevendo.

T 179 - Prof. Formadora Sara: Ah tá, tá aqui no plano de aula. As professoras aplicam atividade do simple present em dupla. É essa? São essas atividades aqui? Ah tá. Então vão ser em dupla? Então a referência vai ser da pessoa com quem ela está fazendo? (...) T 225 - Prof. Novata Luana: A gente pode fazer o seguinte: Tira as respostas, só as perguntas pra usar com os verbos. Na realidade não era assim não, Sônia? (...) T 231 - Prof. Novata Neuza: Mas se responder a primeira pra eles verem um exemplo? T 232 - Prof. Formadora Sara: É. Mas tem um exemplo respondido aqui, tem um exemplo. A gente vai praticar a terceira pessoa, eu to entendendo. Só que como a gente vai conduzir com a sala de aula? O que eu quero dizer é assim: Como vocês estão visualizando a prática de sala de aula? Porque eu queria que vocês me respondessem alguma coisa do tipo, "eu vou falar pro aluno que ele pergunte pro coleguinha dele quando que ele chega da escola, aí ele vai ter que me responder em português que ele chega meio-dia. Aí, o aluno sozinho vai lá responder em inglês. Beth arrives at twelve o'clock." Ou então, "a gente vai querer que eles façam uma conversação. What time do you arrive at school?" Entendeu? Tá muito assim, não to sabendo como que isso aqui vai ser conduzido, entendeu?

T 234 - Prof. Formadora Sara: Então, aí, se fosse só continuidade eu acho que aqui não tá cumprindo.

T 235 - Prof. Colaboradora Sônia: Por quê?

T 236 - Prof. Formadora Sara: Então, primeiro, quem que é esse she? Vai ficar a pergunta completamente inventada. A gente não tá criticando é que o inglês, ele fica descontextualizado? Então, com essa atividade, não to dizendo que a gente não pode fazer atividade com estrutura, a gente tem que fazer atividade de estrutura. Mas que acho que ela tá parecendo com uma pergunta aberta, porque ela tem uma linha para o aluno responder, mas ela não cumpre a função de uma pergunta aberta. Porque fica assim, primeiro. Eu vou tirar da onde? A primeira coisa que o aluno vai [...] Aí eu vou falar pra ele inventar? Inventa? (Excerto Nº. 33 - Reunião DC - Planejamento de aulas, 23/04/2012- Turnos 179; 225; 231-236)

Por meio de questionamentos acima, as professoras novatas estão construindo sentido de suas práticas pela própria prática de fazer planejamento de aulas. No turno 225, a professora novata Luana tece sugestões "a gente pode fazer o seguinte...", no turno 231, a professora novata Neuza também toma turno de fala na discussão da atividade "mas se responder a primeira pra eles verem um exemplo?" No turno 232, a formadora continua problematizando a atividade preparada com relação à clareza do enunciado e da situacionalidade da atividade. É possível observar aqui que a professora formadora segue questionando a atividade didática, no sentido de trazer para um contexto situado, fomentando maneiras de (re)pensar o ensino-aprendizagem de língua inglesa e de considerar a realidade do aluno. Até que no turno

236, a professora formadora esclarece que se pode trabalhar a estrutura em atividades, desde que sejam contextualizadas para que haja produção de sentidos.

Esse exercício de questionar as atividades, ao gerar tensões, possibilita, nesse contexto, a reflexão coletiva, de forma que as contradições e tensões forjadas nesse diálogo possam provocar sentido de agentividade nos professores.

Pelos excertos aqui apresentados, é possível afirmar que a interação nessa reunião de diálogo cogerativo proporciona a problematização dos planos de aula, do conteúdo enfocado, bem como situações significativas de uso da língua inglesa, enfatizando o planejamento crítico por meio de comportamentos autoreflexivos e, também, coletivo-reflexivos que levam à construção de novos significados na formação de professores de línguas.

Observe que a formadora segue no planejamento com questionamentos que problematizem a contextualização dos alunos.

T 242 - Prof. Formadora Sara: O problema não é o nome. O problema é a contextualização, na verdade.

T 243 - Prof. Novata Luana: Não, não é isso. A gente tem que fazer uma rotina de alguém. T 244 - Prof. Formadora Sara: Pode ser, aí pode ser. Vai ter uma rotina de alguém. Oh, tem várias alternativas: [...] Primeiro eu posso colocar a rotina com os horários pra eles poderem responder. Ou vai escrever no quadro também. Pode colocar a rotina no quadro e de acordo com a rotina do quadro todo mundo responder igual. Ou então, se for pra fazer em dupla a gente tem que organizar essa atividade em dupla pra saber como que eles vão conversar um com o outro pra extrair essa resposta aqui. Vai ser em português essa conversa ou vai ser em inglês? Se for em inglês, a gente tem que procurar esse diálogo. Ou então não, como a Sônia falou, é só pro aluno ver a estrutura? Tudo bem, se é só pra praticar a estrutura o aluno tem que identificar mais as possibilidades de respostas como os pronomes, com alternativas, talvez, entendeu? Se é só pra focar só na estrutura a gente pode colocar alternativas como esta na avaliação. Assim, entendeu? / Então isso que eu to pontuando, to problematizando que a gente deve inserir alguma coisa pra fechar melhor esse exercício, entendeu? Ai a gente tem melhor, mais uma possibilidade.

(...)

T 249 - Prof. Colaboradora Sônia: Poderia ter um textozinho né, com o texto, primeiro texto aqui

(...)

T 252 - Prof. Formadora Sara: Esse texto aí vocês tiraram de algum lugar? Alguém escreveu?

T 253 - Prof. Colaboradora Sônia: É, a gente tirou do livro

(...)

T 256 Prof. Novata Vilma: A gente pode criar um texto, criar algum texto ou escrever no quadro.

T 257 - Prof. Novata Luana: A gente pode fazer um texto que tenha a ver com as respostas daqui, com as respostas da Beth, né? (Excerto Nº. 34 - Reunião DC - Planejamento de aulas, 23/04/2012 - Turnos 242-244; 249; 252-253; 257)

No turno 256, a professora novata Vilma sugere "<u>A gente</u> pode criar um texto", e nos turnos 243 e 257, a professora novata Luana volta a sugerir "...<u>a gente</u> tem que fazer uma rotina de alguém" e "<u>a gente</u> pode fazer um texto que tenha a ver com as respostas daqui...", respectivamente. Observa-se que há uma recorrência do uso da locução pronominal a gente entre as professoras novatas, demonstrando uma participação mais central na atividade docente, incluindo-se na preparação da atividade.

Essa preparação é compartilhada com a formadora que continua tecendo questionamentos ao passo em que vai fechando as atividades. Observe nos turnos 262 e 297 que a formadora retoma a reflexão sobre a perspectiva de língua que se pretende trabalhar.

T 262 - Prof. Formadora Sara: É a segunda dá bem pra entender que é nessa regra de praticar a estrutura, de ler o texto e de corrigir conforme as informações anteriores. Aí já tá coerente com o que veio antes. Só nessa primeira que eu to achando que tá faltando alguma coisa. Aí a gente tem que ver como é que vai melhorar. Bom, com essa ideia que a Luana descreve e tal, como a Vilma tinha falado, vamos fazer o texto, vocês já sabem um ponto negativo desse aspecto né? Dessa alternativa de produtividade, já sabem né? Qual que é o ponto negativo de se construir um texto? A gente já falou sobre isso algumas vezes, né? É uma dificuldade que, o aspecto negativo de se produzir um texto é que é de um enunciador que não existe, pra um leitor que não existe. É uma, é uma coisa que é criada, que é inventada, e não é uma resposta que a gente queria inicialmente que eles colocassem aqui. Então na verdade não é um texto com, com o quê que a gente fala? A gente fala que tem que haver perspectiva de linguagem como prática social. O quê que é a prática social? É o que permite que os sujeitos interajam-se entre si. Então, quando eu crio um texto, eu não to usando a linguagem como prática social, eu to usando um texto para reprodução da linguagem como um código. Assim, eu posso adotar essa perspectiva? Eu posso adotar, mas eu tenho que ter clareza dela. É essa visão de língua que eu quero passar no meu ensino? (...)

T 297 - Prof. Formadora Sara: É mais fácil adaptar do que construir, porque quando a gente tá aqui querendo construir, eu quase quebro a cabeça e aí a gente tem que empacar todo mundo no mesmo lugar, né? (risos) É uma posição privilegiada de eu chegar e encontrar uma atividade pronta. (risos) Só que eu to insistindo nisso, porque assim, eu posso optar por uma postura de que eu quero trabalhar com textos preparados [...] né, de que os alunos vão aprender inglês assim, só que eu tenho que ter clareza nisso. Eu tenho que ter clareza né. Então assim, me parece que o nosso objetivo no Pibid vem criticar essa perspectiva de linguagem. Então, assim, eu, eu acho que a gente tá tendo a oportunidade de fazer alguma coisa, talvez seja mais cômodo, mais simples optar por esse caminho, mas só que não é coerente com o nosso projeto. (Excerto Nº. 35 - Reunião DC - PLANEJAMENTO DE AULAS, 23/04/2012- Turnos 262; 297)

No excerto anterior, por meio de questionamentos a professora formadora vai direcionando a atividade de preparar aulas para um exercício de refletir sobre a prática que se pretende desenvolver. Assim, à medida que a professora formadora vai questionando, vai dando andamento ao planejamento de aula pelo diálogo com os

professores novatos e professora colaboradora, até que no turno 297, para o fechamento da reflexão, informa sobre as possibilidades de se ensinar a língua inglesa por meio de textos produzidos, "eu posso optar por uma postura de que eu quero trabalhar com textos preparados... só que eu tenho que ter clareza nisso", entretanto segue esclarecendo que não é essa a perspectiva de ensino que o projeto propõe: "... me parece que o nosso objetivo no Pibid vem criticar essa perspectiva de linguagem... não é coerente com o nosso projeto".

São momentos como esse, de tensionamento das ações nos planejamentos de aula coletivos, que levam os professores a refletir sobre as concepções que trazem e, também, sobre as possibilidades de trabalhar a língua como instrumento e resultado da ação docente na escola, em práticas colaborativas vivenciando possibilidades de ser-com-o-outro pela linguagem.

Ademais, de acordo com notas da pesquisadora, o grupo já havia discutido sobre a perspectiva de linguagem que embasava o projeto, bem como as críticas que temos à visão estruturalista e descontextualizada de ensino.

Os dados aqui analisados mostram que na hora de preparar as aulas tudo isso se repetia. Ou seja, havia a formação "teórica" sobre todos esses princípios que embasavam o ICFPL, que deveriam nortear nossas práticas, mas parece que o modo como fomos ensinados como alunos lá da educação básica forma uma crença, um sentido muito fixo de como deve se ensinar inglês. Falo isso da perspectiva de professora formadora. Então, como pesquisadora, considero interessante aqui pensar que este excerto de planejamento é tal como uma metalinguagem sobre a formação também. Estamos tanto questionando como se ensina a língua quanto como se forma professor.

Por um lado, temos aqui um exemplo claro em nossa própria prática do que nós (formadoras) criticamos, por outro lado, trata-se de uma formação baseada na *práxis* do cotidiano da escola. Não se trata de o formador simplesmente sentar-se no fundo da sala e ficar observando uma aula na escola pública fazendo um relatório, dizendo o que está errado e o que pode ser melhorado. De maneira oposta, os excertos demonstram que aqui estamos olhando, também, para nossa própria prática que reproduz isso tudo.

As análises mostraram que mesmo com embasamento, com uma equipe gigante, a formadora vai lá e reproduz. O que se mantém é o papel da *expert* como formadora, "possuidora do saber" em muitos momentos. Por mais que a formadora

faça questionamentos, ela acaba dizendo, "o que eu queria que vocês dissessem", ou seja, ela tinha a resposta pronta. São experiências como essa que caracterizam o potencial de formação. Mas creio que seja mais significativo do que o olhar externo a uma comunidade a qual não se pertence, como geralmente acontece no estágio tradicional.

Nesse sentido, os excertos acima demonstram que essa problematização da atividade prática na|pela atividade pedagógica possibilita que a formação dos sujeitos vá sendo (re)constituída nos movimentos do projeto ICFPL. A ênfase da interação concentra-se no processo de criar compreensões negociadas sobre o que e como ensinar, de forma que os professores novatos construam concepções de como trabalhar a partir do contexto social dos alunos com vistas à transformação desse contexto.

Um outro movimento a observar com relação à interação nesse projeto e à crescente participação dos professores novatos nas ações docentes é revelado na reunião de DC do dia 29 de abril de 2013. Na ocasião, o grupo que acompanha a professora colaboradora Vera estava desenvolvendo o planejamento de aulas. A discussão gerava em torno de levar atividade de revisão dos conteúdos para os alunos e todos os professores novatos estavam participando ativamente com sugestões de atividades para essa revisão.

- T15 Prof. Novato Milton: **A gente podia** pensar em uma atividade que não seja grande, (...) mais a atividade diagnóstica, pra eles pensarem.
- T16 Prof. Colaboradora Vera: Eu gosto de colocar os alunos pra copiarem do quadro. Pra eles praticarem a escrita. Na outra escola eu trabalho assim.
- T17 Prof. Novata Deise: Como são vários assuntos, **a gente poderia** dividir a sala em grupos e pedir pra eles apresentarem de alguma forma.
- T18 Prof. Colaboradora Vera: **Amei a ideia. É fantástica!** A gente pode até levar algum cartaz e eles montam uma dinâmica pra eles apresentarem aquele assunto. Umas 6 cartolinas por sala. 36 cartolinas.
- T19 Prof. Novata Deise: **A gente poderia** pedir pra eles, mas a gente corre o risco de eles não levarem. (...)
- T36 Prof. Novata Vilma: É o *Will.* A gente tem que fazer uma atividade com todos aqueles conteúdos, porque se não vai ficar confuso pra eles. Não é, Vera? Falta aquela parte da correção das atividades.
- T37 Prof. Formadora Luciana: A gente tem que trabalhar dia 08 e 15 com revisão. E dia 29 a gente começar a explorar o conteúdo do *Will*, mas trazer a temática da *environment* já.
- T38 Prof. Colaboradora Vera: Coloca aí meninas. Porque já é na nossa próxima aula.
- T39 Prof. Formadora Luciana: A gente já vai pedir pra eles falarem o que eles podem fazer pra ajudar o meio ambiente usando *Will.* São ações futuras do que eles podem fazer usando essa estrutura. Vamos pedir que escrevam em cartazes que a gente vai colar pela escola. E vai ser pra culminância desse projeto porque vai estar perto da semana do dia 15.

T40 - Prof. Colaboradora Vera: mas a gente precisa fazer junto com eles essas frases, não é?

T41 - Prof. Formadora Luciana: Quando a gente estiver trabalhando o *Will* e estiver falando sobre o tema *environment* a gente já vai trabalhando com eles vocabulário, utilização.

T42 - Prof. Colaboradora Vera: **Porque a gente não vai poder colocar nada escrito errado na escola. Eles sozinhos não conseguem fazer.** (Excerto Nº. 36 - Reunião DC - Planejamento de aulas, 29/04/2013 - Turnos 15-19; 36-42)

Observa-se que a professora colaboradora Vera, inicialmente, demonstra inclinação para modelos tradicionais de aula, nos quais o aluno passa grande parte da aula copiando do quadro, "Eu gosto de colocar os alunos pra copiarem do quadro. Pra eles praticarem a escrita." (turno 16). Entretanto, diferentemente da reunião DC DE 24/10/2011, quando lá no início, criticou as mudanças propostas pelo projeto, aqui ela mostra-se aberta às mudanças. Ao receber uma sugestão diferente dos professores novatos, incentiva essa participação estimulando-os. No turno 17, por exemplo, a professora novata Deise sugere uma atividade mais interativa com os alunos: "a gente poderia dividir a sala em grupos e pedir pra eles apresentarem". Essa sugestão é muito bem-vinda pela professora colaboradora que responde entusiasticamente no turno 18. Essa interação demonstra uma sintonia entre os professores novatos, colaboradora e formadora. Observa-se aqui que a professora colaboradora começa assumir papel de coformadora, elogiando o posicionamento dos professores novatos no turno 18, orientando o que deve ser feito no plano de aula, no turno 38, bem como nos turnos 40 e 42.

Importante notar que nos turnos de fala dos professores novatos há uma grande repetição da expressão "a gente", seguida de verbos de ação: podia (T15 - Milton), poderia (T 17, 19 - Deise), tem que fazer (T 36 -Vilma), revelando uma participação legítima desses professores novatos na atividade de planejamento de aulas.

Um dado importante que emergiu nesse encontro tem relação com o (re)posicionamento do professor colaborador pois, no início do projeto, a professora Vera não se sentia parte do grupo. Inclusive em seu depoimento de avaliação de uma das aulas na Reunião de diálogo cogerativo do dia 24/10/2011 cuja análise foi apresentada na subseção *Implicações de ser com o outro*, ela revelou seu (dis)posicionamento na sala de aula perante o coensino. Nesse encontro, um ano e meio depois, é possível observar que ela se (re)constrói enquanto professora e passa a se (re)constituir com o projeto. Aqui ela não só demonstra interação com a equipe

como também reconstitui sua identidade docente, participando ativamente do planejamento e execução das aulas.

Observa-se que embora no turno 16 a professora colaboradora apresente ainda uma visão tradicional de ensino: " Eu gosto de colocar os alunos pra copiarem do quadro...", sua preocupação é voltada para os alunos, apresentando um senso compartilhado de coresponsabilidade para com a aprendizagem dos seus alunos: "...a gente precisa fazer junto com eles" (Turno 40).

Com base nos excertos, pode-se afirmar que a professora colaboradora (re)significou sua identidade docente, fragilizada no início do projeto⁸³, agora fortalecida, reconfigurada para uma professora confiante e coformadora dos professores novatos, a ponto de ordenar, no turno 38, o que os novatos deveriam por no plano de aula. No turno 38, a professora Vera utiliza o verbo colocar no imperativo, demarcando sua posição na atividade de planejamento: "Coloca aí meninas. Porque já é na nossa próxima aula" (Turno 38). Também no turno 42, quando se posiciona sobre a atividade a ser compartilhada, exercendo papel de coformadora dos professores novatos: "Porque a gente não vai poder colocar nada escrito errado na escola. Eles sozinhos não conseguem fazer" (Turno 42).

Enquanto no turno 16, do excerto acima, a professora colaboradora revela influência da visão tradicional de ensino, no turno 45 do excerto abaixo a professora formadora instaura um conflito por estarem presos à visão estrutural de ensino de línguas: "acho que estamos trabalhando muito em cima de gramática, gramática, gramática...". A partir daí os professores novatos passam a fazer sugestões exercendo uma participação mais central na atividade.

T43 - Prof. Formadora Luciana: A gente pede pra eles fazerem umas 10 frases no caderno e depois escolhem, junto com um grupo, duas frases e montam o cartaz com imagens. Aí a gente corrige e devolve.

T44 - Prof. Novata Marcia: Acho que dá pra colocar até mais frases, ações.

T45 - Prof. Formadora Luciana: Estou pensando isso porque acho que estamos trabalhando muito em cima de gramática, gramática, gramática. Pra não ficar muito essa coisa estrutural, a gente pede pra eles fazerem esses cartazes.

T46 - Prof. Novata Deise: **Eu acho mesmo** que eles têm que colocar a mão na massa. Eles têm que fazer alguma coisa, porque se eles forem ficar só lendo texto, vai ser chato. (...)

T53 - Prof. Novata Marcia: Acho que **a gente deveria** levar o tema pra eles poderem criar as frases em cima do tema.

T54 - Prof. Novata Vilma: Aí eles fazem uma pesquisa sobre cada tempo verbal.

_

⁸³ Há uma análise sobre o (dis)posicionamento da professora colaboradora na subseção anterior neste capítulo, *Implicações de se com o outro*.

T55 - Prof. Colaboradora Vera: Como eles vão ter que explicar, eles vão ter que entender pra explicar.

T56 - Prof. Novata Vilma: Põe aí, os professores vão levar o material impresso para facilitar a pesquisa. (...)

T91 - Prof. Formadora Luciana: Então... A minha sugestão é essa gente: produzir uma unidade didática em cima do environment e, depois, a gente faz um trabalho com um capítulo de um livro sobre isso. Sobre produção de material didático dentro do PIBID. Já temos convite pra isso. Então tenham material pra que hora que o negócio estourar a gente já vai ter alguma coisa pronta. Não espera acontecer. Produzam uma unidade didática. Vamos aproveitar que o livro não chega e vamos fazer essa atividade nessa semana com tudo o que a gente vai trabalhar com *Will.* Olha aqui um exemplo... Trabalhar com eles que o uso de aerossol danifica o ambiente. Talvez eles não saibam disso. Esse texto e legal porque trabalha efeito estufa, aquecimento global. Entenderam né? Página 28 do livro 1. (Excerto Nº. 37 - Reunião DC - Planejamento de aulas, 29/04/2013 - Turnos 43-45; 53-56;91)

No turno 91, a formadora traz a sugestão de uma atividade mais voltada para a realidade dos alunos no que diz respeito ao meio ambiente, para que eles façam cartazes de conscientização do uso dos recursos naturais e preservação do meio ambiente: "Pra não ficar muito essa coisa estrutural, a gente pede pra eles fazerem esses cartazes", oportunizando aos alunos uma aula mais dinâmica, conforme proposto pela professora novata Deise, no turno 46, contrapondo o ensino tradicional de copiar do quadro, conforme proposto pela professora colaboradora no turno 16.

Nesse excerto, é possível observar um senso mútuo de corespeito pela contribuição de todos para a prática docente. A interação apresentada nesse excerto revela o trabalho desenvolvido de acordo com dois princípios fundamentais do ensino colaborativo⁸⁴: a) os participantes demonstram estar envolvidos em ações de negociação contínua - há participação ativa de todos os professores novatos, colaboradora e formadora; e b) proporciona o desenvolvimento de ações com vistas à transformação do contextos dos alunos - por exemplo, quando a professora formadora sugere trabalharem com o tema do meio ambiente.

Assim, pode-se dizer que a aprendizagem aqui ocorre dentro do conceito colaborativo por meio de uma crescente participação e envolvimento dos sujeitos aprendizes, diferente dos modelos baseados em aquisição de estrutura e reprodução de conhecimentos.

O que se depreende dos excertos apresentados é que ao desenvolver a atividade docente pela perspectiva do ensino colaborativo, na interação com o outro, há um exercício conjunto para que os professores venham a ter visão crítica do ensino

_

 ⁸⁴ Quadro Princípios Norteadores da Colaboração baseado nos estudos de Mateus et al. (2011) (AUDI & PASSONI, 2016), no Capitulo 1 desta tese.

de língua inglesa, criam-se estratégias para a construção de novos sentidos, possibilitando-lhes autonomia para preparar atividades mais significativas e contextualizadas para os seus alunos.

Nesse sentido, analisando os dados acima, considero que os movimentos do ICFPL se convertem para uma formação forjada na atividade prática, promovida pela tomada de decisões conjuntas fomentadas pela professora formadora, que sugere a produção de currículo localmente significativo e socialmente relevante.

Atuando no ensino colaborativo, os professores novatos não vão apenas reproduzir conhecimento acumulado na universidade, eles participam da vida que se vive na escola, vivenciando a experiência da docência em tempo real concomitantemente aos estudos na universidade, conjugando teoria e prática, aproximando, assim, os mundos Universidade e Escola por meio de práticas situadas.

Ainda no que tange à formação fundamentada em práticas situadas, acrescento para análise os excertos da reunião de DC de 13 de agosto de 2012, porque corroboram com essa perspectiva do trabalho pedagógico crítico-colaborativo.

O excerto abaixo ilustra o movimento da aprendizagem docente de professores novatos, a partir da atividade prática vivenciada no projeto.

Na discussão pós-aula, a professora novata Luana, logo no início da reunião, demonstra entusiasmo ao solicitar turno de fala para compartilhar o desenvolvimento da aula. Em seu depoimento, ela vincula sua satisfação à participação dos alunos na aula preparada. Além disso, avalia a estratégia de trabalho em grupo com os alunos, refletindo sobre sua agência como professora em sala de aula. Ao vincular sua satisfação à participação dos alunos, a professora novata expressa seu comprometimento com o aluno e sua participação mais central na atividade docente: "interagiram muito, ficaram muito felizes. Acho que isso é recompensador né, quando a gente tem uma ideia e a gente percebe que funciona..." (Prof. Novata Luana - REUNIÃO DC, 13/08/2012 - Turno 31). Observa-se que a professora novata utilizou a locução pronominal a gente cinco vezes em seu discurso. Além disso, empregou verbos de ação na primeira pessoa do plural, "fizemos", "percebemos", "passamos", "continuamos", incluindo os professores novatos na atividade, como indicador de uma participação mais central na atividade docente.

A interlocução da professora formadora direciona o grupo para uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa de forma contextualizada com a realidade dos alunos, consolidando a formação pedagógica dos professores novatos pelos princípios e

premissas da colaboração⁸⁵: "... acho que a gente precisa avançar um pouquinho em relação aos tipos de atividade ... trabalhar a língua mais contextualizada, por meio de textos" (Prof. Formadora Sara - REUNIÃO DC , 13/08/2012 - Turno 32).

T 31 - Prof. Novata Luana: Eu posso começar? É, gostei *Datashow* muito da última aula, saí de lá muito satisfeita. A gente tinha planejado utilizar o, fizemos os slides, (...) E, assim, eles ficaram muito animados. Também teve um bingo, na hora do bingo foi muito legal, eu saí satisfeita. (...) E percebemos que os alunos assim, interagiram muito, ficaram muito felizes. Acho que isso é recompensador né, quando a gente tem uma ideia e a gente percebe que funciona que deu a hora de ir embora, ninguém nem falou ninguém nem percebeu, passamos quase 10 minutos né. A gente saiu de lá umas 11:30 e os alunos estavam muito enérgicos parecia que aquela energia que eles usam pra conversar, naquele momento eles colocaram só para o bingo e eu particularmente assim fiquei muito satisfeita. Porque a gente cumpriu tudo, percebemos que os alunos interagiram, gostaram da ideia do *Datashow*, participaram das aulas continuamos dividindo ali eles em grupo, que eu acho que tá funcionando bem legal também, apesar que eu acho que deveria mudar alguns componentes, porque eles já são amiguinhos, às vezes eles distraem um pouco, deveria só, juntarem todas as pessoas da sala. Mas eu saí da sala muito satisfeita, assim

T 32 - Prof. Formadora Sara: é... eu acho que é... pra mim, particularmente eu acho que a gente precisa avançar um pouquinho em relação aos tipos de atividades. Eu acho que tá faltando um pouco ainda o motivo do PIBID, o meu particular de tá lá, trabalhar a língua mais contextualizada, por meio de textos. Isso eu senti um pouco de falta. Só que eu acho que isso fez com eles se envolvessem com a gente, cada vez mais eles estão envolvidos, estão se interessando. Até eles se envolverem com os professores, e eu acho que essa, que esses vínculos que a gente tá criando, aos poucos a gente possa puxar um pouquinho mais no conteúdo, pois quando normalmente a gente coloca o texto eles já ficam assim... então se eles já tão, já tão se envolvendo um pouco mais, eu acho que eles vão ter mais um pouquinho de facilidade de aceitar as propostas diferentes que a gente levar, mas, que a gente puxe um pouquinho mais, a gente precisa puxar um pouquinho mais em termos de conteúdo.

(Excerto Nº. 38 - Reunião DC, 13/08/2012 - Turnos 31 e 32)

Aqui a professora formadora postula que as atividades lúdico-pedagógicas trabalhadas constituíram um elo de aproximação com os alunos, ao mesmo tempo em que alerta os professores novatos para que, na sequência, direcionem o ensino para a realidade dos alunos, explorando temas do contexto dos alunos, travando um equilíbrio entre o lúdico e o pedagógico. Observa-se que a formadora busca direcionar as intervenções pedagógicas de forma a atender a um dos princípios da colaboração conforme proposto no quadro de Audi & Passoni (2016), que visa "o desenvolvimento

-

⁸⁵ Quadro Princípios Norteadores da Colaboração baseado nos estudos de Mateus et al. (2011) (AUDI & PASSONI, 2016), no Capítulo 1 desta tese.

de ações com vistas à transformação desses contextos"86 ao sugerir trabalhar o conhecimento de forma significativa, trazendo temas do contexto dos alunos.

Nesse sentido, na perspectiva do ensino colaborativo desenvolvido no ICFPL, os excertos aqui discutidos evidenciam que por meio da metodologia do coensino|diálogo cogerativo formam-se professores que atuam com autonomia, que aprendem a ser-com-o-outro, a compartilhar e agir em comunidade, com potencial para desenvolver sua capacidade criativa de forma a lidar com os desafios da profissão docente com maior segurança.

Resultados das análises do movimento de "ensinando para aprender"

Os excertos aqui analisados caracterizam a metodologia do projeto ICFPL como propiciadora de movimentos dinâmicos no sentido de que a aprendizagem docente se caracteriza na atividade prática de sala de aula em coensino, seguida de momentos de reflexão e compartilhamento nas reuniões de diálogo cogerativo. Os movimentos delineados nesse projeto caracterizam-no como espaço para aprendizagem da profissão docente pautada na *práxis* e no ser-com-o-outro. Nessa atividade, os indivíduos, ao aprenderem o ofício docente, têm oportunidade de construir sentidos de si e dos outros a partir da relação dialética de ensinar e aprender em colaboração.

Pelas análises dos excertos, é possível afirmar que nos diálogos cogerativos, os sujeitos puderam compartilhar suas experiências, se expressar espontaneamente, ouvir aos pares e a si mesmos, refletindo coletivamente sobre a atividade prática docente. Desta forma, pode-se dizer que as reuniões de DC constituíram-se instrumento e resultado (VYGOTSKY, 2008) para a formação docente, em numa relação dialética na qual aquilo que se produz não está dissociado daquilo que mediou a produção.

No ensino colaborativo, o reconhecimento do papel do professor está intimamente ligado ao seu caráter profissional, com conhecimentos específicos do seu

 ⁸⁶ Quadro Princípios Norteadores da Colaboração baseado nos estudos de Mateus et al. (2011) (AUDI & PASSONI, 2016), no Capítulo 1 desta tese.

ofício, baseados na práxis docente proporcionada pela aproximação dos mundos universidade-escola em uma relação que não é episódica, de apenas uma aula, uma unidade ou um bimestre, mas, uma relação que se constitui longitudinalmente, ao longo de todo o ano letivo vivenciado no contexto escolar em práticas colaborativas do fazer pedagógico.

Processos formativos mais longitudinais como o projeto ICFPL, ao compartilhar aproximadamente três anos de vivências na mesma escola, proporcionam um contato maior com a realidade escolar, e, também, estreitam os laços entre a universidade e a escola. A metodologia do coensino, seguida dos diálogos cogerativos, proporcionou aos indivíduos aprender a ensinar ensinando, pela *práxis* de ser e se tornar professor em sala de aula. Durante o processo do ICFPL, ao longo de tudo o que os professores (novatos, colaboradores e formadores) vivenciaram, compartilharam e coconstruiram, por meio da participação, vivências e experiências, é que se tornaram capazes de desenvolver uma nova consciência sobre a própria prática pedagógica. Eis um movimento que é diferente de estudar teorias, sendo que só foi possível quando esses professores atuaram em colaboração, quando fizeram a docência juntos, posto que eles discutiram e (re)formularam teoria em conjunto, se (trans)formando, não somente reproduzindo conhecimento.

Portanto, a partir das análises, é possível afirmar que ações formativas que envolvam a escola e a universidade juntas oferecem oportunidade para a produção de conhecimento localmente significativo, baseado na sua própria realidade social, tanto para os alunos da Educação Básica quanto para os alunos da própria universidade.

4.2 "Não foi assim, depois do diploma, ah sou professora! Não, durante a graduação mesmo eu já lecionava, já participava do PIBID": a formação inicial em processos colaborativos

Para compreender a estrutura e a dinâmica de diferentes formas de aprendizagem, incidentais ou conscientes, temos que estudá-las como partes ou aspectos de atividades históricas concretas com sujeitos, objetos e

instrumentos específicos, em contextos específicos. (ENGESTRÖM, 1987, p. 29)87

Estudar processos de aprendizagem de professores sob a perspectiva da Teoria Sócio-Histórico-Cultural envolve considerar a historicidade dos sujeitos em sua concretude. Engeström (1987) postula que para compreender tais processos é necessário estudá-los na particularidade de seus contextos. Partindo da realidade concreta do projeto ICFPL⁸⁸, cujas ações já foram discutidas nas seções anteriores, para discutir a formação inicial em processos colaborativos, passo a analisar o estudo de caso da professora novata Deise.

Até entrar no curso de Letras Inglês da UNEB, ser professora não constava nos planos de Deise. Em entrevista realizada em junho/2015, Deise descreveu seu histórico profissional, no qual revelou ter ingressado no projeto PIBID ICFPL em julho de 2011, na ocasião em que estava começando o segundo ano do curso de Letras Inglês. Antes de entrar no projeto ICFPL, a única experiência docente de Deise constituía-se na participação como monitora em outro projeto da UNEB durante seis meses, no preparatório para vestibular FUNIL. Portanto, ao ingressar no ICFPL, Deise estava cursando o terceiro semestre do curso de Letras Inglês e, com exceção do FUNIL, não tinha outra experiência como professora, nem mesmo havia cursado as disciplinas de estágio obrigatório do curso.

O depoimento de Deise que compõe o título desta seção remete-nos ao conceito de *Being and Becoming in the Classroom* (ROTH, 2002), de aprendizagem docente profundamente fundamentada na *práxis*. Segundo o autor, a dicotomia entre teoria e prática existe em vários campos, mas, como educadores precisamos estar atentos porque essa relação está presente em nossas práticas nas escolas e universidades, de forma que "precisamos continuar construindo ferramentas teóricas para nos ajudar a compreender os professores, como eles estão engajados em práticas significativas⁸⁹" (ROTH, 2002, p. 173). Corroborando com tal conceito, apresento o caso de Deise, que afirma, na citação de abertura desta seção, que se

.

⁸⁷ Minha tradução: "To understand the structure and Dynamics of different forms of learning, whether incidental or conscious, we have to study them as parts or aspects of concrete historical activities with specifiable subjects, objects and instruments, within specifiable contexts".

⁸⁸ Vide ações descritas na seção 3.4.1 neste capítulo.

⁸⁹ Minha tradução: "we therefore need to continue building our theoretical tools to help us understand teachers as they are engaged in meaningful practices."

tornou professora antes mesmo de receber o diploma, ou seja, tornou-se professora ao entrar na sala de aula e atuar em práticas significativas.

Deise sempre foi muito assídua, participativa e interessada em ensinar e fazer pesquisa, de forma que participou de diversos eventos apresentando suas pesquisas no âmbito do ICFPL, escreveu em coautoria com outros professores do projeto um capítulo de livro sobre o PIBID-ICFPL. Depois, deixou o projeto PIBID seis meses antes de sua conclusão para aproveitar a oportunidade de ingressar em um projeto de iniciação científica na UNEB. Ao terminar o curso de letras, ingressou na carreira docente trabalhando como professora contratada em um instituto de idiomas na cidade vizinha. Logo em seguida foi contratada na rede pública de Educação Básica no mesmo município onde cursou a graduação. Atualmente, trabalha como professora e coordenadora pedagógica em um instituto de idiomas nesse mesmo município.

Deise teve uma participação muito expressiva no projeto. Além de empenhada, estava sempre buscando maneiras diferentes de motivar os alunos na sala de aula. Sempre solícita, gostava de fazer pesquisa e apresentá-las em eventos acadêmicos junto com seus pares. Embora se mostrasse bastante desenvolta e participativa nas Reuniões de DC, na sala de aula enfrentou as mesmas dificuldades dos demais professores novatos, no início do projeto. O excerto abaixo ilustra essa sua estreia em sala de aula. Por meio do seu relato, pode-se perceber que suas crenças e experiência de aluna exerceram forte influência na sua postura inicial naquele ambiente.

T 7 - Prof. Novata Deise: É, quando a gente entrou na sala, é, deu um medinho, assim né. Porque eu me imaginei no lugar deles quando eu tava né, no ensino médio no 2ª ano, né. É, de repente a gente olha assim, o professor que chega novo, porque quando você está acostumado com o professor é uma coisa, mas quando é novo, fica sempre comparando, ainda mais quando é jovem, assim próximo à idade deles. Eu lembro que tive uma professora de 18 anos, a gente tinha 17, ela era da UNEB e dava aulas de química e era muito estranho na sala. [...] Aí era muito esquisito, esquisito, aí eu me senti, né, no lugar deles. E aí, no começo, a gente ficou meio travado pra se apresentar, eu me senti. (...) Eee aí, depois, eu percebi, eu até reclamei pro pessoal, até me senti um pouco grossa, por ter falado, que, parece que eles tavam muito travados, porque eu tava filmando, que Luciana pediu pra eu filmar, né. Porque eles tavam se apresentando. E toda vez que eu olhava pra trás, eles estavam lá né, ajeitando os como é que chama? Os crachás. E, parecia que eles tavam muito sério e os meninos estavam super animados, assim eu olhava achava que... T 8 - Prof. Formadora Sara: Eles você diz, os outros professores?

T 9 -Prof. Novata Deise: Isso, o restante. Aí eu me sentia mal. Porque eu tava lá olhando pra eles, Ivan tava do meu lado porque ele tava colando. E eu olhava pra trás, eu não percebia que eles estavam olhando assim, pros alunos. Aí eu falei, "aí gente será que eles estão achando o quê da gente? Esse povo chato, que veio pra cá, todo sério

assim." Aí eu me senti mal por conta disso. Mas, assim, foi a minha impressão, eu não sei se os alunos sentiram isso também. É isso.

T 10- Prof. Formadora Sara: Quem tava lá com a Deise, acharam que vocês estavam muito sério? O que que vocês acharam? Quem tava lá

T 11- Prof. Novata Deise: tava Marcia, Ivan, Milton e Lena.

T 12 - Prof. Novato Milton: parece assim, que quando a gente estava lá na frente, lá, assim, eu achei que a gente ficou um pouco sério mesmo (...). (Excerto №. 39 - Reunião de DC - 29/08/2011)

No turno 7 do excerto acima, a professora novata Deise confessa que se sentiu amedrontada com a nova situação, influenciada pela sua experiência de aluna naquele ambiente: "quando a gente entrou na sala, é, deu um medinho, assim né. Porque eu me imaginei no lugar deles quando eu tava né, no ensino médio no 2ª ano" (T 7- Reunião DC - 29/08/2011). Segue fazendo referência à sua atuação em sala de aula induzida pela sua experiência passada, da época de aluna. Aqui, Deise faz uma projeção de si baseada no eu-aluna do seu passado, que passou por uma educação tradicional, com a figura do professor como detentor do conhecimento. Trata-se de uma ideologia cristalizada de que a sabedoria e o conhecimento são atrelados à experiência e à idade. O que se observa aqui é que a professora novata Deise faz referência a sua vivência de sala de aula comparando-a com uma professora muito jovem, "de repente a gente olha assim, o professor que chega novo, porque quando você está acostumado com o professor é uma coisa, mas quando é novo, fica sempre comparando, ainda mais quando é jovem, assim próximo à idade deles. Eu lembro que tive uma professora de 18 anos, a gente tinha 17 (...) e era muito estranho na sala [...]aí eu me senti, né, no lugar deles."

Em sua autoavaliação, Deise revela um embaraço na situação de apresentação, por conta das lembranças da sua experiência vivenciada naquele ambiente enquanto aluna com uma professora muito jovem, buscando se posicionar no lugar dos alunos para se projetar professora: "E aí, no começo, a gente ficou meio travado pra se apresentar, eu me senti." No turno 8, Deise reforça essa projeção ao afirmar: "E eu olhava pra trás, eu não percebia que eles estavam olhando assim, pros alunos. Aí eu falei, "aí gente será que eles estão achando o quê da gente? Esse povo chato, que veio pra cá, todo sério assim. Aí eu me senti mal por conta disso" (T 8- Reunião DC - 29/08/2011). Diante desse pronunciamento, a professora formadora tenta problematizar a situação, interpelando se os demais professores novatos compartilhavam dessa mesma impressão. O professor novato Milton modaliza para responder afirmativamente: "parece assim,

que quando a gente estava lá na frente, lá, assim eu achei que **a gente** ficou um pouco sério mesmo (...)" (Reunião de DC - 29/08/2011). Milton solidariza-se com Deise. Ao utilizar a locução pronominal "a gente", ele se insere na atividade, colocando-se junto de Deise.

Esse primeiro instante dos professores novatos em sala de aula é analisado na seção anterior (4.1.1) e revela momentos tensos, de contradições marcadas pela atuação/não-atuação dos professores novatos em papéis centrais de prática pedagógica, bem como tensões nas relações intersubjetivas que vêm evidenciar a necessidade de ruptura de concepções cristalizadas e a quebra de antigos paradigmas na formação de professores.

Nesse sentido, na reunião de 12 de setembro de 2011, depois de quase dois meses participando de atividades de coensino, o cenário de Deise começa a mudar, pois começam a surgir indícios de aprendizagens pela prática, reforçando o conceito de "teaching to learn" (ROTH, 2006), que seria ensinar para aprender em processos de coexistência.

Assim, depois que Ivan e Marcia comentaram sobre suas primeiras experiências em sala de aula, Deise começou a falar citando que o tempo em sala de aula passava muito rápido. Em seguida, ao comentar sobre a aula em que todos estavam atuando em coensino, seu discurso, no turno 12, demonstra que, inicialmente, teve dificuldades de gerenciamento de sala de aula, revelando que a superação da sua insegurança inicial se deu pela aproximação na relação professoraluno e na disponibilidade para ajudá-los:

T12 - Prof. Novata Deise: É a questão do tempo, que eu acho que é o que mais deixa isso né, que a gente entra na sala e daqui a pouco o sinal tocou, acabou. Mas, é, em relação aos alunos, eu fiquei assim mais pela parte do fundo né, fiquei andando ali, né, pra dar uma olhada. Aí, eu fiquei meio com medo de cobrar muito deles porque eu vi que alguns não tava fazendo a atividade. Mas eu queria cobrar né, mas aí tinha aquele medo né.

T 13 - Prof. Novato Ivan: Povo chato.

T 14 - Prof. Novata Deise: "Quem ela que pensa que é pra tá me cobrando?" Fiquei meio com medo assim. Aí, aí eu chegava mas assim, brincando né: Tinha uma menina lendo um livro de outra matéria aí eu peguei olhei pra ela assim: "ah vamos fechar o livro e fazer a atividade?" aí ela ficou meio assim sem graça e fechou o livro e começou a atividade. Se ela achou ruim ela não demonstrou assim pra mim, se achou, não gostou de eu ter falado, mas ela fez todas as atividades. E, tinha outras duas assim, que tavam conversando, conversando, conversando, conversando. Aí eu cheguei perto e aí eu perguntei "vocês tem alguma dúvida em relação à atividade?" E elas "não, a gente não tem não", só que elas não estavam fazendo. Aí eu fiquei perto delas assim, o tempo todo, aí elas começaram a fazer. Aí começaram a surgir as dúvidas, aí foi legal né, porque a gente percebe que quem tá fazendo que tem dúvida. Aí elas começaram a me chamar, aí foi legal isso!

T15 - Prof. Novato Ivan: A gente tem que ver também que na correção eu perguntei pra alguns alunos, pelo menos a metade, pelo menos assim, na frente respondia. (...) aí eu perguntava pra outras pessoas que tavam ali no fundinho, e eles respondiam. Aí falava "ah, é tal..." aí eu falava, "pode fazer dessa forma também".

T16 - Professora Colaboradora Vera: Meu nome é Vera, eu percebi assim que na última aula teve é, eu vi que eles tavam assim, um pouco assim, barulhentos. E que eles estiveram um pouco barulhentos nessa última aula, mas acho que a técnica de dividir o grupo assim, espalhar o grupo de trabalho pela sala, eu acho que é uma forma de mantê-los mais atentos. Essa intimidade assim, vai com certeza demonstrar isto, que eles vão estar mais atentos mais focados na aula assim, interessante essa parte assim, Deise ocupou um espaço da sala. É, então, assim, essa é, é, essa forma de colocar os professores em pontos estratégicos da sala, acho que isso vai fazer eles assim, ficar mais focados mais direcionados para aula [...] na última aula eu quase não fiz nada. Eu me preocupei só em organizar aquela parte lá dos crachás e dar o visto nas atividades e tinha um grupo lá já preparados pra conduzir a aula então eu adiantei essa outra parte né dos crachás e a gente tinha feito de uma forma e não deu certo (...). E, no mais é a proximidade acho que vai fazer com que nós tenhamos respostas positivas neste trabalho, mas é uma turma com potencial o que Ivan fala, o que ele acabou de falar procede, é uma turma que tem potencial que tem bastante potencial que é muito amigo um do outro, uma turma bem unida. (Excerto Nº. 40 de DC - 12/09/2011 - TURNOS 12-16)

Nos excertos acima, em um primeiro momento, Deise apresenta-se ainda insegura e com dificuldades de gerenciamento de sala de aula, por receio da reação dos alunos, manifestando uma atuação incialmente mais periférica, mais de observação: "em relação aos alunos, eu figuei assim mais pela parte do fundo né, fiquei andando ali, né. Aí, eu fiquei meio com medo de cobrar muito deles porque eu vi que alguns não tavam fazendo a atividade." (T12 Reunião de DC -12/09/2011). Pelos verbos de ação empregados nesse depoimento: "fiquei andando", "vi", "queria cobrar", ao relatar que estava andando pela sala e percebeu que alguns alunos não estavam fazendo a atividade, Deise revela sua postura de professora, que observa, avalia e se preocupa com o envolvimento dos alunos, embora estivesse insegura para agir como tal. O emprego da conjunção adversativa mas indica o impasse em que se encontra a professora novata Deise - queria cobrar os alunos atuar como professora, mas tinha medo da reação do aluno - o que pode indicar que ela inda não se sentia professora, ainda se posicionava como aluna (quem ela pensa que é ...); ou que ainda via as relações em sala de aula de um modo muito pessoal (pessoa-pessoa) e não profissional (professora-aluno): "Mas eu queria cobrar né, mas aí tinha aquele medo né (...) "Quem ela que pensa que é pra tá me cobrando?" (T14 Reunião de DC - 12/09/2011).

Aqui começa a surgir um movimento de participação mais central na atividade docente. Essa situação vivenciada por Deise proporcionou-lhe na prática descobrir maneiras de lidar com a indisciplina dos alunos. Ao constatar que algumas alunas não

estavam fazendo a atividade, Deise se aproxima, cobra uma atitude da aluna: "Tinha uma menina lendo um livro de outra matéria aí eu peguei olhei pra ela assim: "ah, vamos fechar o livro e fazer a atividade?" aí ela ficou meio assim sem graça e fechou o livro e começou a atividade." (T14 Reunião de DC - 12/09/2011). Ao se aproximar e cobrar da aluna que fizesse a atividade proposta, Deise além de demonstrar que se importa com o aluno, demonstra também postura de professor ao cobrar que a aluna se engajasse na atividade, assumindo papel de professora naquele momento, resolvendo seu impasse inicial. Também em relação à indisciplina, ao utilizar os verbos de ação "cheguei perto; perguntei", além de demonstrar que se importa com a atitude das alunas, revela uma mudança na sua participação, de periférica - extrapolando a observação tradicional - para mais central ao se aproximar das alunas e agir, oferecendo ajuda para a atividade: "E, tinha outras duas assim, que tavam conversando, conversando, conversando. Aí eu cheguei perto e aí eu perguntei "vocês têm alguma dúvida em relação a atividade?"(T14, Reunião de DC - 12/09/2011).

A aprendizagem docente nessa aula revela-se na *práxis* pela aproximação e cuidado com o aluno. A professora novata Deise revela sua percepção da atividade docente e satisfação quando se dá conta que ao fazer as atividades, os alunos apresentam dúvidas: "Aí eu fiquei perto delas assim, o tempo todo, aí elas começaram a fazer. Aí começaram a surgir as dúvidas, aí foi legal né, porque a gente percebe que quem tá fazendo que tem dúvida."(T14, Reunião de DC - 12/09/2011). Ao usar o conectivo "aí" repetidamente em sua narrativa da aula anterior, dá uma ideia de ação e sequenciação, a partir da qual se percebe que ela se envolveu mais na atividade docente, que se aproximou dos alunos e incentivou-os a participar da atividade, estabelecendo uma relação dialógica, agindo tal como uma professora que se importa com seus alunos.

Além disso, Deise revela a satisfação por sua estratégia de envolver os alunos estar funcionando: "Aí elas começaram a me chamar, aí foi legal isso!" (T14 Reunião de DC - 12/09/2011). Interessante notar que Deise utiliza o verbo começar quatro vezes no seu discurso do turno 14, sugerindo um despertar, um *insight* de que as coisas estão se estabelecendo.

Um fator importante para a formação da professora novata aqui nesse episódio diz respeito à questão da "temporalidade do ensino" que trata da estrutura fenomenológica da *práxis*, do ensino como experiência vivida (ROTH, 2012), ou seja,

a aprendizagem docente na práxis como experiência vivenciada, diferentemente da *práxis* como representada na teoria. Aqui, Deise vivencia a prática docente em tempo real, fato materializado linguisticamente no uso reiterado do verbo começar como algo que acontece; diferentemente de apenas hipotetizar situações de ensino, como ocorre ao fazer uma leitura de textos teórico-acadêmicos.

Segundo Roth, a "práxis como experiência vivida ocorre no nível da imediaticidade que não permite voltar atrás e tirar um tempo para refletir ou construir uma compreensão teórica da situação antes de tomar uma decisão racional" (ROTH, 2002, p. 6). Surpreendida pelo acontecimento que lhe pedia uma resposta imediata, Deise não teve tempo para refletir ou buscar apoio nos textos teóricos que estudou na universidade para agir junto aos alunos que não estavam desenvolvendo a atividade devidamente. No calor da situação prática, ela precisava agir como professora. Deise não dispunha de tempo para analisar a situação e, então, deliberar algo junto aos alunos. Esse agir constitui-se uma experiência que se desdobra no tempo real, na atividade docente, no "teaching to learn"- no ensinar para aprender - em que Deise, ao optar pela aproximação dos alunos e à medida que está ensinando a fazer a atividade de inglês, está aprendendo a ser professora: "aí foi legal né, porque a gente percebe que quem tá fazendo que tem dúvida (...) Aí elas começaram a me chamar, aí foi legal isso!".

O excerto acima permite afirmar que Deise vai sendo e se tornando professora na sala de aula, da mesma forma em que vai constituindo sua identidade profissional pela aproximação com os alunos, à medida em que vai aprendendo a ser professora na *práxis* da realidade da escola.

A identidade docente de Deise vai se fortalecendo. Aquela menina insegura dos primeiros dias em sala de aula vai saindo de cena, de forma que, na reunião de DC de 06 de agosto de 2012, ao avaliar a aula da semana anterior, que ocorreu excepcionalmente em um sábado, como reposição por causa da greve dos professores, Deise faz uma crítica ao trabalho desenvolvido pelo grupo de professores por conta do desinteresse percebido nos alunos:

T20 - Prof. novata Deise: É, eu vou falar um pouco da nossa aula no segundo ano, é, eu tinha falado semana passada com o pessoal, aí acho que tô até sendo muito chata em falar tudo que eu tô incomodada, em achar que não estamos fazendo o suficiente, eu acho que o que a gente tá fazendo é muito pouco! Aí na aula de quarta-feira eu vi o resultado do que eu estava achando mesmo, os alunos

estavam muito desinteressados, pouquíssimos estavam atentos, querendo saber. Tinha até uma menina assim com a cabeça abaixada, tinha uns três assim, e eu não sabia com chegar lá, falar assim ó: "hei, acorda, presta atenção na aula". Estava meio com medo de eles me darem uma resposta: "quem é você pra falar assim comigo?". Aí eu fiquei assim muito frustrada. Assim, bem triste mesmo com o estado da aula, porque eu achei que ficou muito pouco o que a gente fez. (...) Mas eu acho que a gente pode melhorar nossas aulas, fazer bons planejamentos sem o livro. O livro é muito importante mesmo, é muito importante, porque a gente não tinha material ano passado e era muito ruim, mas eu acho que dá pra gente criar uma atividade. Eu tava pensando se não dava para criar uma atividade mais legal, pra pelo menos melhorar esse interesse deles e essa autoestima. [risos]. Mudar nosso planejamento.

T21 - Prof. Formadora Luciana: Com relação a isso que a Deise estava falando, a gente não_tinha abordado aqui a questão da gente, que estou percebendo embora não estive nas duas aulas anteriores, eu vou nessa, eu to percebendo que, no ensino médio, a gente tá muito preso ao livro didático. O que a gente está fazendo e só reproduzir, o que qualquer pessoa sozinha faria. Então a gente não tá aproveitando nosso potencial maior, que é o grande número de pessoas que estamos envolvidos no trabalho coletivo e não estamos cumprindo nossos objetivos, um dos objetivos do nosso projeto que é produzir conhecimento localmente significativo para esses alunos. Nós não estamos olhando para o que eles estão precisando aqui e não estamos fazendo nada, tá só reproduzindo o livro didático, isso torna a aula desinteressante para o aluno mesmo. Então eu acho que o livro didático a gente deveria deixar como material de consulta para algumas questões gramaticais que sejam necessárias, é só uma sugestão. E a gente focar na questão de produzir alguma coisa mais significativa, alguma coisa que envolva mais o aluno. (...)

T22 - Prof. Novata Mohana: (...) Então, o que Deise disse, da questão dos alunos, eles estão sentindo isso também, porque a gente percebe que **eles não estão entendendo, não estão interessados e eles querem uma aula animada.** (...) **Nós mesmo, Vera sugeriu hoje da gente mesmo planejar a aula e a gente mesmo estudar no nosso grupo o assunto pra gente tratar,** porque temos aqui no grupo pessoas que tem dificuldades com a língua também. Então, chegar lá pra poder dar aula para um aluno e saber que não pode dar socorro, eu mesmo, aí chegam outras pessoas que querem tirar a dúvida, aí não consegue porque não entenderam o assunto, aí embroma lá, aí chega outra pessoa, fala outra coisa. (Excerto Nº. 41 - Reunião DC 06 de agosto de 2012 - Turnos 20-22)

No turno 20, Deise expõe seu descontentamento com o desempenho das aulas ao chamar a atenção do grupo. Essa autoavaliação e incômodo que faz querer mudar é constante nos depoimentos de Deise. Observe que para avaliar a aula, faz uso dos verbos com o sujeito singular, na primeira pessoa: "eu tinha falado", "tô até sendo chata", "tô incomodada" e "vi o resultado"; enquanto que para avaliar o agir docente ela usa o sujeito coletivo na primeira pessoa do plural "não estamos fazendo o suficiente" e "a gente tá fazendo é muito pouco", reconhecendo o coensino como uma atividade compartilhada, em que as responsabilidades são também compartilhadas.

Deise segue narrando sua frustração como parte da sua avaliação pessoal e de sua subjetividade. Usa o conectivo adversativo "mas" para cobrar do grupo uma mudança de postura pedagógica, de abandonar o uso constante do livro didático, incluindo-se nessa atividade: "Mas, eu acho que a gente pode melhorar nossas aulas, fazer bons planejamentos sem o livro", demonstrando agentividade, com uma postura bastante diferente do seu comportamento inicial no projeto, quando se sentia insegura. Agora ela não só apresenta mais segurança e autonomia, como tece uma avaliação do uso do livro didático correlacionado com o desinteresse do aluno: "O livro é muito importante mesmo, é muito importante, porque a gente não tinha material ano passado e era muito ruim, mas eu acho que dá pra gente criar uma atividade. Eu tava pensando se não dava para criar uma atividade mais legal, pra pelo menos melhorar esse interesse deles e essa autoestima. [risos]. Mudar nosso planejamento." (Reunião DC 06 de agosto de 2012 - Turno 20) Esse excerto apresenta o desenvolvimento de Deise que, no turno 14 - Reunião de DC -12/09/2011, tinha receio de chamar a atenção das alunas em sala de aula. Aqui chama a atenção não apenas dos seus colegas professores novatos, como também da professoras formadora e colaboradora, afinal, o grupo constitui-se uma comunidade de prática na qual todos os sujeitos compartilham responsabilidades, tornando-se participantes responsáveis em relação à prática pedagógica de sala de aula.

Como a palavra que é dita por um é ouvida por todos, a professora formadora se pronuncia, no turno 21, e, da mesma forma, a professora novata Mohana, no turno 22, corrobora com o que Deise pontuou a respeito do uso excessivo do livro didático em detrimento de desenvolverem materiais didáticos localmente significativos.

Outro ponto a se observar é que a formadora usa a locução pronominal " a gente" repetidamente, e, também, o pronome pessoal "nós" incluindo-se nas ações que critica ao passo em que propõe mudança de postura com relação ao uso do livro didático: "Então eu acho que o livro didático a gente deveria deixar como material de consulta para algumas questões gramaticais que sejam necessárias, é só uma sugestão. E a gente focar na questão de produzir alguma coisa mais significativa, alguma coisa que envolva mais o aluno. (...)". (Reunião DC 06 de agosto de 2012 - Turno 21)

O conflito aqui gira em torno das atividades de sala de aula e do uso do livro didático. A professora novata Deise, segundo notas da pesquisadora, há muito tempo vinha sugerindo a produção de materiais diferenciados, mais próximos à realidade do

aluno, mas a professora colaboradora sempre insistiu no uso do livro didático. Percebe-se uma tensão entre posições divergentes - a professora colaboradora quer usar o livro didático, a professora novata e a formadora querem mudanças, querem promover ensino localmente situados para os alunos. Assim, as reuniões de DC foram se constituindo como espaço para discussões dessas tensões e gerenciamento de conflitos. Na reunião de DC da semana seguinte, por exemplo, o uso do livro didático volta a ser tema de conflito.

T 43 - Prof. Formadora Luciana: é que de repente, a forma como a aula, estamos envolvidos, eu vejo isso, que o livro não tá sendo atrativo pros alunos. Não que a gente deva abandonar o livro, mas talvez a gente deva buscar atividades diferenciadas, (...) sabe, fazer a coisa ficar diferente do que pegar o livro e responder as atividades, porque isso. T 48 - Prof. Novata Deise: É, sobre a nossa aula de semana passada, tava pensando aqui separando né, uma atividade legal do assunto. Mas é o que a professora falou acho que dá pra gente aliar, fazer essa relação entre o assunto e uma atividade legal. E eu tava pensando, (...) porque Lene veio falar comigo que ela tinha conversado com a professora né, sobre, sobre o filme. Aí eu fiquei pensando a gente assiste vários seriados, (...) então, assim, todo mundo tem contato com alguma coisa assim por que que a gente não poderia levar alguma atividade legal relacionada a isso? Esses dias, esses dias não, há um tempo atrás eu assisti aquele I Carly...aí tem um, um momento lá que ela fala, que o irmão dela fala um verbo, é stink, stank, stunk, isso aí ele usa o verbo errado, ele usa no past particípio, aí ela fala que não o passado é stank, aí eu achei interessante porque a gente poderia usar uma atividade nossa, mostrando né como é que é um infinitivo como é que é o passado, como é que é o particípio. É claro que a gente não vai encontrar ali naquele seriado, naquele filme, naquela música, todas as conjugações de todos os verbos pra eles aprenderem, mas a gente pode usar aquilo ali como exemplo né, pra iniciar uma aula. A gente tem duas aulas de 50 minutos, 1:40hs, um episódio desses 20 minutos, por aí, né então a gente vai ter 1:20hs ainda pra trabalhar as outras coisas. Aí cria uma atividade com interpretação.

T 49 - Prof. Novata Lene: até porque **esse seriado** *I Carli,* é uma coisa que **foi extraída lá dentro da sala**... de ciência tava passando... avaliação, e pegou mesmo, **pegou a sugestão,** as sugestões assim, **o que eles assistiam de seriados**, aí a gente podia então tentou trabalhar um resuminho com eles e pediu pra que eles fossem identificando tem alguns que são mais famosos outros nem tanto, mas fazerem eles se identificarem.

T 50 - Prof. Novata Deise: e eu **vi** a aluna perguntando, eu **fui passando** assim, eu fiquei bem quietinha pra não tumultuar, **falando** baixo, **perguntando**_pra eles que seriados eles assistiam, aí quando eles responderam, eles **respondiam com alegria** só de eu perguntar: "ah vocês vão trazer pra gente?" **Perguntava** assim, aí **eu passei** de uma sala pra outra, mas todo mundo perguntava se era o *Chris* (...). Mas foi **só de perguntar, imagine se a gente levar** uma atividade, imagina como é que vai ser essa recepção deles pra essa atividade? (Excerto Nº. 42 - Reunião DC - 13/08/2012 - Turnos 43-50)

Ao discutir sobre a aula anterior, no turno 43, a professora formadora traz à reflexão a questão do uso do livro didático. Deise logo responde apresentando uma sugestão de atividade para estimular os alunos a participarem da aula, ainda que seja trazendo como atividade de *warm up:* "É, sobre a nossa aula de semana passada, tava pensando aqui separando né, uma atividade legal do assunto. (...) Lene veio falar comigo que ela tinha conversado com a professora né, sobre, sobre o

filme. Aí eu fiquei pensando a gente assiste vários seriados, (...) por que que a gente não poderia levar alguma atividade legal relacionada a isso? (...) a gente pode usar aquilo ali como exemplo né, pra iniciar uma aula." (Reunião DC - 13/08/2012 - Turnos 48).

Observe no turno 47, a professora formadora estabelece uma linearidade com os demais professores ao utilizar em seu discurso verbos na terceira pessoa do plural, bem como a locução pronominal a gente: "[...] estamos envolvidos, eu vejo isso, que o livro não tá sendo atrativo pros alunos. Não que a gente deva abandonar o livro, mas talvez a gente deva buscar atividades diferenciadas, (...)" (Reunião DC - 13/08/2012 - Turno 47). Com isso a professora formadora busca suporte dos pares para seu discurso e um envolvimento maior do grupo no que tange a um dos objetivos do ICFPL: a produção de material localmente situado, ao sugerir atividades diferenciadas.

Deise, no turno 48, revela agentividade ao levantar a problemática e sugerir trabalho com seriados de tv que os alunos adolescentes estão acostumados a assistir como forma de atrair a atenção e estimulá-los a participar das aulas: "Aí eu fiquei pensando a gente assiste vários seriados, (...) e por que que a gente não poderia levar alguma atividade legal relacionada a isso? (...) achei interessante porque a gente poderia usar uma atividade nossa, mostrando né como é (...), mas a gente pode usar aquilo ali como exemplo né, pra iniciar uma aula." (Reunião DC - 13/08/2012 - Turno 48). Aqui, mesmo que Deise ainda não vislumbre o trabalho com a língua de forma mais significativa e contextualizada, ou seja, mesmo que ela ainda esteja visando ao trabalho com estrutura e gramática, ela já está vislumbrando maneiras de atrair a atenção do aluno e estimulá-lo a participar das aulas, caracterizando sua formação processual, primeiro pela aproximação com o aluno, e aqui pelo cuidado e preocupação com o aluno, ao buscar atividades que o estimulem e promovam a participação dele nas aulas de língua inglesa.

Outro exemplo de preocupação com o outro está no seu discurso do turno 50, em que Deise narra sua consulta aos alunos para descobrir que tipo de seriado eles se interessariam. Também nesse turno, Deise expressa sua agentividade não só pela iniciativa como também pela aproximação com os alunos evidenciada pelos verbos no gerúndio que expressam ação: "fui passando, falando, perguntando". (Reunião DC - 13/08/2012 - Turno 50). Nota-se que enquanto os demais sujeitos se expressam no

plural (a gente, nós), Deise, aqui, constrói seu discurso no singular, expressando sua experiência particular, com foco na subjetividade de sua identificação profissional.

Tão constante quanto a participação de Deise nas reuniões é a forma como ela demonstra sua preocupação com o aluno, revelando um movimento de constituição identitária docente pautada na alteridade, no cuidado com o aluno, na preocupação com o envolvimento dele nas atividades, em levar atividades que o interessem e o motivem. Quanto mais ela se envolve com os alunos, mais se empenha em promover a aprendizagem deles, sendo que esse processo promove a sua própria aprendizagem docente na|pela práxis do ensino colaborativo.

Para exemplificar essa constante preocupação com o envolvimento dos alunos, trago aqui um excerto do planejamento de aulas da reunião de DC de 08/10/2012:

- T 116 Prof. Novata Deise: <u>A gente</u> montar uns slides bem dinâmico assim pra explicar esse assunto já que pode usar o Datashow, se pudesse ser usado na quarta. Eu não sei, pegar uns slides, alguns cartoons, a gente podia procurar aquelas tirinhas, (...)
- T119 Prof. Formadora Luciana: E que tal a gente montar isso, como tá no plano de curso, com gênero literário, texto literário, dá uma olhada aí. Olha o plano de curso. (...)
- T128 Prof. Novata Deise: Aqui tem falando de Jorge Amado. <u>A gente poderia levar</u>um, ah, eu não sei. <u>Podia levar a obra dele pra eles saberem mais, mostrar a biografia dele, uma breve biografia em inglês, pra eles saberem mais sobre Jorge Amado.</u>
- T129 Prof. Colaboradora Vera: Sim, qual é a pergunta?
- T 130 Prof. Novata Marcia: Biografia tem muito present perfect, não tem? A gente podia aproveitar para **explorar a biografia do Jorge Amado já que esse ano estamos comemorando o centenário** do Jorge Amado.
- T137 Prof. Novata Deise: Ahh, e aqui tem um trecho, no livro tem de Jorge Amado. Será que <u>a gente poderia projetar,</u> colocar no Datashow?
- T148 Prof. Formadora Luciana Talvez pegar uma cenazinha que não seja imprópria e chamada assim, e perguntar quem escreveu essa obra, se já leram, se conhecem, as obras, o autor, elencar algumas obras. E aí, a gente convidá-los a ler isso aí.
- T 149 Prof. Colaboradora Vera: Olha, o professor do terceiro ano, a essa altura já falou bastante sobre Jorge Amado. Porque é pré-requisito do terceiro ano em português. Jorge Amado o modernismo. Então, todos eles já terão que saber sobre Jorge Amado. Biografia, tudo, obras, essa altura o professor já trabalhou. / de repente qualquer coisa se vocês não quiserem, como já é assunto deles, Jorge Amado e nesse momento de estar também na televisão, talvez diante da demanda, pressão do currículo a cumprir talvez pudesse passar adiante.
- T 151 Prof. Novata Deise: **Mas, eu acho assim, <u>se a gente fizesse</u> um trabalho interdisciplinar com Português?** Levava algo sobre o Jorge Amado, porque é um escritor baiano do contexto dos alunos, isso seria significativo pra eles. Um texto sobre ele em inglês, notícia de jornal sobre publicação dele ou uma biografia em inglês. (Excerto Nº. 43 Reunião DC Planejamento de aulas 08/10/2012 T 116-151)

Dois fatores chamaram minha atenção na interação do excerto acima. O primeiro diz respeito à forma como Deise faz uso de diversos verbos de ação (montar,

explicar, usar *Datashow*, levar a obra, mostrar biografia, projetar, entre outros), demonstrando seu envolvimento e sua atuação agora central na atividade docente. O segundo, na maneira como Deise se posiciona. Ela está sempre utilizando a locução pronominal "a gente" (turnos 116, 128, 137 e 149), ressaltando sua identidade pautada no coletivo em sala de aula, ao mesmo tempo em que está defendendo seu ponto de vista particular, posicionando-se em uma relação mais horizontal com as professoras formadoras e coformadoras, característica do coensino.

No que diz respeito ao planejamento coletivo, quando a formadora sugere que se siga o plano de curso, Deise logo apresenta alternativa de se trabalhar a temática de forma mais dinâmica: explorar o gênero literário usando recursos de Datashow, demonstrando essa relação horizontalizada com as professoras formadoras e coformadoras. Interessante que no turno 130 a professora novata Marcia sugere explorar algo sobre Jorge Amado por estarem comemorando o centenário do escritor, mas a professora colaboradora, "pressionada pelo currículo que tem que cumprir", tenta convencê-las a focar no livro didático, alegando que o professor de literatura já deve ter explorado essa temática. A contradição uso do livro x produção de material situado proporciona ao grupo capacidade de agência. Apesar da resistência da professora colaboradora, Deise insiste trazendo uma ideia de trabalho interdisciplinar, em uma abordagem mais significativa para o aluno, no turno 151, e, também, ao utilizar a adversativa "mas" está contestando a professora colaboradora, ressaltando uma horizontalidade nas relações: "Mas, eu acho assim, se a gente fizesse um trabalho interdisciplinar com Português? Levava algo sobre o Jorge Amado, porque é um escritor baiano do contexto dos alunos, isso seria significativo pra eles. Um texto sobre ele em inglês, notícia de jornal sobre publicação dele ou uma biografia em inglês. (Reunião DC - Planejamento de aulas - 08/10/2012 -151).

Ao ler a discussão acima, pode-se depreender que as relações mais horizontalizadas entre todos no projeto permitem esses embates. Mais importante ainda, é destacar que, nessas reuniões, as diferenças de opinião são respeitadas e ponderadas. Nessa preparação de aulas coletivas, temos professores novatos discutindo com formadora e professora colaboradora em tom de igualdade, sem hierarquias, com liberdade de expressão e argumentação pautadas sempre no respeito.

Outro exemplo de horizontalidade no projeto aparece na reunião DC do dia 12 de novembro, conforme excertos abaixo, quando a professora formadora estava

narrando o fato ocorrido na aula anterior. Quando bateu o sinal pra ir embora, eles estavam no meio de um vídeo e nenhum aluno se moveu pra sair da sala, o que levou a formadora a se questionar sobre a motivação dos alunos para as aulas de inglês. No excerto abaixo, a formadora discute iniciativas para envolver os alunos, quando a professora novata Deise argumenta a favor de deixar os alunos serem coconstrutores do conhecimento.

T 35 - Prof. Formadora Luciana: Luciana: [...] e mudar essa cultura. O que me deixou pensativa foi justamente essa atividade do vídeo porque na hora que a gente começou a passar o vídeo pra discutir com eles que era um trabalho que a gente pretende fazer para nota da quarta unidade, então enquanto tava passando o vídeo bateu o sinal e ninguém se levantou não houve conversa não houve tumulto diferente de quando você tá explicando uma atividade no quadro ou corrigindo uma atividade ou falando com eles durante a aula que eu já experienciei outras vezes de estar falando e no meio da minha fala, ou explicando, ou corrigindo, bate o sinal vira aquele tumulto, empurra pra lá, pega material, ai ele fala "professora acabou a aula eu tenho que sair" e vira aquele tumulto, E na aula passada eu figuei encantada que bateu o sinal e não tinha acontecido nada, ninguém se mexeu, ficaram com as caras pregadas no vídeo, por quê? Porque é uma atividade que interessa aos alunos, isso me despertou uma curiosidade então, a gente tem que começar a pensar que não é porque eles não têm interesse, eles têm interesse sim! Porque a atividade, a gente tava mostrando uma atividade de um trabalho em inglês, tava mostrando um vídeo clipe em inglês então não quer dizer que eles não têm interesse na nossa disciplina de língua inglesa. Eu acho que a gente precisa buscar por aí, já descobri o que interessa para eles, tentar desenvolver atividades relacionadas a isso, explorar essa atividade aí já que eles ficaram tão interessados.

T 36 -Prof. Novata Deise: o Lu, a gente já tinha discutido, já. Essa questão que eles precisam se envolver mais. Tipo assim, nem que seja: "vocês precisam trazer uma revista amanhã". Eles precisam levar mais alguma coisa e o que tá acontecendo é que a gente tava só passando lá pra eles né, correndo, correndo, correndo. Passando as coisas pra eles. Então, eles precisam levar algumas coisas, construir o conhecimento deles. Aí, essa questão do vídeo, aí tem a questão de que eles é que vão botar a mão na massa né e trabalhar pra poder construir a atividade. (Excerto Nº. 44 - Reunião DC - 12/11/2012 T - 35-36)

Observe que nessa discussão, no turno 35, a professora formadora levanta uma reflexão sobre a experiência vivenciada com os alunos em uma aula com vídeo, na qual os alunos demonstraram interesse e atenção, convidando o grupo a preparar atividades baseadas nessa experiência: "a gente precisa buscar por aí, já descobri o que interessa para eles, tentar desenvolver atividades relacionadas a isso, explorar essa atividade aí já que eles ficaram tão interessados" (Reunião DC - 12/11/2012 T - 35).

Ao responder, no turno 36, a professora novata Deise chama a formadora pelo apelido, demonstrando uma aproximação, uma relação não hierárquica, "o Lu" e, na sequência, chama a atenção de todos, ao utilizar a locução adnominal "a gente" inclui-

se e inclui a todos da equipe, inclusive as professoras, formadora e colaboradora, para que cobrem mais dos alunos. Aqui Deise propõe levar a horizontalidade e colaboração que vivencia em sua formação para o trabalho em sala de aula e para reposicionar os alunos em suas condições de aprendentes, de forma que eles também possam ocupar posições mais colaborativas e horizontalizadas, oportunizando aos alunos serem protagonistas na construção do saber: "o Lu, (...) a gente tava só passando lá pra eles ... Passando as coisas pra eles. Então, eles precisam levar algumas coisas, construir o conhecimento deles. ... eles é que vão botar a mão na massa né e trabalhar pra poder construir a atividade" (Reunião DC - 12/11/2012 - T 36). Essa aproximação permite à professora novata romper com paradigmas cristalizados de formação de professores em padrões verticalizados e discutir aspectos da prática vivenciada de igual para igual, reforçando a construção de sua identidade pela alteridade.

As discussões sobre atividades que motivem os alunos são constantes nas reuniões de DC. No dia 26 de novembro de 2012, por exemplo, quando estavam discutindo a indisciplina dos alunos e como motivá-los, Deise relata como foi sua aula com vídeos:

T53 - Prof. Formadora Luciana: Mas eu pensei ao invés da gente ficar falando, falando, falando, a gente deveria gravar uma aula deles sabe. Começar a gravar as aulas em vídeos e de repente mostrar uma aula em que elas estão lá lixando ou comendo, mostrar no Datashow e mostrar uma aula em que eles estão participando e falar assim: "o que tá acontecendo aqui é aula, quantas aulas a gente tem por ano, então o que tem que acontecer é aula. De repente mostrar lá, não sei se isso resolve, são ideias. Enfim e o pessoal da, tem mais algum comentário quem chegou agora, [...] Deise você que foi na quarta-feira passada, sobre a aula o que você achou interessante, ou o que te chamou a atenção?

T54. Prof. Novata Deise: Bem, assim eu achei a sala muito barulhenta nesse dia, mas depois eu falei com Marcia que eu estava olhando pro pessoal, mas não tava vendo eles conversando. Só tinha barulho como se você olhasse e não soubesse de onde tava saindo. Mas ao mesmo tempo eu vi que eles estavam participando, que foi a questão dos vídeos que a gente levou, aí eles ficaram bem interessados, até o pessoal do fundo que ficam dispersos estavam prestando atenção. É, até essas meninas aqui que normalmente conversam muito prestaram atenção. Aí eles falaram bastante, mas no começo eles estavam mais dispersos, eu acho que o momento em que eles mais prestaram atenção foi no vídeo mesmo, nos filmes que eles se identificaram, "ah, esse filme é legal, ah eu já vi", todos os filmes foram bastante conhecidos. (Excerto Nº. 45 - Reunião DC - 26/11/2012 – T 53-54)

Interessante observar no discurso de Deise que ela aqui faz avaliação pessoal da situação, embora tenha agido em colaboração, usa o sujeito na primeira pessoa do singular para avaliar, traço recorrente nos seus discursos: "eu achei a sala muito

barulhenta, vi que eles" e traz sua constatação de que a indisciplina está ligada à (falta de) motivação dos alunos. Ao relacionar sua aula com vídeo, sentiu a sala barulhenta, mas participativa, os alunos estavam prestando atenção: "É, até essas meninas aqui que normalmente conversam muito prestaram atenção... eu acho que o momento em que eles mais prestaram atenção foi no vídeo mesmo, nos filmes que eles se identificaram" (Reunião DC - 26/11/2012 - T 54). São momentos da *práxis* docente de Deise que lhe permitem formular conhecimento de como lidar com os desafios do dia a dia na sala de aula - alunos comendo, não prestando atenção na aula, não participando - e (re)formular teorias a partir das reflexões sobre a própria prática.

No início de 2013, quando os professores estavam discutindo os documentos prescritivos (OCEM's e PCNs) para fazer o planejamento de curso para as turmas do Ensino Médio, a professora novata Deise traz uma ideia de explorar o tema turismo, por estarem em uma região turística, com praias e paisagens naturais muito famosas.

T 131 - Prof. Novata Deise: Eu acho que vale a pena a gente tratar desse assunto aqui. Não sei onde encaixa essa questão de turismo. Tem até uma parte aqui muito interessante, não sei se Luciana viu, que tem tipo um roteiro aqui de um lugar. Aí tem: onde ficar, onde comer, onde comprar, onde passear, onde agitar, aí tem um lugar com várias informações. E Se a gente for usar os pontos turísticos próximos da gente? A gente tem muitos né?! Vamos organizar em grupos, alguma coisa assim, pra trabalhar esse assunto? Que eu achei bem interessante. Agora não sei onde encaixa aí.

T 132 - Prof. Formadora Sara: É, então, isso que eu estou pensando aqui. A gente poderia ver se encaixa exatamente como unidade de preferência do 1º semestre, que é quando a gente vai estar com eles, ou se não encaixar, a gente pode aqui entre a gente estabelecer algum projeto do tipo, alguma coisa, algum trabalho com o 1º e 2º ano tipo: os alunos vão apresentar regiões turísticas, os alunos vão fazer um trabalho de apresentação oral ou os alunos. A gente até tinha discutido uma vez sobre fazer panfletos. (Excerto Nº. 46 - DC - 19/03/2013 - T 131-132)

Destaca-se aqui a maneira como Deise já demonstra uma consciência do ensino de inglês para além da língua como estrutura. Desde o início do ICFPL, o grupo vinha discutindo essa questão de que inglês ensinar, questões de cidadania, criticidade pela língua, emancipação do aluno, em outras palavras, a língua como prática social⁹⁰. E, aqui, Deise sugere explorar o contexto social dos alunos para as aulas de língua inglesa, preparando atividades/materiais localmente situados: "E se a gente for usar os pontos turísticos próximos da gente? A gente tem muitos

⁹⁰ Essa questão de concepção de língua a ensinar é discutida nas análises de planejamento de aula do dia 23/04/2012, na seção 4.1.3 - Ensinar para aprender.

né?!..." (Reunião DC - 19/03/2013 - T 132). Relendo alguns registros de diário da pesquisadora, encontrei anotações sobre outras atividades trabalhadas envolvendo o contexto dos alunos: Explorando a Costa do Descobrimento; Cartazes sobre *Environment* para campanha de prevenção do meio ambiente com culminância no dia da Terra, ambas atividades surgidas da contradição com relação ao uso do livro didático x produção de materiais significativos para os alunos, sempre resultando na participação entusiasta da Deise. Isso revela que as contradições inerentes à atividade prática de sala de aula impulsionaram a agência da professora novata Deise.

Também, no turno 132, ao sugerir "Vamos organizar em grupos, alguma coisa assim, pra trabalhar esse assunto?" Deise demonstra agentividade ao se pronunciar e propor currículo, caracterizando as atividades de planejamento colaborativo *lócus* possibilitador de contextos para (trans)formação de professores e, por conseguinte, da realidade dos alunos.

Nesse sentido, o planejamento coletivo de aulas do dia 29/04/2013, por exemplo, corrobora com essa concepção. O grupo estava reunido para preparar as aulas da semana. Como o cronograma de provas estava se aproximando, a professora colaboradora Vera havia solicitado uma atividade de revisão dos conteúdos. O grupo começa então a discutir como fazer a atividade de revisão:

- T 13 Prof. Novata Vilma: Vamos pensar em uma atividade então.
- T 14 Prof. Novato Milton: A gente podia pensar em uma atividade que não seja grande, pra contemplar os 6 assuntos, mais a atividade diagnóstica, pra eles pensarem.
- T15 Prof. Colaboradora Vera: Eu gosto de colocar os alunos pra copiarem do quadro. Pra eles praticarem a escrita. Na outra escola eu trabalho assim.
- T 16 Prof. Novata Deise: Como são vários assuntos, a gente poderia dividir a sala em grupos e pedir pra eles apresentarem de alguma forma.
- T 17 Prof. Colaboradora Vera: Amei a ideia. É fantástica. A gente pode até levar algum cartaz e eles montam uma dinâmica pra eles apresentarem aquele assunto. Umas 6 cartolinas por sala. 36 cartolinas.
- T 18 Prof. Novata Deise: A gente poderia pedir pra eles, mas a gente corre o risco de eles não levarem.
- T 19 Prof. Colaboradora Vera: A gente fala que vai ser um trabalho avaliado em dois pontos. Serão seis grupos, aí a gente já pode nessa aula planejar e lá na hora a gente só faz o sorteio (...).
- T 45 Prof. Novata Deise: Eu acho mesmo que eles têm que colocar a mão na massa. Eles têm que fazer alguma coisa, porque se eles forem ficar só lendo texto, vai ser chato.
- T 52 Prof. Novata Marcia: Acho que a gente deveria levar o tema pra eles poderem criar as frases em cima do tema.
- T 86 Luciana: Então, a minha sugestão é essa, **a gente produzir uma unidade didática em cima do environment** (...). Produzir uma unidade didática. Vamos aproveitar que o livro não chega e vamos fazer essa atividade nessa semana com tudo o que a gente vai

trabalhar com *Will*. Olha aqui um exemplo, **vamos explorar a consciência crítica com relação ao meio ambiente**. Explorar frases para os cartazes sobre o que pode acontecer no futuro se não protegermos o ambiente. Trabalhar com eles que o uso de aerossol danifica o ambiente, talvez eles não saibam disso. Esse texto é legal porque trabalha efeito estufa, aquecimento global. Entenderam ne? (...). (Excerto Nº. 47 - Reunião DC - 29/04/2013 - T 13-86).

O turno 15 do excerto acima ilustra o ranço do ensino tradicional de inglês, com atividades descontextualizadas e mecânicas, por exemplo, a professora colaboradora revela estar presa ainda à uma visão alienada de trabalhar a língua como estrutura, sem construção de sentidos, como algo automático, com os alunos copiando do quadro: "Eu gosto de colocar os alunos pra copiarem do quadro." Já a professora novata Deise sugere, em resposta, o ensino focado no aluno. Propõe uma atividade em que o aluno seja o protagonista de seu aprendizado. A professora colaboradora Vera demonstra entusiasmo no turno 17, incentivando a professora novata com a resposta positiva. A discussão segue em torno de que tipo de atividade levar para os alunos. No turno 45, Deise insiste que os alunos precisam se tornar protagonistas da própria aprendizagem: "(...) eles têm que colocar a mão na massa. Eles têm que fazer alguma coisa, porque se eles forem ficar só lendo texto, vai ser chato."

No turno 52, a professora novata Marcia sugere levar apenas os temas para os alunos criarem frases. Já no final da discussão, a professora formadora chega e sugere que explorem o tema de proteção ao meio ambiente.

Momentos como esse de discussões e reflexões coletivas, proporcionados nas reuniões de DC, permitem que se levantem ações a serem desenvolvidas junto aos alunos, que se discutam aspectos relacionados à concepções de ensino e cidadania, de forma que os professores novatos possam construir teorias de ensino baseados em suas práticas de sala de aula, na vida que se vive, na escola, com os desafios a serem enfrentados na sua comunidade.

As percepções de Deise sobre os processos colaborativos e sua formação

Apresento agora alguns excertos da entrevista⁹¹ realizada com a professora novata Deise em 27/06/2015, após o encerramento do projeto ICFPL e a formatura de

_

⁹¹ Vide roteiro da entrevista no apêndice deste estudo.

Deise. Na ocasião, tratava-se de parte das atividades avaliavas da disciplina cursada no doutorado "A Escola como Objeto de Estudo: Contribuições da psicologia escolar e da perspectiva etnográfica", na qual eu deveria preparar um roteiro para uma entrevista e, depois de entrevistar um sujeito de minha pesquisa, apresentar um relato crítico-reflexivo a respeito da entrevista realizada.

Na ocasião, eu ainda não sabia se utilizaria os dados gerados naquela entrevista, mas conforme fui lendo as transcrições dos encontros de diálogo cogerativo, cada vez foi ficando mais claro o desenho da pesquisa a se desenvolver com os dados da Deise.

O roteiro da entrevista foi dividido em três partes. O primeiro bloco de perguntas explora um pouco sobre a profissão de Deise; o segundo, envolve processos de formação e graduação e, o terceiro, trata especificamente sobre o PIBID na vida de Deise. Apresento apenas os excertos mais salientes para as análises que respondam ao interesse desta pesquisa.

No início do primeiro bloco, pesquisadora e professora novata conversaram sobre a profissão de Deise, como surgiu na vida dela e como havia se tornado professora. Ressaltou, dentre suas colocações, a resposta de Deise sobre como se tornou professora. Essa resposta eu apresentei como título desta seção.

A construção narrativa de formação que Deise constrói nessa entrevista nos remete à identidade profissional constituída na atividade prática de sala de aula. Observe que Deise se considera professora antes mesmo de concluir o curso de licenciatura. Ao responder que "durante a graduação mesmo... não foi assim depois do diploma, ah sou professora!" (Excerto Nº. 48 - Entrevista de 27/06/2015). Depreende-se da resposta de Deise que ela não vincula profissão ao diploma, mas sim às experiências vivenciadas na *práxis* de sala de aula durante sua graduação.

Nesse sentido, saliento que, ao constatar que Deise se tornou professora mesmo antes de concluir a graduação, não estou desconsiderando, ou mesmo desvalorizando, o conhecimento científico. Trata-se de um processo de tornar-se sendo professor na|pela *práxis* de sala de aula, que implica teoria e prática. Um processo subjetivo de aprender, reconhecer-se, sentir-se, ver-se, tornar-se professor na constituição identitária pela vivência de experiências forjadas no encontro da teoria e prática. Portanto, com isso, não estou considerando o conhecimento prático em detrimento do conhecimento científico, considero o conhecimento forjado na *práxis* de

sala de aula, entendendo *práxis* em uma abordagem marxista na qual a teoria está incorporada na *práxis*. Trata-se de um processo integrante de teoria e prática.

Como um dos objetivos do projeto ICFPL constituía-se a produção de conhecimento localmente situado para aulas de inglês, uma das perguntas da entrevista respondida por Deise, no que tange à preparação de aulas e materiais didáticos, revela que sua participação nas ações negociadas no projeto a levou a uma conscientização da proposta adotada.

Deise demonstra que as relações desenvolvidas no processo de ser-com-o-outro no ICFPL são reproduzidas agora em sua na sala de aula, no sentido de que o cuidado com seus alunos é direcionador de suas práticas docentes. Observe que ela afirma que o livro adotado pela escola está distante da realidade de seus alunos, portanto, ela utiliza os momentos de AC para preparar atividades diferenciadas: "eu possuo um livro didático né pra me guiar, sendo que a tarde nós temos um livro muito bom que é o Alive. Mas, no entanto, ele é distante da realidade dos alunos. Então, assim, eu tenho que ter um pouco de cuidado pra trabalhar os assuntos desse livro. (...) eu tenho que ter um momento mesmo de preparação, pra poder levar pra sala de aula, então utilizo o meu momento de AC pra fazer isso. Assim, e, também algumas vezes, alguns momentos em casa (...)" (Excerto Nº. 49 - Entrevista de 27/06/2015).

Além disso, o discurso de Deise evidencia que as discussões das Reuniões de DC e planejamento coletivo de aulas exerceram influência na sua constituição identitária, no sentido de que ela aqui apresenta um reposicionamento de suas concepções de ensino e aprendizagem ao desenvolver atividades de acordo com o que espera dos alunos "e quando eu vejo que o livro não trabalha com atividades que preciso explorar mais neles, eu levo uma atividade extra." (Excerto Nº. 45 - Entrevista de 27/06/2015).

Deise também indica que desenvolveu consciência sobre a necessidade de adequar o material à realidade do aluno quando descreve que os alunos da noite constituem um grupo diferenciado, pois trata-se de adultos que ficaram sem estudar por muito tempo: "E à noite eu possuo livro também. E, apesar dos assuntos serem considerados fáceis, pra eles, eles têm um pouco de dificuldade porque eles já são adultos e pararam de estudar já faz algum tempo, estão voltando agora. Então, a dinâmica da noite tem que ser mais, é, mais leve, mas de uma forma que

eles consigam depreender bem aquele assunto." (Excerto Nº. 50 - Entrevista de 27/06/2015).

Ao ser questionada sobre a didática de sala de aula, Deise reafirma seu cuidado com o aluno "não passo pra fazer em casa. Peço pra fazer em sala de aula pra que tenha meu auxilio" e a preocupação em proporcionar conhecimento que possibilite a emancipação de seus alunos: "no sétimo ano por exemplo, a gente trabalhou sobre mulheres célebres, mulheres que foram destaque na sociedade. (...) Aí, já pedi pra fazerem pesquisas e fazerem discussões mesmo em sala de aula. Mas, assim, o que eu levo de extra é essa atividade impressa, as fichas pra poder explicar atividades gramaticais, e essa questão de de trazer o conhecimento de mundo deles né, pedindo pra que eles façam pesquisas ou então pra que eles se recordem de algo que já aprenderam" (Excerto Nº. 51 - Entrevista de 27/06/2015).

Ao ser questionada sobre as experiências em sala de aula durante a graduação nos contextos de estágio e PIBID, Deise tece uma comparação entre esses dois processos salientando que no estágio a experiência foi mais solitária, enquanto no PIBID tinha o apoio de outras pessoas: "É, no estágio (...) eu entrava sozinha em sala de aula. E muitas vezes, às vezes, a professora estava presente, mas, assim, eu tinha muita liberdade de fazer sozinha aquele momento. (...) No PIBID, é, a preparação das atividades, é, entrar em sala de aula, não era sozinha. Eu tinha a presença dos meus colegas, da professora regente, e, às vezes, da minha professora coordenadora (formadora). As experiências foram bem diferentes né. Eu tive a vantagem de ter participado do PIBID antes né. (...) Então primeiro eu tive o ensino colaborativo né. Então, a preparação das atividades, eu não fazia sozinha. Então, a preparação das aulas não era responsabilidade somente minha né. (...) E, em relação ao estágio eu já não tinha essa discussão, né. (...)" (Excerto Nº. 52 - Entrevista de 27/06/2015).

Deise também destaca a influência dos processos colaborativos ao pontuar que o PIBID veio antes do estágio "e contribuiu assim, no início, porque eu não sabia como era a escola pública. Então, ter contato com a professora da escola pública e ter contato mais direto com minha coordenadora que sabia da minha realidade, então contribuiu pra esse meu início, pra eu saber como que eu posso chegar lá. E no estágio eu aprendi a ser mais independente. Então, eu tive a fase inicial, que foi um pouco difícil, mas, me ensinou a entrar em sala de aula com menos medo. Porque eu acho que se eu não tivesse passado por nada disso e no final da

graduação eu fosse pra sala de aula, eu teria muita dificuldade. Eu acho que eu teria muito mais insegurança" (Excerto Nº. 53 - Entrevista de 27/06/2015).

Outro fator que Deise comentou na reunião, ao ser questionada sobre o que a motivou a participar do PIBID, diz respeito à bolsa fornecida aos integrantes do projeto: "Pra ser bem sincera no início foi a bolsa né. Porque assim, eu só sabia, a única informação que eu tinha é que eu teria aquela bolsa, aquele valor. Então, o que me motivou no começo foi isso, né. Eu saber que eu ia estar participando do projeto da universidade e que eu ia receber um retorno. Porque eu não sabia nada sobre o PIBID. (...) Também porque até então eu não tava trabalhando. E como eu estudava no turno vespertino, então tava mais difícil conseguir emprego. (...) Então me ajudou bastante nesse período e, também, me fez ter vontade de continuar no curso" (Excerto Nº. 54 - Entrevista de 27/06/2015). Aqui Deise revela que, embora inicialmente tenha entrado no projeto por conta da bolsa, houve um episódio de conversão de motivo, no qual o objetivo inicial que era receber a bolsa, com o seu envolvimento no projeto, se converte em um incentivo para continuar no curso e seguir a profissão "... me fez ter vontade de continuar no curso". Então, mesmo que a motivação inicial estivesse vinculada ao recebimento de bolsa e valor monetário, com o passar do tempo, essa motivação poderia se converter em capital social pelas interações sociais vivenciadas no ICFPL. Esse capital social, tem potencial para se transformar em capital simbólico (BOURDIEU, 1986), ou seja, recompensas de natureza subjetiva ou material. Aqui, no caso dos professores novatos, o Capital social pode ser compreendido como permanência no curso de licenciatura e contribuição para aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Ao ser questionada sobre como foi a sua participação no projeto, Deise salienta que se sentia professora quando estava em sala de aula em coensino. Mesmo estando com professores de diferentes níveis, não percebia hierarquia, as relações eram mais horizontalizadas: "Então, assim, quando a gente tava em sala de aula, eu me sentia mesmo uma professora, eu não conseguia enxergar essa, essa divisão, essa questão, essa hierarquia de sala de aula, eu me sentia mesmo uma professora.(...) em sala de aula, na aplicação eu me sentia mesmo uma professora eu não via separação, eu não me sentia menor que os outros professores em sala de aula" (Excerto Nº. 55 - Entrevista de 27/06/2015).

No entanto, nos encontros de discussão e planejamento de aulas, Deise afirma perceber posições bem marcadas: "Nos momentos de reunião, que eu não me

sentia muito professora, né. Que eu via aquela hierarquia bem dividida: professor da universidade, professor da escola pública e alunos da graduação." (Excerto Nº. 56 - Entrevista de 27/06/2015). Saliento que as análises anteriores demonstraram relações mais horizontalizadas e menos hierárquicas no que tange à multiplicidade de vozes e possibilidades de todos partilharem suas dúvidas, sugestões e impressões sobre atividades de sala de aula nos encontros.

Essa hierarquia apontada por Deise não é nociva, posto que é reveladora de que a colaboração não pressupõe o apagamento do conhecimento acumulado ou das posições sociais dos sujeitos. Pelo contrário, neste caso dos professores formadores e co-formadores, a colaboração proporciona criação de contextos mais democráticos, que valorizem a participação de todos e de cada um, contribuindo a partir dos seus diferentes papeis sociais em negociação contínua. Não importa se professor formador, se professor colaborador ou mesmo professor novato, todos têm voz e vez nos momentos de coensino e diálogos cogerativos. Essa negociação relacionada ao gerenciamento das reuniões, controle de frequências, condução das discussões e gerenciamento de conflitos. Ao ser indagada se essa hierarquia pontuada por ela tinha efeito negativo nas reuniões, a resposta de Deise evidencia o fato de que a horizontalidade nos processos formativos não suprime uma assimetria institucional que distingue formadores, professores e alunos: "Nos momentos de reunião eu achava até necessário, né. Porque a parte de conduzir como teria que ser feito. E a gente tendo pouco conhecimento, em relação à realidade, em relação a alguns assuntos. Então, eu pessoalmente, eu particularmente, eu achava meio que necessário. Agora, em sala de aula, eu também achava necessário que não houvesse essa hierarquia, até porque a gente tava lidando ali com alunos de Ensino Médio. Então, se eu sentisse que havia, houvesse essa hierarquia eu acho que eu ia ficar meio insegura mesmo. (...)" (Excerto Nº. 57 - Entrevista de 27/06/2015). Esse discurso de Deise problematiza justamente o que se considera horizontalidade e verticalidade na formação em questão. Essa relação aqui tem a ver com assumir diferentes papéis sociais sem o apagamento de um ou de outro. Justamente por proporcionar processos de alteridade, no ICFPL o ser-com-o-outro proporciona a participação de todos, a valorização da voz do outro sem apagamentos do saber institucionalizado e da teoria, ilustra a relação que é vivenciada na práxis de sala de aula a partir dos estudos na universidade e com a participação do formador.

Ao ser indagada sobre o que considera ter sido mais relevante para sua formação com relação ao projeto, a resposta de Deise revela a influência da experiência vivenciada no projeto em sua identidade profissional fortalecida pela alteridade quando salienta a pluralidade de vozes e a presença do outro como coconstituinte de suas práticas: "Eu acho que no Ensino Colaborativo essa parte de você trabalhar com pessoas de contextos diferentes. Você saber ouvir mais a voz do outro, você pedir a opinião do outro. (...) E quando a gente tem o olhar de outra pessoa, a gente participa mais das discussões. Eu acho que a gente consegue ver isso de uma forma melhor. Eu considero que uma contribuição muito importante foi considerar que sozinha eu não consigo ir muito longe. (...) eu preciso de outras discussões pra poder enriquecer meu trabalho" (Excerto Nº. 58 Entrevista de 27/06/2015).

Resultados das análises do caso da professora novata Deise: a formação inicial em processos colaborativos

De acordo com as análises apresentadas nesta seção, é possível afirmar que a prática de ensino desenvolvida nesse projeto proporcionou aproximação e contato maior com a escola; um tipo de imersão dos alunos dos cursos de licenciatura na vida e cultura escolar, ou seja, uma aproximação legítima entre a Universidade e a Escola. Para Deise, assim como para muitos dos professores novatos, a vivência no contexto de sala de aula aconteceu concomitantemente com as aulas na graduação durante quase todo o curso de licenciatura, reforçando as contribuições da *práxis* nesse contexto de formação.

Além do caráter longitudinal, as atividades práticas de coensino, seguidas de diálogos cogerativos, oportunizaram espaços para reflexão coletiva, copreparação de aulas, compartilhar experiências, coexistir. Por meio da colaboração, esse trabalho mais próximo ao professor colaborador auxilia na aprendizagem pela vivência das práticas e rotina escolar, na vida real que se vive na escola da sua realidade e não apenas na escola do texto lido na universidade. Incide na escola da sua comunidade, que enfrenta os problemas que lhes são comuns, e para os quais o professor novato terá que olhar (e lidar) ao adentrar na sua profissão.

No que tange a oportunidades de aprender constantemente com a realidade da sala de aula, em uma escala a longo prazo, há que se considerar fatores como a busca de soluções para os problemas, reuniões, greves, semanas pedagógicas, gincanas, enfim, atividades vivenciadas na escola que diminuem o distanciamento universidade-escola, teoria-prática pela transição universidade-sala de aula. Além disso, melhora a capacidade de refletir coletivamente sobre os problemas reais de sala de aula, na busca por soluções coletivas.

Roth e Tobin (2005), ao discorrer acerca de práticas de coensino, postulam que:

coensinar significa otimizar as oportunidades de aprendizado para os alunos, (...) e otimizar as oportunidades de aprendizagem para os próprios professores, que assim expandem ativamente as suas possibilidades, em vez de completar a sua formação depois de receberem o seu diploma de professor. (ROTH; TOBIN, 2005a, p. x)

Nesse sentido, as práticas de coensino, seguidas dos diálogos cogerativos, proporcionaram para a professora novata Deise potencializar oportunidades de aprendizagem docente de forma que ela pudesse se vislumbrar professora antes mesmo de concluir sua formação. Isso demonstra o potencial da metodologia adotada para a constituição identitária do professor, pois permite uma identificação com a docência já no início do curso, durante o período de formação inicial.

4.3 As Potencialidades do Ensino Colaborativo na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores em serviço

"e eu achava que eu já estava no fim de carreira, que eu não precisava mais de tá⁹² aprendendo nada, de mudar, né?" (Depoimento da Professora Colaboradora Sônia, na última reunião de DC, 24/02/2014)

A formação de professores tem sido pesquisada há muito tempo, e, até hoje, um grande número de pesquisas apresenta foco na aprendizagem e desenvolvimento de professores de maneira muito tradicional, como um processo de acumular ou

-

⁹² Sic.

adicionar conhecimento e/ou estratégias. Dessa forma, "desenvolvimento profissional poderia simplesmente significar que professores adicionam esta ou aquela técnica ao seu crescente repertório" (ROTH, JORNET, 2017, p. 127).

Nesse sentido, muitas pesquisas estudam a aprendizagem da profissão de professor sob uma ótica tradicional, na qual aprender algo para a profissão está relacionado à aquisição e (re)organização de composições cognitivas limitadas a algumas tarefas ou determinados problemas. De acordo com Engeström (1987), essa visão de aprendizagem não contribui para o enfrentamento necessário que possibilite novos artefatos aos desafios que exigem uma mudança social e novos modos de (con)viver.

Torna-se necessário, então, repensar a formação de professores, para que professores em serviço não se sintam diminuídos, incapazes de aprender ou de mudar, como no caso da professora cujo depoimento abre esta seção. É necessário pensar em propostas de formação que acabem com a sensação de insegurança e fracasso dos profissionais que estão em sala de aula há muitos anos.

É nesse sentido que busco aqui, por meio do estudo de caso da professora Sônia, investigar os caminhos trilhados durante sua participação no projeto de formação ICFPL, para compreender o que a levou à (re)significação de suas práticas e, dessa forma, pensar novas possibilidades para a formação de professores que nos auxiliem a superar os desafios da formação continuada.

Em minha trajetória de professora formadora no Extremo Sul da Bahia, tenho ouvido muitas queixas dos professores de língua inglesa quanto à falta de cursos de formação continuada aos professores de inglês da Rede Estadual de Educação Básica. Também nas escolas municipais a situação não parece ser diferente. De acordo com a pesquisa de Oliveira; Audi (2013), há o agravante da carência de professores formados na área. De acordo com as autoras, há na rede municipal um grande número de professores formados em artes ou língua portuguesa que acabam lecionando a língua, o que influi não somente na identidade profissional desses professores, mas, também, na aprendizagem dos alunos. Agravando esses problemas, adiciono a falta de recursos materiais que vão desde carteiras até mesmo salas de aula. Na minha experiência de supervisora de estágio no interior da Bahia,

_

⁹³ Minha tradução: " professional development might simply mean that teachers add this or that technique to their continuously growing repertoire."

visitei muitas escolas que lutavam contra as mais diversas formas de adversidades para atender à população. Cheguei a conhecer escola que precisou desmontar a biblioteca para transformá-la em sala de aula, por falta de espaço físico adequado para atender às crianças em idade escolar da comunidade. Fatores como esses certamente afetam diretamente a motivação dos professores e alunos e, indiretamente, o resultado no ensino.

Diante dessa realidade, concordo com Engeström (1987), no sentido de que a formação continuada nos moldes tradicionais de atividades limitadas a tarefas ou treinamento de habilidades está longe de trazer resultados significativos para os desafios da área. É preciso pensar uma formação voltada para o contexto social local, que considere a subjetividade e a historicidade dos sujeitos de modo a proporcionar novas formas de (con)viver aos indivíduos em suas comunidades, bem como, oportunidade de refletir e fazer sentido de suas práticas nesse ambiente.

Na busca por uma educação melhor, mais includente e igualitária, algumas universidades, por meio dos seus projetos de extensão, tentam suprimir esses problemas oferecendo projetos de parceria universidade-escola. A maioria dos projetos dos cursos de licenciatura são tentativas de aproximar esses dois mundos, oferecendo oportunidade de aprendizagem localmente situada para seus alunos dos cursos de licenciaturas e formação continuada para os professores da Educação Básica⁹⁴.

Na área da formação de professores de línguas, destaca-se um crescente número de estudos na perspectiva sócio-histórica e, também na perspectiva sócio-histórico-cultural, a qual investiga novos modelos para a formação de professores buscando lidar com os desafios do mundo contemporâneo, analisando a formação e o desenvolvimento de professores baseada nas suas realidades sociais (JOHNSON, 2009; MATEUS, 2005, 2009a, 2009b; LIBERALI, 2010, 2012; EL KADRI, 2014; EL KADRI; ROTH, 2015; EL KADRI; ROTH; GIL; MATEUS, 2017).

Comum a todos esses projetos são as iniciativas de trabalhos colaborativos que têm se destacado por permitir que o professor de língua inglesa deixe de trabalhar isolado em suas turmas. Há projetos em várias universidades, cada qual delineado para sua realidade. Entretanto, todos têm em comum a preocupação com a aproximação da Universidade e a Escola de Educação Básica, no sentido de oferecer

-

⁹⁴Cristóvão et al. (2006); Szundi (2009); Mateus (2009a, 2009b); Liberali (2012).

formação inicial voltada para a realidade da escola e, além disso, proporcionar aos professores experientes o retorno ao contato mais próximo com o conhecimento acadêmico.

No projeto ICFPL, por trabalhar com um referencial teórico fundamentado na teoria sócio-histórico-cultural, observa-se que, apesar do foco ser a formação inicial dos professores-novatos (alunos do curso de Letras Inglês), suas ações têm se configurado para os professores formadores e coformadores um verdadeiro espaço de formação continuada, onde sob as lentes da dialética Marxista, quem ensina aprende e quem aprende também ensina (MATEUS, 2009a).

Alinhado com essas pesquisas, o presente estudo, nesta seção, objetiva investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma professora de inglês que ingressou no Projeto ICFPL no final de sua carreira, justamente quando ela se sentia desatualizada, mas pensava que não seria capaz de aprender mais nada.

Nesse sentido, o projeto ICFPL constitui-se em objeto e resultado para a formação da professora Sônia, por meio do qual busco compreender possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento de professores que já estão em sala de aula há muitos anos. Analiso aqui o caso da professora Sônia, que se viu transformada, no final de sua carreira. Desvelo os movimentos que ocorreram na sua vida depois de sua participação no projeto ICFPL. Minha fundamentação são os estudos de Roth (2016), através do método dialético que evidencia o conceito de *neoformation*, que Vygostky vislumbrou apenas pouco antes de sua morte, mas não pôde terminá-lo (ROTH, 2016). Roth deu continuidade ao legado ao apresentar esse conceito para se discutir o desenvolvimento como surgimento de uma nova forma, dominante, porém não previsível.

Baseado em Vygotsky e pesquisadores que o seguiram, tais como Holzkamp (1983), Roth (2016) desenvolveu o conceito de *neoformation* apresentando cinco fazes para analisar dados com o intuito de identificar mudanças incrementais na vida dos indivíduos em uma perspectiva histórico-cultural. De acordo com o Roth (2016, p. 2), *neoformation* como processo é um conceito adequado para discutir "desenvolvimento por meio de mudanças incrementais"⁹⁵.

_

⁹⁵ Minha tradução: "development by means of incremental changes".

Cena 1 - Uma professora de inglês no final de sua carreira que aprende e se desenvolve at the elbow of another⁹⁶

Quando o futuro professor termina a graduação, deixa a universidade cheio de sonhos e totalmente motivado. Depois, com o contato com a realidade de salas de aula (superlotadas, sem infraestrutura, e, muitas vezes, sem apoio pedagógico; extensiva carga-horária, número de alunos excessivo), o professor se sente sobrecarregado, passa por um "choque de realidade", isola-se em sua sala de aula, advindo a fase da desilusão, na qual alguns desistem, outros adoecem, o encantamento cede lugar à rotina e à sensação de incompetência entre muitos professores.

Depois de quase trinta anos de ensino, Sônia, uma professora de línguas, quase aposentada na escola pública, afirma, como mostrado na epígrafe que abre esta seção, que ela pensava não ter muito para aprender. Sônia também pensava que não tinha que mudar nada em sua carreira, porque carregava uma crença de que é difícil aprender algo depois de muitos anos de magistério. Mas, seu depoimento final no projeto revela que depois de participar por quase três anos no ICFPL, trabalhando colaborativamente com os professores-novatos, alguma coisa mudou. Já no final do projeto, ela se percebe outra pessoa, muito diferente daquela antiga professora, cansada e desatualizada.

A dramática história de Sônia, uma professora que pensava que não tinha mais inspiração para ensinar a língua inglesa, tornou-se uma experiência de aprendizado quando ela superou sua falta de confiança, quando sua motivação para participar no projeto foi ressignificada (mudou) para um desejo de aprender, de proporcionar aos seus alunos melhores aulas de inglês. O momento em que ela se tornou consciente que era ela a responsável pelos seus alunos se constitui em um *turning point*, uma mudança radical no seu ensino, proporcionada nas interações do ICFPL. Daquele momento em diante, começou a trilhar nos caminhos da aprendizagem e desenvolvimento, transitando entre os conceitos da quantidade para a qualidade, os

⁹⁶ Utilizo aqui a expressão "at the elbow of another", título da obra de Roth (2016), utilizada para descrever atividade de aprender a ensinar por meio de coensino, ou seja, junto de outra pessoa.

quais podemos melhor compreender quando olhamos para o processo da *neoformation* para a analisar o processo da morfogênese na vida da Sônia.

Ao ingressar no projeto, Sônia esperava conseguir 'receitas' de aulas mais interessantes para seus alunos, que os motivassem por meio de novas técnicas que os professores-novatos trariam da universidade para sua sala de aula. Em outras palavras, Sônia esperava dos "outros" que suas aulas fossem transformadas. No entanto, ao se envolver e conhecer a metodologia do ensino colaborativo, o ensinar foi se ressignificando para ela.

No primeiro ano do projeto ICFPL, Sônia parecia não estar muito engajada, quase não participava dos planejamentos de aula e pouco participava das discussões nos encontros de diálogo cogerativo. Passou por alguns problemas de saúde que resultaram em algumas ausências tanto nos encontros quanto nos momentos de coensino em sala de aula no primeiro semestre do projeto. Já no segundo ano, passou a se envolver um pouco mais nas discussões e, inclusive, em um dos nossos diálogos cogerativos, afirmou que se deu conta de que a sala de aula era sua responsabilidade e que a partir daquele momento passaria a exercer seu papel de professora da turma.

Em sua carta de intenções para entrar no projeto, Sônia afirmou que estava há muitos anos na carreira de professora de línguas e que precisava de formação continuada em língua inglesa para oferecer aulas diferentes, mais motivadas para seus alunos, porém esperava que o grupo trouxesse essa motivação para sua sala de aula, pois ela não se sentia capaz de mudar, por estar ensinando há tanto tempo e por estar prestes a se aposentar.

No entanto, o que se percebe no decorrer de sua participação é que, embora inicialmente não tivesse a intenção de ela mesma oferecer alternativas para sua turma, com o trabalho colaborativo, ao dar aulas junto com os professores-novatos, ela se permite envolver-se com a metodologia colaborativa. Sônia se entusiasma a ponto de aprender novas metodologias, redirecionar seu olhar para os alunos e refazer sentido de suas práticas, desejando um fazer diferente em suas aulas. Após trabalhar junto aos professores-novatos e à professora-formadora, que trazem uma abordagem de ensino de língua inglesa focada na realidade social dos alunos, Sônia passa a olhar para seus alunos com outro olhar, a rever sua metodologia, que até então era bastante tradicional, focada na gramática e no livro didático, e busca inserir nos seus planejamentos atividades localmente situadas para seus alunos.

[...]no meu tempo, quando eu preparava aula sozinha era mais aquela aula dentro do livro, né, aquele assunto cru, seco. E depois no tempo do PIBID, vocês também não eram muito a favor do livro, né?! mas contextualizava tudo aquilo ali pra, pro dia a dia do menino. Aquelas aulas contextualizados na sala de aula eram mais ricas, mais interessantes pro aluno. [...] era como se eles se tornassem assim o papel central, o protagonista daquela história, e antes ao era aquela coisa fria, crua. Eu não sei se você está entendendo [...] ó antes [...] era como se diz assim, era mais cuspe e giz, né. Era tradução, era livro e tradução [...]. Hoje eu vejo que aquilo ali já ficou pra traz. Já não cabe mais no tempo de hoje. (Excerto Nº. 59 - Sônia, entrevista 11/12/2017)

O excerto acima, da entrevista realizada após a conclusão do projeto ICFPL, demonstra que após concluir esse processo de aprendizagens, aquela velha professora já não existia mais. Ela mesma reconhece que "aquela roupa já não lhe cabe mais". Com isso, pode-se dizer que em algum momento nesse processo houve um salto na aprendizagem de Sônia que a levou ao desenvolvimento.

É esse processo de aprendizagens e desenvolvimento que buscamos aqui desvelar por meio dos cinco passos da metodologia de *neoformation*, segundo Roth (2016), composta por cinco fases.

1.1 As condições históricas reais - um período de mudanças contínuas

Nessa fase, descrevo as condições históricas reais as quais permitiram mudanças de uma forma inicial para a nova forma. De acordo com Roth (2016, p. 9) "de uma perspectiva materialista dialética, esses momentos são precisamente aqueles que são superados na mudança qualitativa que ocorreu mais tarde". Aqui, desenhamos um esboço sobre a vida de Sônia para demonstrar as mudanças quantitativas e gradualmente qualitativas que surgiram durante sua participação no projeto.

Sônia começou sua carreira de professora de inglês logo que terminou a escola normal (curso de magistério). Naquela época, começou a estudar a língua inglesa por si só e, também, frequentou algumas aulas de inglês em um instituto de idiomas para aprender a língua inglesa nos seus primeiros anos de ensino. A demanda por professores de inglês e português nas escolas elementares levou-a a frequentar o curso de Letras na universidade (licenciatura em Letras língua inglesa e língua

portuguesa e suas respectivas literaturas) enquanto morava em uma cidade no interior do estado de Minas Gerais, na fronteira com o estado da Bahia. Depois que terminou sua graduação, continuou ensinando inglês e português. Sônia casou-se e mudou-se para uma cidade próxima, chamada Teixeira de Freitas, no sul do estado da Bahia, onde ela tem vivido até agora. Lá ela começou a ensinar em uma escola privada, mas logo conseguiu passar em um concurso público para lecionar na rede estadual de Educação Básica, onde trabalhou por mais de trinta anos.

Depois de muitos anos de ensino nesta escola, Sônia foi eleita vice-diretora, de modo que durante aproximadamente quatro anos ela permaneceu fora do ambiente de sala de aula, trabalhando como administradora da escola. Em 2010, ela retornou, por meio período para a sala de aula, permanecendo outra parte do dia na administração escolar, no cargo de vice-diretora. Sentindo que estava desatualizada, cansada e desmotivada, engajou-se no projeto de formação de professores PIBID de língua inglesa da UNEB Campus X, o ICFPL.

Na ocasião, Sônia argumentava que precisava melhorar sua metodologia e tornar suas aulas mais interessantes, embora no final do projeto ela tenha reconhecido que inicialmente se inscreveu apenas por causa da bolsa, porque ela precisava desse apoio. Então, depois de quase trinta anos de ensino, quando ela estava ensinando inglês para uma turma de oitavo ano na Escola Pública, ela se engajou em nosso projeto. No início, não se envolvia nas atividades propostas pelo projeto, quase não se pronunciava em nossas reuniões para discutir, nem mesmo nos momentos de preparação de aulas. Em nossas discussões de aula, quando participava, ela costumava reclamar do seu ensino.

De acordo com o excerto abaixo, parecia que ela tinha perdido sua motivação para continuar ensinando:

[...] eu não tenho mais energia pra trabalhar em cima não, hein nos meus trinta e quatro anos, eu nunca vivi uma situação que eu to vivendo agora. Eu não consigo trabalhar naquela sala eu começo muito bem, no final eu não consigo mais trabalhar. [...] eu to vivendo uma experiência de, de uma fraqueza que eu nunca tinha vivido em outra época e não to conseguindo administrar. Eu acho que esse PIBID caiu assim do céu! Porque eu não consigo passar nada pra eles, não consigo fazer nada diferente, só mesmo o, o, o, o, o trivial mesmo. (Excerto Nº.60 - Sônia - Reunião DC, 22/08/2011)

Frequentemente, Sônia costumava reclamar sobre seu ensino, mesmo que ela tenha demonstrado que se engajou no projeto por causa do dinheiro, ela estava ciente

de que antes de se juntar ao projeto não estava realizada na profissão. No excerto seguinte, revela que já estava procurando por alguma ajuda:

[...] e todo dia eu falava: Senhor eu não tô feliz aqui nessa sala de aula, eu não to fazendo um bom trabalho, me ajuda! [...]

Eu sou humilde pra falar que eu tinha dificuldade nas minhas aulas, eu não tinha mais novidades, eu não sabia como, eu tô afastada da sala de aula, eu não tive, é, o que falava antigamente: reciclagem, né? que é a formação continuada. (Excerto Nº.61 -Sônia - Reunião DC, 29/08/2011)

Mas depois de seis meses engajada no projeto, motivada pelo ambiente colaborativo promovido tanto nas reuniões de DC como nos momentos de coensino, proposto pelas professoras formadoras e professores-novatos, ela começou a participar dos planejamentos de aula. Além disso, Sônia também passou a ter mais turnos de fala nas ações de sala de aula, embora inicialmente ainda de uma forma bastante limitada. Até que um dia, em uma reunião de diálogo cogerativo, Sônia percebeu a necessidade de melhorar sua participação nas ações do projeto e tomar seu lugar como responsável pela própria sala de aula:

Eu ficava insegura, mas agora eu falei não, não vou ficar mais insegura, posso ficar insegura não. Eu não posso ficar numa sala de aula que eu sou a responsável por aquela sala, ficar me sentindo insegura. O que eu devo fazer é nessa colaboração encontrar recursos [...] eu não sei se eu estava cansada, se eu estava com preguiça. Acho que preguiça não é a palavra correta. Eu acho que realmente era cansada. E fiquei dando oportunidade pra vocês ficarem tomando conta da sala. E, agora, eu percebi que a sala é minha também. É nossa né. E eu não posso ficar lá parada, esperando por vocês. (Excerto Nº. 62 - Sônia - Reunião DC, 12/12/2011)

Um dos problemas discutido na academia sobre trabalhar colaborativamente constitui-se na participação ativa e divisão de trabalhos. De acordo com Hargreaves (1994, p. 279), a colaboração pode "ser perdulária, nociva e improdutiva para os professores e para os seus alunos". Nesse excerto, no início do projeto, Sônia não se engajou no ambiente colaborativo, ou seja, ela ficava esperando pelas ações colaborativas dos professores-novatos para trazer melhorias para suas aulas de inglês. Naquela época, não tomava a responsabilidade e nem se envolvia na atmosfera colaborativa. Mas, ao levar os professores-novatos para suas aulas todos os dias, trazendo novas ideias e trabalhando juntos, participando dos diálogos cogerativos, também pôde compreender a essência da colaboração, a qual exigiu de

si mesma envolver-se mais nas ações do projeto e trabalhar colaborativamente com os professores-novatos.

De acordo com os dados, seu *turning point* aconteceu quando ela se envolveu no projeto de corpo e alma, momento no qual se permitiu ir além dos limites da própria sala de aula.

No início, quando a professora colaboradora Sônia se inscreveu no projeto sua motivação era a ajuda financeira que a bolsa lhe oferecida. No entanto, gradualmente ela foi participando mais e mais. Esse envolvimento de coparticipação e interação se tornou sua motivação e, então, se transformou em aprendizagem e gradualmente se tornou uma mudança - desenvolvimento em sua vida toda. Durante seu engajamento, Sônia demonstrou objetivos e preocupações muito mais amplas que aquelas iniciais.

1.2 A aparência de uma nova forma

Nessa fase, as mudanças nas condições externas são refletidas nas contradições internas, o que permitirá a aparência de uma forma historicamente nova.

No início, Sônia estava procurando por aulas melhores, buscava melhorar seu ensino, mas não se engajava nas ações propostas pelo projeto. Apesar de estar preocupada com seus alunos, e estar procurando mudanças, havia uma contradição entre seus desejos e suas ações. Ela estava presa às suas velhas práticas, esperando de os professores-novatos tomarem a responsabilidade pelo ensino de seus alunos e, assim, desenvolver novas estratégias para ensiná-los. Foi, então, depois de seis meses participando do projeto, como já apresentei na fase anterior, que Sônia reconheceu que não vinha agindo como deveria. Ou seja, ela percebeu no ensino colaborativo um *locus* para aprender e para agir com o outro. Por meio de suas relações sociais, aprendeu a ser uma professora para todos, um conceito de ensinar "at the elbow of another" (ROTH; TOBIN, 2002b), que os autores apresentam como uma forma de ser ensinado e ensinar COM alguém, fazer junto no sentido mais profundo da colaboração.

Apesar de reconhecer que ela precisava de uma nova forma de ensinar e, também, de apresentar uma intenção de mudar, durante algum tempo, mesmo reconhecendo que a sala de aula era sua responsabilidade, Sônia ainda resistia em mudar, passando por um momento de crise. No excerto abaixo, apresento parte de uma conversa entre Sônia e um dos professores-novatos do projeto. Essa conversa

ilustra sua resistência em aprender a usar alguns recursos da internet quando ela pede à professora-novata para fazer a atividade por ela, alegando que não sabia lidar com tais recursos. Naquele tempo, Sônia pouco contribuía nos planejamentos de aula para sua turma. Ela ainda agia sem um envolvimento profundo na atividade. Sua atuação era mais periférica do que central na atividade de professora coformadora no projeto. Esse é um dos momentos de crise que ela estava enfrentando, que depois lhe traria compreensão e aprendizagem.

Durante algum tempo, Sônia estava lidando com esse momento de crise, avançando às vezes, em alguns momentos atuando de forma mais central e, em outras vezes, recuando, naquilo que reconhecia ser um bom ensino. Nesse sentido, Sônia mudou do estágio de "estar consciente" da necessidade de trabalhar com outros materiais além do livro didático, trazendo tecnologia para suas aulas, para o "desejo de usar a tecnologia e fazer atividades focadas na realidade de seus alunos". Esse processo levou-a, mais tarde, a pedir aos professores-novatos para ensiná-la como lidar com isso, contrariamente ao evento desse excerto abaixo, no qual transferiu a responsabilidade para o outro, (nesse caso, para a professora-novata), alegando que não sabia lidar com a internet.

Prof^a. Sônia: Então você tá com internet aí Luana?

Prof^a Novata Luana: – Estamos.

Prof^a. Sônia - Então procura isso aí que eu, que eu não sei procurar isso direito não.

Professora-novata Lisandra: Não tem internet aí?

Profa. Sônia - Tem, mas eu não sei mexer nisso não. (Excerto Nº.63 - Reunião DC/planejamento de aula, 05/03/2012)

Nessa fase, Sônia aprendeu que sua prática precisava ser renovada. Ela reconheceu que suas aulas não estavam boas, e, também, reconheceu que precisava levar atividades diferentes para motivar seus alunos. No entanto, essa aprendizagem não foi forte o suficiente para causar uma mudança de atitude em Sônia; pois até aqui ela ainda pensava que os professores-novatos é que tinham a responsabilidade de promover motivação para envolver os alunos dela.

1.3 Fase da preparação para a transição

De acordo com Roth (2016), nessa fase há uma mudança contínua, mas as velhas qualidades ainda dominam. Consequentemente, embora o indivíduo esteja ciente da nova forma, deseje agir na nova forma, ainda há predominância das velhas práticas.

Nesse sentido, depois de quase um ano no projeto, pode-se observar que Sônia se tornou mais engajada no planejamento colaborativo de aulas. Ela também se demonstrava mais preocupada com sua performance em inglês na sala de aula. Pode-se afirmar isso, ao observar que ela passou a pedir ajuda com a língua inglesa. Sônia pedia ao grupo para ensaiar a pronúncia de palavras novas e novo vocabulário antes de ir para a escola. Apesar das contradições, e, embora Sônia tenha estado dando aulas de inglês há muito tempo, ela demonstrava insegurança com sua fluência na língua para ensinar. Sônia confia no ambiente colaborativo e pede ajuda ao grupo para praticar a pronúncia de palavras desconhecidas antes de ir para sua sala de aula.

E em relação à, às pronúncias, eu acho então que a gente tem que ter um tempo aqui porque eu, por exemplo, tem palavras que eu coloco acento, mas vocês falam sem acento, eu aprendi assim, tem palavras, então, é, a gente precisa de ensaiar isso aqui antes da, de chegar lá. (Excerto Nº.64 Sônia, Reunião DC, 06/08/2012).

Também nessa época, quando ela estava escrevendo seu relatório em setembro, Sônia demonstrou melhoras em seu envolvimento no ensino colaborativo. Ao se engajar mais, trabalhar junto com os professores-novatos estava inspirando-a, de forma que ela comentou que estava tendo aulas particulares de inglês por sua própria iniciativa. Essa atitude demonstra que ela passou a se preocupar com seus alunos e que estava disposta a mudar, buscando melhorar seu inglês para proporcionar aulas melhores.

[...] tenho me sentido motivada e necessitada de ir além, até estou tomando aulas de Inglês. Como não tenho tempo disponível, a professora é uma espécie de *Personal Teacher*, atendimento personalizado (Excerto Nº.60 - Sônia, Relatório quadrimestral julhosetembro/2012)

Até aqui a professora colaboradora Sônia demonstrou ter aprendido muito, mesmo que ela ainda não tenha percebido seu processo de aprendizagem. Pelo movimento transacional presente no ambiente colaborativo, ou seja, agindo junto COM os professores-novatos, Sônia passou a produzir novos sentidos de sua prática, fazendo os planos de aula e ensinando junto com o outro - "at the elbow of another" -

, ou seja, compartilhando as atividades e responsabilidades com os professoresnovatos e com a professora formadora, coordenadora do projeto, o que a impulsionou para novas práticas.

Mas, apesar das contradições que Sônia enfrentou, aprender como ser uma professora melhor, tomar mais turnos de fala, participar dos momentos de coensino e diálogos cogerativos e rever suas práticas, Sônia ainda não havia se transformado completamente. Algumas vezes agia de acordo com suas velhas práticas e, outras, na nova forma. Sônia ainda estava muito preocupada com o uso do livro didático nas suas aulas. Consequentemente, sua forma tradicional de ensinar predominava mesmo quando os professores-novatos argumentavam por um ensino localmente situado ou pelo uso das tecnologias em sala de aula.

1.4 - Transição e rotatividade funcional para domínio da nova forma

Nessa fase, há uma "mais ou menos súbita transição para o domínio de uma forma qualitativamente nova" (ROTH, 2016, p.8).

Depois de algum tempo trabalhando colaborativamente com os professoresnovatos, Sônia começou a solicitar ajuda para algumas mudanças em seu ensino.
Como mostrado na fase 2, embora ela reconhecesse que precisava introduzir as
novas tecnologias e redirecionar suas aulas, endereçando atividades para a realidade
de seus alunos, naquele tempo ela pensava que não conseguiria fazê-lo. Mesmo
reconhecendo que era necessário mudar alguma coisa em suas aulas, Sônia ainda
esperava do(s) outro(s) professores do grupo. Influenciada pelos modelos tradicionais
de formação, nos quais o estagiário vem para sala de aula com um arsenal de
novidades, Sônia pensava que os professores-novatos tinham que fazer isso. Ela
apresentava insegurança e falta de autoestima, sequer conseguia ver-se capaz de
aprender a lidar com as tecnologias para ensinar inglês a seus alunos.
Surpreendentemente, no último encontro (cogenerative dialoguing), Sônia revelou
que, inicialmente, ela achava que não tinha mais nada a aprender, que ela não
conseguiria mudar naquele momento de sua vida, mas depois de algum tempo

_

 $^{^{97}}$ Minha tradução: "more-or-less sudden transition to the dominance of qualitatively new form".

trabalhando colaborativamente com os professores-novatos, pôde sentir a necessidade de mudar e, finalmente, ela sentiu-se mais confiante, tão capaz quanto os demais membros do grupo:

É muito difícil a gente mudar depois de muitos anos. E aí eu senti a necessidade de mudar, a necessidade de aprender, a necessidade de dividir de colaborar. Porque a gente tem arraigado na gente de anos a fio que professor é o detentor do saber e aquele que tá na sala de aula aquele que manda e desmanda, né e o PIBID fez a gente perceber que não é dessa forma. Que é um trabalho colaborativo, que mesmo você querendo fazer tal coisa, você precisa de ouvir o colega [...]. (Excerto Nº.65 - Sônia, Reunião DC - 24/02/ 2014)

Esse excerto acima ilustra o momento de aprendizagem que ela enfrenta, a mudança em sua carreira e também em si própria. Pelo ensino colaborativo, aprendeu como trabalhar colaborativamente e, também, mudou seus conceitos sobre a profissão de professor. Ela aprendeu que era possível desenvolver um trabalho colaborativo, fazendo o que inicialmente lhe parecia impossível. Sônia não só aprendeu que o ensino colaborativo é possível, como também se beneficiou disso. Pelos movimentos horizontais de envolvimento e participação, pela habilidade para mudar, para aprender, para compartilhar suas mudanças, seus conceitos sobre colaboração, Sônia se transformou.

No excerto seguinte, observa-se a professora colaboradora Sônia esforçando-se para trabalhar em colaboração com uma professora-novata. Mudando a si mesma ela reconhece que pode mudar seu ensino, quando tenta trabalhar mais próxima às necessidades dos seus alunos. Também, ao perceber que é capaz de aprender a lidar com as tecnologias, Sônia decide fazê-lo. Ela começa pedindo para um dos professores-novatos ensiná-la como salvar suas aulas em um *pen-drive*:

Prof. Colaboradora Sônia: eu quero colocar isso aqui no *pen drive*, ai como é que eu vou salvar?

Professora-Novata Lia: é pra copiar, é pra salvar onde? abre a pasta aqui você CTRL + C, CTRL + V.

Prof. Colaboradora Sônia: Então deixa eu agora só... que nome você colocou aqui? Professora-Novata Lia: não, tá aqui o...

Prof. Colaboradora Sônia: porque esse daqui é do dia 02 esse aqui foi o que eu fiz ontem que não deu certo.

Professora-Novata Lia: eu salvei com o nome que tava lá, qual o nome que ele tava?

Prof. Colaboradora Sônia: era esse aqui, então borá ver se é.

Prof. Colaboradora Sônia: esse aqui é o que não deu certo daí só abriu um pedaço.

Professora-Novata Lia: foi esse plano que a gente fez separado?

Prof. Colaboradora Sônia: ah, eu to abrindo é o seu *pen drive* (Excerto Nº.66 – Reunião de DC - planejamento de aula, 03/06/2013)

No último encontro, Sônia relevou que, inicialmente, chegou a pensar que não tinha mais nada para aprender. No entanto, depois de algum tempo envolvida nas ações colaborativas do ICFPL, sentiu que precisava mudar e, finalmente, por mudar seu estilo de ensinar-com-os-professores novatos, sentiu-se mais confiante, tão capaz quanto os demais membros do grupo.

1.5 Mudança incremental seguindo mudança qualitativa

Nessa fase, tudo aquilo que Sônia aprendeu por meio do ensino colaborativo passa a prevalecer em sua prática. Sônia apresenta um salto para a nova forma: o que antes costumava fazer já não lhe satisfaz em sua profissão e ela passa ter novo olhar para seus alunos e, com isso, um agir diferente.

No excerto abaixo, pode-se perceber que a professora colaboradora apresentou não somente uma mudança pontual em sua carreira, mas também uma mudança geral no que diz respeito a sua vida como um todo. Sônia mudou sua forma de pensar sobre si mesma. Ao relacionar-se com o grupo de forma horizontalizada, passou a perceber-se capaz, constatando que ainda poderia mudar a qualquer tempo em sua vida. Além disso, ao fazer novos sentidos de suas práticas, Sônia sentiu-se tão empoderada que ao assumir sua posição de coformadora, projetou-se segura para criticar a professora-formadora, também coordenadora do projeto, ao solicitar que não fizesse mudanças em seus planos de aula no final dos encontros:

Prof. Colaboradora Sônia: Não. Eu queria até fazer uma crítica construtiva. Que a sua ajuda é muito bem-vinda, mas eu queria que você começasse. Porque naquele dia nós preparamos uma aula e depois fizemos aquela aula, quando você chegou, aí você nos fez mudar desde o início. Porque quando chega no final atropela e a gente foi com a aula incompleta. [...] Eu não tive tempo e nem consigo fazer aquilo sozinha. (Excerto Nº. 67 Sônia - Reunião DC – 18/11/2013)

No excerto acima, ao criticar a professora-formadora, Sônia demonstra uma identidade de professora bem delineada. Essa (re)constituição de sua identidade, antes insegura, agora com segurança para preparar suas aulas e, também, para questionar as ações da professora-formadora no que tange ao planejamento delas, foi possibilitada pela sua participação nas ações no ICFPL. Sua atitude demonstra o

quão inserida na atividade de formação ela se sentia. Com o discurso acima, Sônia revela-se segura o bastante para questionar as relações de poder da formação tradicional, na qual o papel de formador está nas mãos de *experts* da academia. Este excerto mostra o quão transformada ela se sentiu. Sua participação aqui marca que quem está transmitindo o conhecimento naquele momento é ela, a professora da escola, com toda sua bagagem e vivência de longos anos ensinando. Isso, entretanto, não quer dizer que no Ensino Colaborativo não haja assimetrias, ou que assimetria seja nociva. Ao tensionar hierarquias, esse movimento não propõe um apagamento dos diferentes papéis sociais, pelo contrário, demonstra que na interação com-o-outro proporcionada pela negociação contínua em relações mais horizontalizadas é possível a construção de saberes quando o professor se coloca no lugar de quem reconhece seu conhecimento. Nessa perspectiva a negociação de papeis dá validade ao outro e demonstra que o problema da transmissão ocorre quando ela é unilateral, quando desconsidera o outro.

Essa atitude da professora colaboradora ilustra sua (re)constituição identitária, para uma identidade profissional mais confiante, na qual ela se vê parte da atividade de formação. E, no excerto seguinte, seu discurso na última reunião de diálogo cogerativo, corrobora essa mudança no seu modo de pensar e agir.

Observa-se no excerto abaixo que Sônia apresenta um comparativo de como ela se sentia insegura no início do projeto e o quanto ela mudou após participar das práticas de ensino colaborativo:

Mas, valeu a pena, aprendi muito. E, <u>antigamente</u> eu me sentia assim tão insegura, tão, que até pra falar parece que eu era, eu me sentia assim, é como se eu estivesse à margem, e excluída. <u>E hoje já me sinto assim, incluída,</u> na condição de qualquer um. Não tenho a mesma capacidade de vocês pela idade. E vocês estão entrando agora de vento em popa, né?! E eu estou saindo, não tenho as mesmas energias, nem as estratégias e a esperteza e agilidade de vocês, mas tenho uma experiência e me sinto, dentro das minhas possibilidades e limitações, igual a vocês! (Excerto Nº. 68, Reunião DC, 24/02/2014)

No excerto acima, ao tecer comparação de como se sentia no início do projeto, empregando o advérbio "antigamente", Sônia demonstra que no presente momento ela já se vê diferente. Da mesma forma, utiliza novamente um advérbio de tempo para reforçar que com a participação nas atividades do ICFPL, ela adquiriu nova identidade. Ao valorizar sua experiência como professora, Sônia sai do lugar de excluída e passa a se ver tão professora quanto os demais membros do projeto.

Mudanças que afetaram diretamente seu ensino estão delineadas no seu discurso quando ela contrasta sua forma antiga de pensar/ensinar e sua nova forma de agir na profissão, conforme excerto abaixo:

Prof. Colaboradora Sônia: [...] antes eu trabalhava aqueles verbos, aquelas formas verbais. Eu não tenho nem vergonha de falar que trabalhava assim, porque era assim que eu aprendi, né [...] é trabalhava aquelas formas verbais talvez sem objetivo nenhum. E depois do Pibid a gente começou a trabalhar, é, usando pro dia a dia, pras necessidades do dia a dia. De, de pedir água, de pedir licença, de pedir alguma coisa ali, que na própria sala de aula. Então contextualizado com o momento, com a realidade que eles estavam vivendo. [...] ó antes a gente era como se diz assim, era mais cuspe e giz, né. Era tradução, era livro e tradução. Prof. formadora: mas por que que você deixou de fazer assim?

Prof. Colaboradora Sônia: porque eu entendi por meio dessa formação continuada, desse trabalho em colaboração com essa galera da universidade, eu disse assim, eu entendi que a formação continuada, me fez ver que aquela forma que eu ensinava já estava ultrapassada. Que o aluno ia sempre falar assim: pra que estudar inglês? É por isso que muitos falavam assim "Eu não vou morar nos Estados Unidos, né. Aí é porque era uma forma ja ultrapassada, não dava prazer a ele. Ele não tinha interesse. E algo que é contextualizado trazido da realidade dele, da vida dele, da região dele. É, inovado. Ele percebia que aquilo era bom, que aquilo era prazeroso, que aquilo ali era bonito que aquilo ali é diferente, que valia a pena [...] (Excerto Nº. 69 - Sônia, entrevista, 11/12/2017).

A oportunidade de trabalhar colaborativamente com os professores-novatos e, também, com uma professora-formadora no ICFPL, proporcionou a Sônia valorizar o aluno e procurar uma metodologia mais voltada para a realidade desse aluno. Em outras palavras, em uma relação dialética de ser e agir no seu ambiente social, transformando-o e sendo por ele transformada, ao transformar seu olhar para o aluno, transforma-se a si mesma.

No excerto abaixo, extraído de uma entrevista com a professora Sônia, ao ser questionada sobre como eram as aulas antes de participar do projeto ICFPL e como eram depois, o discurso de Sônia demonstra o quanto o objetivo de trabalhar com material localmente situado no projeto proporcionou-lhe (re)signifcar suas práticas a partir da valorização da realidade do aluno.

Aí aquela aula ficava assim, talvez mecânica, esse cru que eu quis dizer talvez fosse assim, algo assim, mecânico. Talvez tirado lá do livro sem nenhum objetivo maior, sem nenhuma importância maior que o aluno poderia dizer assim: "ah mas pra que isso, vai servir pra que na minha vida?" Era como se nós ensinássemos, eu né, algo solto, que não contextualizasse, não trouxesse pra realidade. E aí depois, ele como protagonista é porque as aulas preparadas contextualizados né. Ah, isso que eu disse, que ele se tornava como se fosse um papel central. A gente preparava isso olhando pra realidade dele, pra importância dele, pra ele achar que aquilo era prazeroso, que aquilo era bom, que aquilo era necessário pra vida dele, não eram palavras soltas, não eram traduções ao pé da letra (...). (Excerto Nº. 70 - Sônia, entrevista em 11/12/2017)

O discurso da professora Sônia acima, revela uma mudança na sua forma de pensar e exercer a profissão. Sônia aprende a ver seus alunos por uma nova perspectiva e a valorizar o contexto da realidade deles, aproximando suas aulas da vida real dos seus alunos.

Depois de quase três anos de ensino colaborativo com os professores-novatos, Sônia mudou seu método de ensino, redirecionando-o para uma nova abordagem baseada no contexto real dos seus alunos. Depreende-se aqui que Sônia não somente mudou sua metodologia, como também sua forma de ver e lidar com seus alunos.

Analisando essas fases todas, pode-se afirmar que o ensino colaborativo desenvolvido com essa professora levou-a a sentir-se mais confiante. Isso justifica-se pelo fato de que, mesmo depois de aposentada, Sônia decidiu atuar como coordenadora em outro projeto em sua comunidade. Dessa vez, Sônia começou a trabalhar em uma prisão local, em uma atividade para recuperar os presos, trazendo benefícios para si e para sua comunidade social. Ela contou-me, na última entrevista, que se sentia muito bem, com sua autoestima tão elevada que decidiu aceitar a posição de coordenadora desse projeto, que visa à conscientização e reabilitação de criminosos presos.

O quadro a seguir sintetiza a evolução da aprendizagem e desenvolvimento de Sônia, de acordo com o conceito de *neoformation*. Importante salientar que as fases abaixo não devem ser lidas como etapas cindidas ou algo sequencial, mas sim, um processo contínuo em que as fases apresentam-se de forma fluída com interfaces:

Quadro 4 - Síntese da aprendizagem e desenvolvimento da professora colaboradora Sônia

Cinco Fases da Aprendizagem e Desenvolvimento de Sônia		
1 - As condições históricas reais - um período de mudanças contínuas	Ensinando por quase 34 anos, no final de sua carreira, Sônia se junta ao projeto com uma identidade fragilizada. Ela se diz desmotivada e infeliz porque não conseguia desenvolver um bom trabalho nas suas aulas de inglês. Suas aulas eram baseadas no livro didático e estritamente gramaticais.	
2 - A aparência de uma nova forma	Depois de quase seis meses engajada no projeto, Sônia percebe que a sala de aula é sua responsabilidade, e que ela precisa buscar recursos para superar sua falta de confiança. Ela se conscientiza de que precisa agir diferente. Aprende a trabalhar de forma colaborativa e começa a valorizar seus alunos e o contexto real em que vivem. Sônia concorda com o grupo em trabalhar com outros materiais, além do livro didático, e se rende ao uso das novas tecnologias.	
3 - Fase da preparação para a transição	Depois de quase um ano engajada no projeto, Sônia requisita ao grupo de coprofessores ajuda com a língua inglesa, pede para ensaiar as palavras novas/ vocabulário, antes de ir pra sala de aula. Ela está preocupada em proporcionar aulas mais interessantes para seus alunos. Mas, nesse momento, ainda trabalha de uma forma tradicional, focada no livro didático.	
4 - Transição e rotatividade funcional para domínio da nova forma	Sônia não somente aprende a pedir ajuda como também descobre que pode mudar a si mesma. Então, ela pede aos professores-novatos para ensiná-la a usar algumas ferramentas tecnológicas para melhorar seus planejamentos de aula. No último encontro Sônia revela que incialmente ela pensava que não tinha mais nada para aprender, mas depois de algum tempo sentiu a necessidade de mudar e, finalmente, ela sentiu-se mais confiante, tão capaz quanto os demais membros do grupo.	
5 - Mudança incremental seguindo mudança qualitativa	Sônia se torna tão empoderada e confiante que corrige a professora-formadora quando ela interfere no planejamento de aulas. Além disso, Sônia muda sua metodologia de ensino, a qual era focada no livro didático e gramática, sem muita interação com os alunos. Passa a ter uma preocupação com o aluno, usando uma abordagem mais voltada para a realidade do aluno. Sônia percebe que é capaz de mudar e reconhece que mudou muito.	

Fonte: elaboração da autora.

As análises acima mostram as diferentes fases da aprendizagem pela qual a Sônia transitou por meio do ensino colaborativo. Mostram, também, que além de aprender, Sônia desenvolveu-se. Mesmo estando prestes a se aposentar, apesar de sentir-se tão insegura no início, saiu do projeto com autoconfiança e autoestima elevadas, sentindo-se capaz de assumir novas responsabilidades, a ponto de aceitar coordenar outro projeto. Com o envolvimento nas ações colaborativas, através dos momentos de diálogos cogerativos e coensino, sua motivação foi aumentando. Ela foi (re)significando sua forma de ensinar, seu olhar sobre o aluno e a autoestima. O ensino colaborativo proporcionou a Sônia vivenciar algo novo, trouxe ânimo e mostrou-lhe que nunca é tarde para mudar. Baseada em Vygotsky (1984) e Roth (2016), chamo essa vivência da nova forma de desenvolvimento de *neoformation*.

Surgiu uma nova Sônia, mais feliz, confiante e realizada. Diferentemente do início, quando se sentia aflita, insatisfeita e insegura, após participar do projeto aposentou-se tranquila, com autoestima elevada e satisfeita pelo trabalho desenvolvido.

Nesse sentido, a metodologia do {co-teaching | co-generative dialoguing} foi tão significante para a vida de Sônia que promoveu seu desenvolvimento a ponto de assumir seu papel de coformadora dos professores-novatos e de questionar a professora-formadora, coordenadora do projeto quando ela interferia em seus planos de aula. Essa metodologia do ensino colaborativo proporcionou-lhe autoestima e confiança tão grande que levou Sônia a aceitar um cargo de coordenadora de um projeto para ajudar sua comunidade, mesmo depois de aposentada.

O encantamento inicial em sua carreira, que havida cedido lugar ao desânimo e comodismo, emergiu a partir da sua vivência nesses quase três anos de participação no ICFPL por meio de uma nova forma de ensinar que ela desenvolveu: a revelação de uma *neoformation*, ou seja, uma nova forma de pensar do indivíduo a partir do salto para o desenvolvimento que aconteceu na vida da Sônia por meio de sua participação no projeto.

Resultados das análises da aprendizagem e desenvolvimento profissional

Segundo Benachio (2011, p. 19), "estudar o professor em processo de formação continuada em serviço significa considerá-lo no tempo e no espaço, com uma história, um contexto e características especificas", o que nos impele a considerar

os sujeitos e suas subjetividades nas relações sociais que tecem em seus ambientes. No caso dos professores desta pesquisa, todo o processo envolve relações tecidas entre os sujeitos que influenciaram diretamente na (re)constituição identitária de todos e de cada um, no sentido de fortalecer a autoestima, fomentar a participação e interação dos professores, a aproximação com os alunos, valorização deles e a conscientização da importância de um ensino significativo para o aluno, razão de ser na profissão docente.

No caso da professora colaboradora Sônia, pode-se depreender dos excertos analisados que o processo de formação no ensino colaborativo, além de dialético, constitui-se, também, em um eterno *continuum* e, simultaneamente, oportunidade de um ressignificar de todos e cada um na profissão.

Ao analisar a vivência da professora Sônia no projeto ICFPL, foi possível desvelar algumas mudanças de aprendizagens e, também, o salto qualitativo que proporcionou o seu desenvolvimento. Considero isso muito importante no sentido de que para se propor processos de formação continuada para professores em serviço pesquisas como esta podem proporcionar reflexões a respeito de ações mais efetivas que proporcionem mudanças práticas desses profissionais.

As análises aqui apresentadas evidenciaram que à medida que a professora Sônia foi se envolvendo no ICFPL, passou a desenvolver uma nova consciência sobre si e sobre a própria prática. Diferentemente as capacitações profissionais, não foram técnicas novas que ela adquiriu, foi uma nova consciência. Ela trabalhou, preparou, experienciou e vivenciou tudo isso.

Estando imersa no ICFPL, por meio da prática social vivenciada é que Sônia foi capaz de compreender suas limitações e, também, sua capacidade de se (trans)formar. Ela tornou-se consciente de suas limitações e capacidades na e pela própria prática. Consequentemente, tornou-se consciente de quem ela era, das habilidades que ela tinha para desenvolver. Esse foi o ponto fulcral do desenvolvimento de Sônia. Essa transformação é desvelada quando lançamos um olhar retrospectivo. Inicialmente Sônia dizia que já estava muito velha, não tinha mais nada para aprender. Á medida que ela vivencia o ensino colaborativo no ICFPL, passa a ter a identidade (re)significada para mais confiante, sentindo-se mais capaz, teve sua autoestima, já desgastada pelos longos anos trabalhando sozinha no ensino de línguas, aqui recuperada.

Nesse sentido, participar do ICFPL para a Sônia foi libertador. Ela se (trans)formou, superou uma forma de perceber o próprio trabalho como professora e conseguiu compreender que ela tinha habilidades, mesmo que diferentes dos professores novatos. Tais habilidades transformaram sua metodologia, de modo que percebeu-se capaz para trabalhar de forma diferente, capaz de aprender coisas diferentes. Trata-se do processo da dialética. Em outras palavras, as superações vivenciadas não negam o que existia antes, nada do que ela é como professora é ou foi jogado fora, mas foi sendo transformado, (re)significado quando ela se tornou consciente do que era capaz de fazer. Toda essa superação vivenciada por Sônia revela não apenas uma evolução, mas aquilo que na dialética chamamos de revolução.

Essa revolução na vida de Sônia foi possível a partir do momento em que se engajou nas atividades colaborativas, nas discussões coletivas pós-aula, onde os pares recorrem-se uns aos outros. Enfim, pela vivência do ensino colaborativo, no sercom-o-outro, é que ela vivenciou processos de aprendizagem que transformaram não somente sua forma de ensinar, mas, também, sua maneira de viver a vida, se valorizar e encarar novos desafios.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser. (MARILIA AMORIM, 2001, p. 11)

O interesse por este estudo surgiu a partir da minha experiência como coordenadora do projeto PIBID-UNEB "Inovação Curricular e Formação de Professores de Línguas". Foram quase três anos em trabalho colaborativo com uma equipe de doze professores novatos e duas professoras colaboradoras, compartilhados com outra professora formadora que coparticipou comigo na coordenação do projeto, por aproximadamente dois anos. As vivências que compartilhamos me constituíam cada vez mais engajada na profissão docente, e, da mesma forma, eu observava (trans)formações naquele grupo que suscitaram questionamentos que somente um olhar científico poderia me ajudar a responder.

Destarte, a pesquisa que gerou esta tese está vinculada à minha trajetória como professora formadora e pesquisadora na UNEB, enquanto coordenadora de um projeto de formação de professores no âmbito do PIBID e teve como foco a formação desenvolvida nesse projeto em processos colaborativos.

Concluindo este estudo, escrevo este último capítulo para salientar os resultados alcançados, tendo em vista meus objetivos de pesquisa e para tecer as considerações finais a respeito da contribuição do coensino e dos diálogos cogerativos para a formação de professores desvelada nesta pesquisa. Também intenciono apontar possíveis limitações da pesquisa, objetivando ampliar horizontes para futuros estudos que venham a contribuir com a formação de professores no Brasil. Corroboro com o que nos aponta Amorim (2001), na epígrafe que abre estas considerações finais, no sentido de que depois de concluída a pesquisa abrem-se novas possibilidades.

Tendo como objetivo geral pesquisar as possíveis contribuições do ensino colaborativo para a formação de professores de línguas, neste estudo concentrei-me em dois objetivos específicos: 1) Investigar a percepção sobre a participação dos

indivíduos nas ações negociadas nos encontros de diálogos cogerativos e de que forma tais ações contribuíram para a aprendizagem profissional docente; e 2) Analisar como a abordagem metodológica do Ensino Colaborativo (coensino e diálogos cogerativos) promove a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos sujeitos que participaram dessa formação.

No capítulo 1, apresentei uma discussão a respeito da formação de professores e o ensino colaborativo, bem como sobre identidade de professores de línguas.

No capítulo 2, apresentei uma discussão acerca da formação de professores no âmbito do PIBID, bem como o que dizem os estudos recentes acerca do ensino e da aprendizagem de professores de línguas e o PIBID.

No capítulo 3, descrevi a crônica da pesquisa, discorrendo a respeito do Materialismo Histórico-Dialético, o {Co-teaching | Cogenerative dialoguing} como metodologia de ensino e pesquisa, bem como sobre os sujeitos, o contexto, as unidades de análise e a metodologia desenvolvida para este estudo.

No capítulo 4, apresentei três unidades de análise, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são as potencialidades desse referencial teórico para a aprendizagem da profissão de professor desses sujeitos? e 2) Qual(quais) a(s) aprendizagem(ens) vivenciada(s) ao longo da participação dos sujeitos nas ações desenvolvidas no projeto?

A primeira unidade de análise, *Os movimentos de formação ao longo do projeto ICFPL*; foi subdividida em três temas muito recorrentes nas reuniões de DC.

As análises do primeiro tema, Sendo e se tornando professor na sala de aula, desvelaram possibilidades de aprendizagem docente forjadas no ICFPL na|pela atividade prática em sala de aula que extrapolam o fazer pedagógico. Além de aprender a planejar aulas e preparar atividades, aprenderam a se relacionar com o outro (aluno e/ou professor). Revelaram percepções de aprender a profissão tecendo relações com alunos, professores e comunidade escolar. Inicialmente, os professores novatos apresentavam identidades marcadas pelo medo e insegurança, atuando de acordo com modelos mais tradicionais, como observadores na sala de aula. Após experiências de coensino seguidas de diálogos cogerativos, os professores novatos passaram a apresentar participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991) em relação à atividade docente. À medida que os sujeitos passavam a atuar como professores em atividades de coensino, foram se aproximando dos alunos e estabelecendo uma relação de alteridade, que proporcionou mudança nas relações

estabelecidas (de extremamente verticalizadas para mais horizontalizadas). Soma-se a isso o deslocamento da posição dos professores novatos, inicialmente agindo mais perifericamente, e, gradativamente, se engajando nas práticas sociais da escola e da sala de aula despertou senso de agentividade nos professores novatos, de modo a constituírem identidades de docentes engajados e conscientes do ensino de línguas como prática social.

Com base nas análises, é possível afirmar que uma das potencialidades desse referencial teórico para a formação de professores consiste na interação dos sujeitos entre si, fomentada pelas práticas discursivas nas quais os indivíduos tiveram oportunidade de se engajar no ICFPL, falar e ser ouvido, refletir e redirecionar ações, configurando essa metodologia como possibilitadora de (re)construção de identidade docente por intermédio da alteridade, que proporciona ao sujeito reconhecer-se a si mesmo a partir do outro. Dessa forma, na perspectiva da historicidade dos sujeitos, a análise de suas participações nas ações compartilhadas no ICFPL demonstram que as mudanças que se operavam na identidade dos sujeitos não se relacionam ao que pensavam deles mesmos, mas em relação ao que se (trans)formaram ao longo da participação no projeto.

No segundo e no terceiro tema, *Ser-com-o-outro; e, Ensinar para aprender*, as análises evidenciaram a aprendizagem da profissão docente como um processo dinâmico pautado na *práxis* e no ser-com-o-outro. Com base nas análises, foi possível afirmar que, por meio da metodologia do ensino colaborativo, os indivíduos puderam compartilhar suas vivências, falar e ouvir, recorrer uns aos outros, negociar uns com os outros, coconstruir relações na|pela atividade prática em coensino. Constituíram, assim, uma identidade docente mais confiante e com capacidade de agência ampliada.

Na segunda unidade de análise, direcionei minhas lentes para analisar especificamente a formação inicial através do estudo de caso da professora novata Deise. O depoimento de Deise que compõe o título da seção desvela sua identificação com a profissão docente antes mesmo de concluir seu curso de graduação: "Não foi assim, depois do diploma, ah sou professora! Não, durante a graduação mesmo eu já lecionava, já participava do PIBID". De acordo com as análises dos dados de Deise, a prática de ensino desenvolvida em contextos colaborativos possibilita aproximação e maior contato com a escola, de modo a proporcionar vivências das práticas e rotinas da escola da forma como ela é na realidade, desde os primeiros anos da licenciatura.

As análises revelaram que a metodologia do coensino, seguida dos diálogos cogerativos, proporcionou aos professores envolvidos recorrer uns aos outros, questionar, buscar soluções coletivas para os problemas de sala de aula, aprender não apenas com se faz um plano de aula, mas, também coparticipar das atividades docentes e fazer sentido de suas práticas pela *práxis*; em outras palavras, aprender a ser professor ao se tornar professor pela atividade prática de sala de aula.

Na terceira unidade de análise, busquei analisar "As potencialidades do Ensino Colaborativo na Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores em Serviço", por meio do estudo de caso da professora colaboradora Sônia. As análises evidenciaram que à medida que a professora Sônia se envolveu no projeto, passou a desenvolver, também, uma nova consciência sobre si e sobre a própria prática. Podese afirmar que participar do ICFPL para Sônia foi libertador. Ela se (trans)formou, superou uma forma de perceber seu trabalho, pelas reflexões coletivas passou a fazer sentido das próprias práticas, teve sua identidade ressignificada para mais confiante e capaz, teve sua autoestima resgatada e passou a ter um novo olhar sobre o aluno e sobre o ensino da língua inglesa, ressignificando, também, suas práticas em sala de aula e, coextensivamente em sua vida.

As análises evidenciaram, também, que ao participar das práticas do ICFPL, Sônia superou a forma de perceber o próprio trabalho como professora, sentindo-se capaz e mais confiante, transformou sua metodologia e sua forma de ver-se no mundo. Anteriormente, Sônia achava-se incapaz de aprender coisas novas, depois, passou a sentir-se responsável e capaz de aprender. As superações vivenciadas não negam quem ela era, mas foram transformando-a de forma a revelar uma evolução, mais conhecida na dialética como revolução. Em outras palavras, no ser-com-o-outro proporcionado no projeto, Sônia pôde vivenciar aprendizagens diversas, que transformaram não apenas sua forma de ensinar, mas, também, sua maneira de viver a vida, se valorizar e encarar novos desafios, como quando aceitou coordenar a Pastoral Carcerária.

As análises a respeito da vivência da professora Sônia no projeto ICFPL desvelaram não somente mudanças de aprendizagens como também um salto qualitativo que proporcionou o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Sônia demonstrou ter sua autoestima ressignificada, sentindo-se mais capaz e renovada, a ponto de assumir compromissos sociais após sua aposentadoria.

Apresento abaixo um quadro que sintetiza os resultados das análises apresentadas.

Quadro 5: Quadro Síntese das Análises - Perguntas de Pesquisa, Unidades de análise e Resultados

Perguntas de Pesquisa	Unidades de Análise	Resultados
Quais são as potencialidades desse referencial teórico para a aprendizagem da profissão de professor desses sujeitos? 2) Qual(quais) a(s) aprendizagem(ens) vivenciada(s) ao longo da participação dos sujeitos nas ações desenvolvidas no Projeto ICFPL?	 Percepções sobre os movimentos de formação no Projeto ICFPL (Sendo e se tornando professor na sala de aula; Sendo com o outro; e, Ensinando para aprender). A formação inicial em processos colaborativos. As potencialidades do Ensino Colaborativo na aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores em serviço. 	•

Fonte: elaboração da autora, a partir do material de pesquisa.

Considero os resultados das análises aqui apresentadas muito importantes no sentido de que pesquisas como esta podem proporcionar reflexões sobre ações mais

efetivas que proporcionem mudanças práticas ao se propor processos de formação continuada para professores em serviço.

No que tange às aprendizagens vivenciadas ao longo da participação dos sujeitos nas ações desenvolvidas no ICFPL, destacam-se aprendizagens de metodologias, planejamento conjunto de aulas, desenvolvimento de atividades voltadas para o contexto dos alunos, coconstruir relações com os alunos e demais membros da comunidade escolar. Além disso, por meio das análises pode-se afirmar que as reuniões de diálogos cogerativos estimularam a agentividade dos professores novatos tanto em sala de aula quanto nos momentos de planejamento e discussões.

Chego ao final deste estudo convencida de que uma das maiores potencialidades desse referencial teórico para a formação de professores diz respeito à aproximação da academia com o ambiente de sala de aula, superando bipolaridades estabelecidas socialmente, tais como universidade-escola; teoria-prática; produçãoconsumo de conhecimento; proporcionando um ambiente colaborativo de reflexão coletiva. aprendizagens е desenvolvimento. Por meio dessas proporcionadas pelas reuniões de DC, pode-se perceber (re)significação na identidade dos professores envolvidos independentemente de suas posições, se professor novato, colaborador ou formador, todos tiveram suas identidades transformadas.

Apresentadas as análises do presente estudo, defendo a tese que o coensino e o diálogo cogerativo possibilitam ao professor em formação reposicionar-se em suas concepções de ensino e de aprendizagem e de ser professor, em função de promover o estabelecimento de interações mais horizontalizadas, mais simétricas, baseadas na colaboração, na cooperação com os demais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem Universidade Escola). Essa (na na possibilidade reposicionamento mostra-se nas unidades analisadas por meio de três movimentos complementares: 1) tornar-se professor na sala de aula; 2) ser-com-o-outro; 3) ensinar para aprender, de modo que tal processo de formação toma corpo, porque permite o encontro e a integração entre os processos de formação inicial e continuada de professores em um movimento dialético de ensinar e aprender. Tais características incidem na composição da subjetividade/identidade desses profissionais nesse processo de formação, de modo mais evidente neste estudo, por meio das relações de alteridade que geraram confiança, autonomia e agentividade dos sujeitos.

Embora os resultados do estudo apontem para profissionais mais engajados na profissão, a maioria deles na Educação Básica, contrapondo estudos de outros pesquisadores, tais como Chimentão (2016) que constatou baixo potencial para a identificação profissional docente entre os participantes de um projeto PIBID, saliento que não há intenção de generalizar a formação de professores, nem mesmo a formação desenvolvida nos projetos PIBID, posto que tais projetos são múltiplos e diversos em suas metodologias e processos de formação. E, também, não é propósito deste estudo prescrever métodos ou receitas para a formação docente.

As implicações que decorrem do estudo apresentado, incidem na reflexão/ressignificação dos processos formativos de professores em uma determinada comunidade de prática. Por meio deste estudo pode-se desvelar novas possibilidades de se fazer a formação de professores, voltada para os contextos sociais a que atende, em um movimento de aproximação da Universidade e da Escola por meio do ensino colaborativo.

Diante disso, vislumbro novas possibilidades para estudo, de modo que as análises aqui apresentadas sirvam como indicações para futuros projetos que intencionem desenvolver essa metodologia, no sentido de investigar as possíveis limitações destes estudo. Como limitações posso incluir: a) o número restrito de participantes; b) a falta de comparativos entre os licenciandos que se formaram na mesma turma e não passaram pelos mesmos processos formativos (i.e. alunos que passaram apenas pelo estágio curricular em comparativo com alunos que além do estágio curricular passaram pelo PIBID); c) a falta da voz dos alunos da escola pública que também participaram desse processo.

Espera-se, com este estudo, poder contribuir para a expansão de pesquisas na área da formação de professores de língua estrangeira, e, também, no campo da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e formação de professores.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O Pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AU, K. H. Communities of practice: engagement imagination, and alignment in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**. Vol. 53, n.3, p.222-227, May/June 2002.
- AUDI, L. C. C. **Eu me sinto responsável:** os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês, 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- AUDI, L. C. C. et al. PIBID de língua inglesa na uneb campus X: algumas contribuições na formação docente. *In*: Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva, K. A.(org.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID**: contorno, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- AUDI, L. C. C.; PASSONI, T. P. Da Intencionalidade à Prática: colaboração na formação de professores de língua inglesa em um subprojeto PIBID. *In*: Rego, A. E. & Passos, M. B. de A. (orgs.). **Iniciação à Docência:** diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 142-159. E-book disponivel em: http://eduneb.uneb.br/download-2>.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 109-138, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>. Acesso em 15 out. 2018.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
- BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do Professor de Língua Inglesa**: o legado do Pibid. 2015. (238f.) Tese (Doutorado em Letras, Linguagem e Sociedade) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da Avaliação da Educação Superior nos Governos Lula. *In*: **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n.1, p. 61-76, jan./mar. 2014.
- BENACHIO, M. Das N. Como os professores aprendem a ressignificar sua docência? Coleção Educação em Foco. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and teacher education.** Oxford, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In Richardson, J. (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education.** New York: Greenwood, 1986. p. 241-258.

- Disponível em: < http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bour-dieu-forms-capital.htm Acesso em 22 out. 2018.
- BRASIL. **Decreto-Lei n°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 e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> .
- BRASIL. Ministério da Educação MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões princípios e programas. [2007?] Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf >. Acesso em 03 dez. 2015.
- CAINELLI, M.R.; SILVA, I.F. (org.) O Estágio na Licenciatura: A Formação de Professores e a Experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Ed. UEL, 2009.
- CALVO, L. C. S., et al. (org.) **Reflexões sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil:** uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- CALVO, L.C.S. Comunidades de prática: revisão dos estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. **Revista Signum:** Estudos da Linguagem, v. 20, p. 186-217, 2017.
- CASTELA, G. S. O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná. Porto Alegre: Evangraf/ UNIOESTE, 2014.
- CHIMENTÃO, L. K. Identidades profissionais docentes e relações sociais no PIBID. In: V CLAFPL Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2014, Goiânia. **Anais[...]** V CLAFPL Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 2014.
- CHIMENTÃO, L. K. **Entre quatro binários**: um estudo sobre desenvolvimento profissional docente. 2015. (357f.) Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.
- COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escoarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. *In*: Moll, L. (org.) **Vygotsky e a educação:** *Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *et. al.* O Estágio na Formação de Professores de Inglês: um espaço de parceria? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2007, Florianóplis. **Anais[...]** Florianópolis : UFSC, 2007. p. 337-347.
- DAGNINO, R. Como é a universidade de que o Brasil precisa? **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, S.P. v. 20, n.2, p. 293-333, jul. 2015.
- DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto/Portugal: Porto Editora. 2001. P. 115-144

- EL KADRI, M. S. **PIBID and {Coteaching | Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning**. 2014. 348 f. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) State University of Londrina, Londrina, 2014.
- EL KADRI, M. S.; CHIMENTÃO, L. K. . Ensino de língua inglesa e formação de professores de inglês: a proposta do 'x-changing ideas' no âmbito do PIBID. In: LIMA, A. M. de S. *et al* (org.). **Diálogos entre licenciaturas e a educação básica**: aproximações e desafios. 1ed.Londrina: UEL, 2013, v. 1, p. 233-244.
- EL KADRI, M. S.; ROTH, W.M. "I am a Pibidiana" Societal Relations as the Locus of Sustained Development In a Teacher Education Program in Brazil. **Australian Journal of Teacher Education**. Vol. 38, issue 5. May, 2013.
- EL KADRI, M. S.; ROTH, M.W. The teaching practicum as a locus of multi-leveled, school-based transformation. **Journal Teaching Education**. Vol. 26, issue 1, Jan, 2015. p, 17-37.
- EL KADRI, M. S.; ROTH, W.M; GIL, A.J; MATEUS, E. Towards a more symmetrical approach to the zone of proximal development in teacher education. In: **Revista Brasileira de Educação.** Vol. 22 n. 70 jul.-set. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227034, acesso em: Oct. 04th, 2017.
- ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Consulti Ou, 1987.
- ENGESTRÖM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREN, I. *et. at.* (ed.). **Teachers´ minds and actions: research on teachers´thinking and practice**. Falmer Press. 1994. p. 43-61.
- ENGESTRÖM, Y.. **Learning by expanding:** ten years after. Introdução à edição alemã de Learning by expanding, publicada em 1999 e à publicação japonesa, publicada em 1999. Disponível em:
- http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm. Acesso em: 8 nov. 2016.
- ENGESTRÖM, Y.; ENGESTRÖM, R.; SUNTIO, A. Can school communities learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. *In*: WELLS, G.; CLAXTON, G. (ed.). *Learning for life in the 21*st *century*: sociocultural perspectives on the future of education. London: Blackwell, 2002. p. 211-224.
- FIORI-SOUZA, A. G. **Práxis de Ensino Colaborativo como Lócus de Argumentação:** deliberação e aprendizagem expansiva. 2016 (230f.) Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- FLORES, M. A. Aprender a ser professor. Dilemas e (dês)continuidades. In: **Revista de Estudos Curriculares**, 1 (2). 2003. p. 189-212.

FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID). INFORME **10/2016:** Os riscos de desconstrução do PIBID. Fortaleza, 24 de outubro de 2016. Disponível em<

http://portal.pucminas.br/imagedb/noticia_setor/NOT_ARQ_NOTIC20161025093750.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID). **INFORME 01-2018**: *Enfim, PIBID e PIBID diversidade ficam!*. Fortaleza, 17 de janeiro de 2018. Disponível em:<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/04/INFORME-001.2018.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

FORPIBID (Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID). INFORME 06-2018: Precarização como modernização na formação de professores. Fortaleza, 16 de março de 2018. Disponível em: http://www.uneb.br/pibid/files/2016/04/Informe-07-18.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100- Especial, p. 1203-1230, out.2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

FURTOSO. V. B. et al. Parceria universidade/escolas: conquistas e desafios na formação de professores. *In:* MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Orgs.) **Ressiginificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009. P. 45-60.

GAFFURI, P. **Rupturas e Continuidades na Formação de Professores:** um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL. 2012. (144f.) Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. 144f.

GERMANOS, E. **Contradições como Força de Mudança**: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializados da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural. 317f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2016.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. *In:* FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005, p. 183-201.

GIMENEZ, T. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. *In*: FRADE, I. C. A. da S. et. al.(org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.614-632.

- GIMENEZ, T.; REIS, S.; VAN-VEEN, K.; (org.) **Identidades de professores de línguas.** Londrina: Eduel, 2011.
- GOMES, E. A.; OLIVEIRA, E. S.; AUDI, L. C. C. "Não escolhi ser professor de língua inglesa": um estudo sobre as representações e imagens de professores de língua inglesa sobre a profissão de professor e Teixeira de Freitas. No prelo
- GOULART, M. I. M.; ROTH, W-M. Margin|Centre: toward a dialectic view of participation. *In*: **Journal of Curriculum Studies**, vol. 38, N. 6, 679-700, 2006.
- HARGREAVES, A. **Os professores em Tempos de Mudanças:** o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa. Mc Graw Hill, 1994.
- HORWITZ, E.K. Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. **Foreign Language Annals**, v.29, n.3, p. 365-372, 1996.
- IBIAPINA, I. M. L. De M.; MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa e Colaboração: transformando contextos de produção de conhecimentos e formação de professores. **Revista Multidisciplinar FAP EPISTEME**. Parnaiba: Editoras Sieart. Vol. 1. n.1, p.9-18, 2009.
- IMENES, C. As relações entre as concepções de estado no Brasil e as políticas públicas educacionais. **Revista Argentina de Educación Superior RAES**, Argentina, Buenos Aires: Año 4, n.4. p. 135-158, abr/2012.
- JAMES, M. Prefácio. In. MCLAUGHILIN, C. (ed.). **Teachers Learning:** Professional Development and Education. The Cambridge Teacher Series. Cambridge University Press. Cambridge, 2013.
- JÓHANNSDÓTTIR, T., ROTH, W-M. Experiencing (Pereživanie) as Developmental Category: Learning from a Fisherman who is Becoming (as) a Teacher-in-a-Village-School. Outlines- **Critical Practices Studies**. Vol. 15, N. 3. 2014, p. 54-78). http://www.outlines.dk>
- JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL QUARTERLY**, vol. 40, n.1, March 2006, p. 235-257.
- JOHNSON, K. E. **Second Language teacher Education:** a sociocultural perspective. Nova York: Routledge, 2009.
- JORDÃO, C. M. Letramento Crítico, Inglês como Língua Internacional e Ensino: as marés do PIBID-Inglês da UFPR. *In*: Mateus, E.; El Kadri, M. S.; Silva, K. A. da. (org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o pibid:** contornos, cores e matizes. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 21-48.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning:** Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.

- LAVE, J. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture and Activity**, vol. 3, no.3, p. 149-164, 1996.
- LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores:** Questões Fundamentais. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- LIBERALI, F. C. Gestão Escolar na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *In*: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (org.) **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cutural e a Escola**: recriando realidades sociais. Campinas. Pontes Editores, 2012.
- LORTIE, D.C. **Schoolteacher:** a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: Tuleski, S. C.; Chaves, M.; Leite, H. A. (org.). **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá: EDUEM / Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2015, v. 01, p. 29-42. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As aparA ncias enganam divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf . Acesso em: 13 out. 2018.
- MARTINEZ, J. Z. Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da inernacionalização da Educação Superior. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MATEUS, E. Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 331f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org.). **Ressignificações na formação de professores:** rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL. 2009.
- MATEUS, E. Em busca de outros modos de com-viver. *In*: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org.). **Ressignificações na formação de professores:** rupturas e continuidades. Londrina: EDUEL. 2009a. p. 61-78.
- MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. *In*: SCHET-TINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDI, P. T. C. (org.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009b, p. 17-52.
- MATEUS, E. Ética como Prática Social de Cuidado com o Outro: implicações para o trabalho colaborativo. *In*: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. P. 187-209.

- MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Inglês do programa PIDID. **Revista Signum**, Londrina: vol. 1, n.14, jun/2011, p. 363-386.
- MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Práticas Significativas no Ensino e na Formação de Professores/as de Inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *In*: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMI-ANOVIC, M. C. (org.). A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2012.
- MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. **Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID:** Contornos, Cores e Matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** *RBLA*, Belo Horizonte: v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013a.
- MATEUS, E. DE MOSAICOS E MÚSICAS: algumas peças sobre a formação de professores/as de inglês no Brasil. *In*: CALVO, L. C.S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B. G.; SILVA, K. A. **Reflexões sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil:** uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas: Pontes Editores, 2013b. p. 25-50.
- MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. **Revista Calidoscópio**, vol. 12, N. 1, p. 64-72. jan/abr 2014.
- MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. (Dis)Posicionamentos em Práticas Sociais Recontextualizadas: uma análise discursiva crítica do Pibid. *In*: **Práticas Socioculturais e Discurso**: debates transdisciplinares em novas reflexões. Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom, 2014. P.75-94. Disponível em:<http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141222-201408_vivianevieira_praticassocioculturais.pdf> Acesso em 16 out. 2018.
- MATUSOV, E.; HAYES, R. Building a community of educators versus effecting conceptual change in individual students: multicultural education for pre-service teachers. *In*: WELLS, G.; CLAXTON, G. (ed.). **Learning for life in the 21st century:** sociocultural perspectives on the future of education. London: Blackwell. 2002. p. 239-251.
- MOITA-LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA-LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOLL, L.; ARNOT-HOPFFER, E. Sociocultural Competence in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. Washington, DC, v. 56, n. 3, p. 242-247, 2005.
- NOGUERA, J. J. M., et al. Reflexión sobre los discursos en educación superior, una mirada desde la psicología social crítica. **Revista de La Educación Superior**. Vol XLIII, N. 172, octubre-diciembre del 2014.

- NÓVOA, A. Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, E. B. S.; AUDI, L. C.C. **Um Olhar sobre a Formação de Professores de Língua Inglesa:** O Perfil do Professor de Língua Inglesa da Educação Básica na Região do Extremo Sul da Bahia. *In*: XVII JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNEB: UNEB 30 anos disseminando a pesquisa, 2013, Salvador, **Anais**[...] Eduneb, 2013, p. 711-712.
- ORTENZI, D.I.B.G. A Produção Coletiva de um Material Pedagógico para a Prática de Ensino de Inglês. 2007. 251 f. Tese(Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- ORTENZI, D. I. B. G. Comunidades discursivas em uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa. *In*: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (org.). **Reflexões Sobre Ensino de Línguas e Formação de Professores no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 291-310.
- ORTENZI, D. I. B. G. *et al.* **Com a palavra, os pibidianos**: práticas de ensino e formação de professores de língua inglesa no contexto do PIBID. Londrina: Eduel, 2013. 282p .
- PASSONI, T. P. **Planejamento Crítico-Colaborativo de Aulas de Inglês:** contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 210. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina UEL, Londrina, 2010.
- PASSONI, T. P., *et al.* Subprojeto PIBID de lingual inglesa da UNEB/Campus X: expectativas e possibilidades na formação de professores. *In*: Mateus, E., El Kadri, M. S., Silva, K. A.(org.). **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID:** contorno, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PICONI, L. B. Formação de Professores de Língua Inglesa numa Abordagem Sócio-Histórico-Cultural: a produção do currículo em questão. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- PIETRI, E.; SILVA, E. M. Um espaço inter-extra-institucional de formação docente. In: PIETRI et al. (org.). A cooperação universidade-escola para a formação inicial de professores: o PIBID na Universidade de São Paulo (2011-2014). 1 ed. São Paulo: Editora da Física, 2015, v. 1. p. 77-88.
- REGO, A. E.; PASSOS, M. B. de A. (org.). **Iniciação à Docência:** diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB. Salvador: EDUNEB, 2016, v.1. E-book disponível e: < http://eduneb.uneb.br/download-2/>
- ROTH, W-R.; LAWLESS, D.V.; TOBIN, K. {Coteaching I Cogenertive Dialoguing} as Praxis of Dialectic Method. **Forum Qualitative Social Research**. Berlin, Vol. 1, N. 3, Art. 37, dez. 2000. Disponível em:< http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1054>. Acesso em: 08 nov. 2016.

ROTH, W.-M. Being and Becoming in the Classroom. Westport: Ablex Publishing, 2002.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. Redesigning an "Urban" Teacher Education Program: An Activity Theory Perspective. **Mind, Culture and Activity,** v.9, n.2, 2002a.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. **At the Elbow of Another:** Learning to Teach by Coteaching. New York: Peter Lang, 2002b.

ROTH, W.-M; TOBIN, K. ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. **Learning Environments Research**, v 5 (1), 1-28. 2002. Disponível em:<http://web.uvic.ca/~mroth/PRE-PRINTS/LER3.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

ROTH, W.-M.; et.al. Coteaching: creating resources for learning and learning to teach chemistry in urban high schools. **Journal of Research in Science teaching**, New York, v. 41, N. 9, p. 882-904, 2004. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.20030/epdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ROTH, W.-M. Doing Qualitative Research: Praxis of Method. Rotterdam: Sense Publishers, 2005.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K. (ed.). **Teaching Together, Learning Together.** New York: Peter Lang, 2005.

ROTH, W.-M.; HSU, P.-L. **Analyzing Communication:** praxis of method. Sense Publishers. Rotterdam. Boston. Taipei. 2010.

ROTH, W.-M. Science of learning is learning of science: why we need a dialectical approach to science education research. **Cultural Studies of Science Education**,7, 255–277, 2012. doi: 10.1007/s11422-012-9390-6

ROTH, W.-M. **Rigorous Data Analysis**: Beyond "anything goes". Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

Roth, W.M. **Concrete Human Psychology:** toward a biologically plausible approach. New York: Routledge/ Taylor &Francis, 2016a.

Roth, W.-M. Neoformation: A dialectical approach to developmental change. **Mind, Culture and Activity**, *24*, 368–380. May, 2016b. Disponível em:https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1179327>

ROTH, W-R.; JORNET, A. **Understanding Educational Psychology:** a late Vygostkian, Spinozist Approach. Switzerland: Springer International Publishing, 2017.

- SAVIANI, DEMERVAL. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SCANTLEBURY, K.; GALLO-FOX, J.; WASSELL, B. Coteaching as a model for preservice secondary science teacher education. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 24, n. 4, p. 967-981, 2008. Disponível em: http://www.ocs.udel.edu/wp-content/uploads/ocs/ScantleburyGallofoxWassell08Coteaching.pdf>. Acesso em: 14 de mar. 2018.
- SCHERER, J. A Contribuição do PIBID História UFN na formação inicial e continuada dos bolsistas supervisores, bolsistas ID egressos e bolsistas ID egressos na pós-graduação stricto sensu. 2018. 195fl. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens, Universidade Franciscana UFN). Santa Maria, 2018.
- SILVA, A. L. G. da; FIGUEIREDO, C.S.; SALES, M. A. (org.). **Da Iniciação à Docência**: ressignificando a prática docente. Salvador: EDUNEB, 2016.
- SOUZA, M. G. P. L. S. **Apredizagem(ns) para Mudar Totalidade(s):** uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. 2013. 102fl. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina).Londrina: UEL, 2013
- SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M., Mercado Simbólico de formação docente. *In*: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (org.). **Mercado de Formação Docente:** constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.
- SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A Face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. In: **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 17 n.2, 2005. p. 141-172.
- SZUNDY, P. T. C. Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. *In*: SCHETTINI, R. H., *et al.* **Vygotsky:** Uma revisita no início do século XXI, São Paulo: Andross, 2009.
- TELLES, J.A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas: EDUCAT, Vol. 5, N. 2, p.91-116, jul./dez. 2002. Disponível em: http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>. Acesso em 06, jun/2018.
- TOBIN, K.; ROTH, W.-M. **Teaching to Learn:** A View from the Field. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.
- TOMAZONI, P. C.; LUNARDI, V.U. Reflexões sobre a identidade do professor de inglês não nativo. *In*: REIS, S. VAN-VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). **Identidades de Professores de Línguas**. Londrina: EDUEL, 2011, p. 211-232.

TREVISOL, J. R.; LIMA, R. A. PIBID INGLES: uma experiencia significativa de formação continuada. In: **Revista Eletrônica Falas Breves, Múltiplos olhares**, v. 1. Breves -PA, fev/2014. Disponível em http://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/issue/view/1/showToc. Acesso em: 07 mar. 2018.

TREVISOL, J. R.; SANTOS, G.M.; ALVES, J. P. Oportunizando perspectivas de ensino da oralidade em ingles: uma experiencia do PIBID para a formação docente. In: Revista Eletrônica Falas Breves, Múltiplos olhares, v. 1. Breves -PA, fev/2014. Disponível em http://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/issue/view/1/showToc. Acesso em: 07 mar. 2018.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society:** The development of higher psychological processes. COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (ed.). Harvard University Press, London, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado da Bahia

Departamento de Educação Campus X

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução 466/12 CNS/MS)

Senhores Professores:

Como Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus X – Teixeira de Freitas, na qualidade de coordenadora do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) "O Ensino Colaborativo na Formação de Professores de Língua Inglesa", vinculada ao Colegiado de Letras Inglês, apresento neste termo o interesse de pesquisa vinculada a este contexto. Na realização das atividades do mencionado subprojeto, pretendo realizar coleta de dados para pesquisas acerca da formação de professores de inglês por meio dos seguintes instrumentos: nas reuniões dos bolsistas participantes, realizaremos registro em áudio e/ou vídeo das discussões e dos planejamentos de aulas; a partir das ações desenvolvidas nas escolas de Educação Básica parceiras, pretendemos ter acesso às atividades implementadas com os alunos do Ensino Fundamental; além disso, buscamos utilizar as postagens dos participantes nos e-mails, e sites destinados ao subprojeto, bem como os relatos e relatórios escritos ao longo da realização do subprojeto. Portanto, peco sua permissão para analisar as suas falas registradas em arquivos escritos, arquivos de áudio e/ou vídeo, bem como as atividades desenvolvidas por você como participante do subprojeto, suas postagens em meio eletrônico, seus relatos e relatórios realizados no contexto do subprojeto PIBID em questão. Pretendo também realizar algumas entrevistas (pessoalmente e/ou por escrito) sobre o significado do período de participação no subprojeto, como forma de reunir dados adicionais. Informo a você que a sua participação envolve risco mínimo o qual está relacionado ao desconforto ou incomodo em realizar as atividades.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou acompanhamento escolar. Além disso, fica aqui registrado que todos os dados coletados neste contexto ficará à disposição de todos os participantes do subprojeto.

O anonimato dos participantes dessa pesquisa será mantido, caso tal procedimento seja de interesse dos mesmos. Considerando que a pesquisa pode e deve auxiliar o professor em seu processo de formação e construção de identidade profissional, a identificação dos participantes pode ser vista como algo que confira crédito àqueles que possibilitaram a realização deste trabalho. Dessa forma, peço que assinale uma das duas opções abaixo, a fim de expressar seu desejo a este respeito.

- () Não desejo ter minha identidade revelada. Quero ter a certeza do anonimato de minha participação.
 - () Desejo ter minha identidade revelada. Quero que minha participação não seja anônima.

Os registros coletados no contexto do subprojeto em questão têm finalidade única de servir como fonte de dados para realização de pesquisas, sendo garantido que serão destruídos após 5 anos da data da última publicação de seus resultados.

Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento (vide endereço e telefone abaixo).

Se estiver de acordo com a utilização dos dados provenientes de sua participação no subprojeto PIBID " O Ensino Colaborativo na Formação de Professores de Língua |nglesa", peço assinar este documento.

Atenciosamente,

Luciana Cristina da Costa Audi Professora Coordenadora do subprojeto PIBID

Eu,	estou ciente do conteúdo
	Esclarecido e concordo em participar da pesquisa sob coordenação e Cristina da Costa Audi, coordenadora do subprojeto PIBID.
Participante da Pesquisa	Luciana Cristina da Costa Audi Mestre em Estudos da Linguagem
	Prof. Auxiliar Colegiado de Letras Inglês – UNEB – Campus X
	Coordenadora do subprojeto PIBID de Língua Inglesa Pesquisador responsável

Endereços para contato:

Pesquisadora responsável: Luciana Cristina da Costa Audi. Av. Kaikan, s/nº, Bairro Kaikan, Teixeira de Freitas - BA . Tel: (73) 32638051. Universidade do Estado da Bahia – Campus X.

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB - Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000 Tel: (71) 31172445 Email: cepuenb@uneb.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

APÊNDICE B - Excertos da Reunião de Diálogo Cogerativo de 13/08/2012 (recorte da interação entre professoras formadoras, professora colaboradora e professores novatos sobre atividades situadas e motivaçao/envolvimento dos alunos)

T 43 - Professora formadora Luciana: É que, de repente, a forma como a aula, como estamos envolvidos, eu vejo isso, que o livro não tá sendo atrativo pros alunos. Não que a gente deva abandonar o livro, mas talvez a gente deva buscar atividades diferenciadas, extras. Então, trabalhar também o livro, trabalhar essas atividades de forma que eles vejam o inglês na vida deles. Pra que que eu vou usar, fazer aquela atividade no livro? Então, foi isso que eu falei, de repente a gente buscar uma música sim, de repente a gente buscar um filme sim, um videozinho pequeno, imagens coloridas e apresentar no data show que muda a realidade daquela aula maçante: "abre na página tal, faz o exercício tal". Então, vamos praticar a oralidade, vamos colocar lá umas imagens por exemplo, traz lá uma imagem de um monte de dinheiro, traz um texto de alguém que achou uma mala de dinheiro e fala e se fosse você, o que você faria se você achasse uma mala de dinheiro. Aí sim, ele falaria em inglês, ele pensaria em inglês, ele tem um texto em inglês que fala sobre isso talvez. Sabe, fazer a coisa ficar diferente do que pegar o livro e responder as atividades, porque isso

T 44 - Professora formadora Sara: [...] eu acho que é aí que tá, não é dizer que a gente vai lá vestir de palhaço fazer mágica. Não é que a aula tem que virar um circo,. Mas a gente tem que buscar, a gente já diagnosticou, a gente viu que a aula não tá bem. A gente tem que buscar maneiras de melhorar e eu acho que a língua inglesa tem uma particularidade, que o aluno só tem contato via filmes, músicas e games, seriados, músicas e games. Ele não tem esse contato com a língua fora da sala de aula e o livro didático que não tem o mínimo de incentivo pra estudar nesse caso, ele não pega, ele não estuda, ele não faz a tarefa. Então, de repente a gente tenha que mudar

T 45 - Professora novata Luana: Engraçado, depois do PIBID quando a gente começou a falar sobre essa questão de contextualizar o assunto, trazer pra realidade do aluno, lá no inglês, no curso de inglês mesmo que eu faço, é totalmente fora de tudo que a gente vive. Assim, o livro é todo voltado pra (...) né Mohana? Mohana faz o curso comigo. Essa última aula, a gente pega no livro, assim, e, vendo aquela coisinha pronta, aquele método realmente é totalmente descontextualizado. Meu Deus do céu! A gente aprende, mas é uma coisa muito limitada. Na verdade, assim, a palavra que eu usei, assim, na hora da aula, a professora, mudou de professora, é excelente assim, muito boa. To muito feliz por isso, mas, eu fiquei assim, puxa, não sei se tem a ver com o PIBID né, de discutir essas coisas

T 46 Professora novata Mohana: Mas ali, quando vai dar exemplo, fala, por exemplo, da China, do México. Não fala de um país só. Fala um pouquinho da cultura de cada país. Fala de comida, de lugares, o método é bem diferente.

T 47 Professora novata Deise:_É, sobre a nossa aula de semana passada, tava pensando aqui, separando né, uma atividade legal do assunto, mas é o que a professora falou, acho que dá pra gente aliar, fazer essa relação entre o assunto e uma atividade legal. E eu tava pensando, semana passada na hora da prova a gente tava com os professores porque Lene veio falar comigo que ela tinha conversado com a professora né, sobre, sobre o filme. Aí eu fiquei pensando a gente assiste vários seriados, aí eu fiquei pensando né, eu, Mohana, Milton assiste também. Ivan eu não sei, Marcia, só Marcia que não assiste. E Lene também assiste. Então, assim, todo mundo tem contato com alguma coisa, assim, porque que a gente não poderia levar

alguma atividade legal relacionada a isso? Esses dias, esses dias não, há um tempo atrás eu assisti aquele I Carly. Aí tem um, um momento lá que ela fala, que o irmão dela fala um verbo, é stink, stank, stunk, isso aí, ele usa o verbo errado. Ele usa no past particípio, aí ela fala que não o passado é stank. Aí eu achei interessante porque a gente poderia usar uma atividade nossa, mostrando né como é que é um infinitivo como é que é o passado, como é que é o particípio. É claro que a gente não vai encontrar ali naquele seriado, naquele filme, naquela música, todas as conjugações de todos os verbos pra eles aprenderem, mas a gente pode usar aquilo ali como exemplo né, pra iniciar uma aula. A gente tem duas aulas de 50 minutos, 1:40hs, um episódio desse 20 minutos, por ai, né então a gente vai ter 1:20 ainda pra trabalhar as outras coisas. Aí cria uma atividade com interpretação

T 48 - Professora novata Lene: Até porque esse seriado I Carli, é uma coisa que foi extraída lá dentro da sala, de ciências. Tava passando avaliação, e pegou mesmo, pegou a sugestão, as sugestões assim, o que eles assistiam de seriados. Aí, a gente podia então tentar trabalhar um resuminho com eles e pedir pra que eles fossem identificando, tem alguns que são mais famosos outros nem tanto. Mas, fazer eles se identificarem de que seriado está se tratando por conta daquele resumo em inglês.

T 49 - Professora novata Deise: E, eu vi a aluna perguntando, eu fui passando assim, eu fiquei bem quietinha pra não tumultuar. Falando baixo pra, perguntando pra eles que seriados eles assistiam. Aí, quando eles responderam, eles respondiam com alegria só de eu perguntar, "ah vocês vão trazer pra gente?" perguntava assim. Aí, eu passei de uma sala pra outra, mas todo mundo perguntava se era o Chris, ou alguma coisa assim que passa na Record ou Globo. É, mas foi só de perguntar, imagine se a gente levar uma atividade imagina como é que vai ser essa recepção deles pra essa atividade?

T 50 - Professora colaboradora Vera: É, sobre, eu estava justamente pensando esses dias sobre esse livro, né. Esse livro que chegou e a gente fica assim segurando nele assim como se ele fosse um "osso gostoso", uma coisa nova que a gente nunca teve, que a gente fica ali querendo segurar a todo custo, o tempo todo centrado no livro. (...)

APÊNDICE C - Excertos da Reunião de Diálogo Cogerativo de 12/11/2012

(recortes da interação entre professoras formadoras e professores novatos sobre envolvimento do projeto com a comunidade escolar, visibilidade de ações e atividades que envolvam os alunos e a comunidade escolar)

T 167 - Prof. Formadora Luciana: Sim, mas se a gente tá pensando em PIBID dentro do Ruy Barbosa. Não é olhar a comunidade prática do Ruy Barbosa, eu acho que não é assim: "que eu sou professor lá, você é professor lá, que a gente tá na comunidade prática do Ruy Barbosa." Então, até que ponto a gente tá inserido como professor daquela escola? Concordo com a Sara que a gente não tem braço pra tudo, mas até que ponto a gente pode fazer pra mudar? E como a gente pode fazer? Eu não to falando isso pra gente responder as perguntas, é pra gente questionar: "O que que a gente pode fazer pra se aproximar mais da comunidade Ruy Barbosa?" Porque quando o professor tá na escola, ele não é professor só daquela turma de inglês, depois ele arruma as cosias dele é vai embora. Ele tem que se envolver com os problemas da escola: "não tem carteira, não tem aquilo, não tem isso. Eu já pedi pra ir no banheiro e não tem sabonete!" Isso faz parte dos problemas da escola. O AC,

por exemplo, que a Vanusa falou agora, eu tive pensando nós nunca fomos no AC, eu não conheço todos os professores de inglês

T 168 - Prof. Formadora Sara: Eu acho que tudo isso que a gente tá falando aqui, tudo isso que a gente tá falando aqui, seria para repensar em todo o planejamento do PIBID. Da forma que nos organizamos no começo, não tem condições para fazer mais do que a gente tá fazendo. Porque nós temos nossas reuniões, nós estamos aqui as quatro horas na segunda-feira,[...] mais duas horas na escola e duas horas pra outras atividades. Eu também não vou ficar editando hora, porque eu também não sou funcionário público, pra ficar: deu seis horas eu bato o cartão e vou embora[...] mas eu acho que tá saindo por ai. Então, eu acho que essa gente também fica falando "mas nossa vocês estão só numa escola" [...] isso é realmente uma coisa que eu e Lu já conversamos

T 169 - Prof. Formadora Luciana: já ouvi isso de umas pessoas também

T 170 - Prof. Novata Vilma: Você lembra que eu já falei com vocês pra gente promover uma gincana de língua inglesa e convidar as outras turmas pra participar? É uma forma da gente mostrar a cara da gente e, também se envolver com os alunos, com a comunidade da escola.

T 171 - Prof. Formadora Sara: Eu acho que assim, se a gente não consegue ampliar no sentido, assim, eu acho que é uma coisa pro ano que vem do tipo, só a Vanusa de língua inglesa com uma turma, entrar em todas as turmas de inglês da Vanusa. Ou chamar outro professor, ou pegar todo o Ensino Médio. Eu pegar todas as sétimas séries, eu não sei, só que a gente teria mais turmas com uma professora só. E aí a gente não podia só se envolver com uma turma só. Isso é uma coisa que dá pra gente fazer [...] aí depois da gincana, é pensar que quando a gente vê o pessoal do PIBID principalmente aquele que trabalha uma temática que não tá dentro de uma disciplina só por exemplo (...)

APÊNDICE D - Excertos da Reunião de Diálogo Cogerativo de 19/03/2013

(recortes da interação entre formadoras e professores novatos na discussão sobre atividades contextualizadas, voltadas para a realidade dos alunos)

T 33 - Prof. Formadora Luciana: Eu acho que a gente tem um diferencial aqui, que a gente tem contexto de uso da língua, pouco, mas tem. Porque a gente está em uma região turística, próximo à região turística, Porto Seguro, Prado. E de alguma forma a gente acaba recebendo turistas de outros países, uma das formas que a gente pode ver nas revistas das companhias aéreas. Essa revista que eu trouxe aqui é da TAM, todo mês a TAM troca sua revisa. Todas as companhias aéreas têm uma revista dessa, a maioria delas têm só em íngua portuguesa, a TAM, ela traz em português e inglês nas suas revistas e eu tenho observado nos últimos meses que todo mês tem um ponto turístico da Bahia, tem um texto pequeno sobre um ponto turístico da Bahia. Tempos atrás falou ali, de perto de Arraial D'Ajuda, como é que é? Trancoso. Não sei se é essa que fala de Caraíva, que é aqui pertinho da gente. Outra falou de Itacaré, que não é tão distante. Então, eu acho que esse contexto de uso da língua, a gente pode trazer para os alunos, que a gente vê que a língua inglesa é utilizada, não é?! Não tá numa revista, dentro das empresas aéreas? O turista que veio pra cá, pra essa região, ele tem contato com isso. Além desse uso da língua escrita, o turista que vem do exterior também vai acabar tendo que usar o inglês aqui, a gente vai ter que usar o inglês com ele. Então, qual é o contexto de uso que a gente pode explorar com esses alunos? Eu acho que a gente poderia pensar nisso aí, na questão do turismo.

Um dos temas que a gente poderia utilizar, eu acho que poderia ser essa questão, não sei se entraria em cidadania, turismo ou essas diferenças regionais ou alguma coisa assim.

T 34 - Prof. Formadora Sara: É, eu to vendo aqui, olhando para o livro do 1º ano né. Aí tem lá assim, uma unidade, reading né. Os textos são (...). Não que o nosso aluno não(...). Depois "London: the multicultural capital of the world". Então, não quer dizer que a gente não tenha que explorar esses aspectos né, no caso aqui a gente vai tratar também de aspectos culturais né, "multicultural capital of the world". A gente vai estar explorando a questão da cultura e tal. Não quer dizer que a gente tem que ignorar. Mas a gente viu que desde lá no PCN, que a língua estrangeira tem que ser pra eu reconhecer o outro, mas a partir do momento que eu me reconheço, né?! Aí, eu acho que é o grande problema da língua inglesa, a gente já tem todo esse estigma de que estamos indo para a sala de aula pra colonizar o nosso aluno. A gente não tem esse estigma?: "Ah, essa língua imperialista, vai lá ensinar uma língua dos Estados Unidos, que eu não gosto dos Estados Unidos, nã, nã ,nã". Não tem essas coisas? "Porque eu nunca vou para a Inglaterra, nã, nã, nã". Tem essa dimensão. Essa é uma dimensão que a gente não pode negar que existe vinculada à língua inglesa. Porque assim, essas línguas são faladas nesses países, mas né, e a gente nisso tudo? A gente tem que aprender a expressar, se expressar acerca da nossa própria cultura, acerca do nosso próprio local. Então lógico, vou primeiro aprender a falar de mim, essa coisa que também tem muito nos materiais, informações pessoais: quem eu sou, o que eu faço, onde eu moro, né?! e o contexto que me rodeia. Então,a gente tá falando aqui da "Região da Costa do Descobrimento", que a gente tá muito próximo né, isso tem a ver com a gente, né?! E que, às vezes, a gente vai estar próximo a esse contexto e não vai estar sabendo se expressar acerca deste contexto em língua inglesa. Porque essa pode ser uma situação que vai requerer que tenhamos conhecimento da língua inglesa, não só, outras situações também, né. Coisas que a gente nem imagina que podem requerer o uso da língua. Não sei se eles lembram, mas uma vez Marcia, Marcia trabalha com documentos né, como é que chama a empresa que ela trabalha lá?

T 35 - Prof. Novata Lene: Agiliza

T36 - Prof. Formadora Sara: É, e aí ela precisou fazer uma tradução, tipo de uma declaração, acho que a pessoa fez uma declaração de que ela não era casada no Brasil, uma coisa assim. E ela precisou disso pro trabalho dela, né. Como que a gente vai imaginar, né? Ela precisou fazer esse documento para uma pessoa que estava fora do Brasil e que precisava de um documento dizendo que ela não era casada aqui, que ela era solteira e tal. E ela precisou usar disso né. E, é alguém que tá aqui, que participa com a gente do PIBID, que se formou aqui em Teixeira de Freitas, né. Então, são situações que a gente precisa também saber expressar a nossa própria cultura, expressar o nosso próprio contexto em íngua inglesa. Não só ser consumidor dessas informações que vem de fora, mas expressar para os outros quem nós somos né. E eu acho que a gente precisa estar pensando nisso na hora de fazer o nosso plano de curso.

T 37 - Prof. Novato Milton: Principalmente agora com a Copa aqui né. A imagem da gente que a gente quer vender. Digamos assim, como pessoas, como cidadãos do Brasil, assim, pra quem vem de fora. Porque mesmo que aqui não tenha nenhum jogo em Teixeira ou em algum lugar muito perto, mas com certeza, as pessoas que estão vindo de fora vão viajar aqui pelas praias, passar pelas cidades. Aqui em Teixeira, por sinal, que é uma das maiores cidades do Extremo

Sul, provavelmente deve ter muita gente circulando por aqui. Todos nós vamos ter contato, precisamos fazer atividades voltadas pra isso

T 35 - Prof. Formadora Sara: Como alguém que veio pra ver jogo. Acho que isso vai acontecer também. Todo mundo vai acabar cruzando com alguém por aí que veio da Alemanha, da Holanda, que veio não sei da onde. A gente vai acabar encontrando alguém por aí né. E, eu acho que às vezes, a gente fica pensando especificamente na região de Teixeira, eu acho que se a gente conseguir, hã, isso é uma coisa pra longo prazo, que a nossa região se estabeleça como né, a UNEB, Campus que forma professores de língua inglesa, que estão preocupados com essa questão da língua estrangeira, isso vai fazer com que a cidade. O domínio da língua estrangeira faz com que a cidade de torne polo de algumas coisas. Então, assim, a gente sabe que algumas coisas, têm lugares que perdem para serem polos de eventos, diferentes eventos: ah, uma feira da indústria, uma feira da agropecuária, nã, nã, nã

APÊNDICE E - Excerto da Reunião de Planejamento colaborativo de aulas de 18/11/2013

(recortes da interação dos professores novatos e sugestão/ discussão de atividades que envolvam cultura afro, língua inglesa e cidadania)

- T 130 Prof. Novata Luana: (...) Pensei em um tema relacionado aos ativistas negros, um tema como esse, fazer cartaz, slides, e quem sabe cantar uma música depois. Escolher alguém que fez parte da história de lutas
- T 131 Prof. Novata Vilma: Ô Vera, essa ideia de Luana aqui é boa, ó. Fazer uma apresentação
- T 132 Prof. Colaboradora Vera: pera lá gente, que eu to atendendo a Luciana
- T 133 Prof. Novata Vilma: Fazer uma apresentação também, se o aluno quiser apresentar em slide. Essa ideia de Liliana aqui é boa, ó.
- T 134 Prof. Novata Luana: Maring Luter King
- T 135 Prof. Novata Joana: tem vários, tem Martin Luter King, tem Nelson Mandela, tem Rosa Parkings
- T 136 Prof. Novata Luana: Não é só chegar e cantar. Consciência negra é um fato muito importante! O aluno vai chegar e cantar. Ele
- T 137 Prof. Colaboradora Vera: E qual é a sua ideia?
- T 138 Prof. Novata Luana: Pegar assim, por exemplo, o feriado de Martin Luter King, que é um feriado nos Estados Unidos, que é em janeiro no dia da morte dele. Ele foi uma pessoa muito importante, né, um ativista muito poderoso. Aí tem o feriado dele, os alunos sabem do feriado dele. Então, eles vão pesquisar o dia de Martin Luter King. E nós iríamos procurar as pessoas e iríamos sortear pra eles. Cada grupo ficava com um. E eles poderiam cantar uma música que falasse da consciência negra. Aí eles vão apresentar um ativista pela causa do negro, Nelson Mandela, Martin Luter King, Bob Marley, e apresentar uma canção
- T 139 Prof. Novata Vilma: Boa ideia!
- T 140 Prof. Colaboradora Vera: Dessas pessoas?
- T 141 Prof. Novata Luana: Não, uma canção que tivesse a ver com o tema: consciência negra. E o negro que faz parte da história como um todo
- T 142 Prof. Novata Joana: Da história negra
- T 143 Prof. Colaboradora Vera: Então a gente levaria as músicas?
- T 144 Prof. Novata Luana: Eles iam escolher as músicas, nós iriamos escolher os personagens para apresenta<u>r</u>

T 145 - Prof. Novata Joana: Seria assim, nós escolhemos as pessoas. Cada grupo vai ficar com uma pessoa. Aí, quais são os critérios? Os critérios são: vocês vão ter que apresentar sobre a vida dessa pessoa e no final vocês vão ter que cantar uma música que tem a ver com a consciência negra. A música eles vão escolher. O que a gente vai dar pra eles é só a personalidade. Eles vão lá e vão pesquisar quem é aquela pessoa e tudo

T 146 - Prof. Novata Luana: Em slides

T 147 - Prof. Novata Joana: Eu acho que pode dar mais certo

T 148 - Prof. Novata Vilma: Eu acho que é bom. Esse negócio de cartaz, eles rasgam e jogam fora

T 149 - Prof. Novata Luana: Deixa mais rico o trabalho

T 150 - Prof. Novata Vilma: Verdade

T 151 - Prof. Colaboradora Vera: Então, vocês vão pesquisar?

T 152 - Prof. Novata Marcia: Não. Eles vão pesquisar, a gente vai dar as personalidade

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO SOBRE PROFISSÃO PROFESSORES NOVATOS (enviado por e-mail em outubro/ 2018)

- 1) Você está atuando como professor? se sim em que contexto (ensino fundamental, medio, superior, educação infantil, instituto de idiomas, etc..)? Se não, por quê? (você ainda pretende ser professor?
- 2) O que te levou a escolher sua profissão?

Quadro 6: Quadro Síntese da consulta por meio de correio eletrônico sobre a atuação profissional dos professores novatos atualmente.

PROFESSOR NOVATO	VOCE ESTA ATUANDO COMO PROFESSOR? EM QUE CONTEXTO? SE NÃO POR QUÊ?	O QUE TE LEVOU A ESCOLHER SUA PROFISSÃO?
ALICE	-	-
LENE	-	-
DEISE	() Eu estou atuando como professora em um instituto de idiomas	Para mim, é muito importante participar do processo de formação humana. É muito gratificante ver um aluno obtendo conhecimento e se beneficiando daquilo no presente ou futuramente. A sala de aula (incluindo lugares externos) é um dos espaços mais importantes para se adquirir conhecimento. E, fazer uma parte deste espaço, me faz sentir um ser humano mais realizado no ponto de vista moral, político, social e humano.
LIA	() Eu lecionei nos três anos seguintes. E, agora, estou cursando pedagogia. Esse ano não estou lecionando.() Eu percebi que me identifico mais com crianças. Por isso optei por pedagogia, para ter uma formação mais abrangente.	-
LUANA	(). sim, permaneço dando aula desde que me Formei. Estou trabalhando na prefeitura. Dou aula pro ensino fundamental 2.	-
MARCIA	Sim. Atuo no contexto fundamental II e superior.	Tenho plena certeza de que foram minhas práticas no PIBID, projeto o qual fiz parte durante 3 anos que me ajudaram a tomar a decisão de atuar em sala de aula. Confesso que entrei no curso de licenciatura em inglês pelo simples fato de ser apaixonada pela língua, mas, não imaginava os seus desdobramentos e desafios.

PROFESSOR NOVATO	VOCE ESTA ATUANDO COMO PROFESSOR? EM QUE CONTEXTO? SE NÃO POR QUÊ?	O QUE TE LEVOU A ESCOLHER SUA PROFISSÃO?
IVAN	Sim, estou atuando como professor no contexto de Ensino Superior.	Ingressei no curo de letras pelo interesse na leitura e escrita de literatura. Logo depois me deparei com o universo acadêmico que até então era desconhecido para mim. Dentro da universidade tive oportunidade de vivenciar várias experiências sobre a docência e o ser pesquisador. Porém, ainda bem jovem e cheio de dúvidas, decidi conciliar duas carreiras distintas, sendo uma de professor e a segunda enquanto editor de vídeo, inserido no meio da comunicação. Depois de quatro anos, tive a oportunidade de trabalhar em vários seguimentos da carreira de editor de vídeo e foi através dessas vivências que decidi por não seguir este caminho e concentrar minhas energias somente na carreira de professor, uma vez que trazia maior retorno pessoal e significativo para mim. Devo ressaltar que, enquanto a carreira de professor estava em segundo plano, me mantive interessado na área, participando de eventos como Quintas Acadêmicas, SEPEX (realizados pela Universidade que me formei), no intuito de estar sempre em movimento e por trazer uma satisfação de aperfeiçoamento enquanto profissional e cidadão, que a minha carreira de editor não me proporcionava.
MILTON	Sim, Ensino Fundamental II, para as turmas do 6º ano.	Gosto de dar aula e me sinto confortável exercendo a profissão. Já era formado em magistério antes de entrar na faculdade e isso me permitiu vivenciar a experiência de docente e escolher seguí-la.
MOHANA	Sim, atualmente sou professora temporária do fundamental II na rede municipal de Teixeira de Freitas - BA, lecionando Artes. (amiga respondeu: A Mohana está trabalhando só de manhã no Igualdade e Justiça!)	Não foi algo que eu escolhi. Na verdade, foi a única oportunidade que eu tive de fre- quentar a Universidade e eu abracei.

PROFESSOR NOVATO	VOCE ESTA ATUANDO COMO PROFESSOR? EM QUE CONTEXTO? SE NÃO POR QUÊ?	O QUE TE LEVOU A ESCOLHER SUA PROFISSÃO?
NEUZA	As duas (escola em que trabalha) são do município. Fundamental II de manhã e tarde! Sim, eu e Vilma trabalhamos no Joaquim José de Almeida no período da tarde. E trabalho no Gessé Inácio do Nascimento de manhã e ela (Vilma) no Alcenor Alves Barbosa.	Ter participado do PIBID, foi a resposta de todas as indagações internas que estava vivendo no momento e o bálsamo para as minhas inquietações em relação a minha trajetória acadêmical Quando comecei a realizar cada etapa do estágio, comecei a me sentir insegura e com muito receio, passei a acreditar verdadeiramente que ser professora era algo que eu não conseguiria realizar com êxito, tinha vergonha de falar em público, não sabia como realizar um plano de aula, preparar uma avaliação e elaborar atividades ou um projeto em sala de aula, sem ressaltar o domínio em sala de aula! Quando surgiu o PIBID, decidi me inscrever porque uma das minhas melhores amigas estava se inscrevendo, sem citar que a bolsa me ajudaria muito, pois só minha mãe arcava com todas as minhas despesas particulares e acadêmicas! Nem imagina que o PIBID seria o divisor de águas no processo de ensino/aprendizagem! A cada reunião, planejamento, participação de projetos, seminários e publicações de artigo, foi despertando em mim um desejo de me tornar uma professora que fazia a diferença na educação! E assim aconteceu, sou muito grata a Deus pela vida, por inspirar professores como Luciana Audi e Taísa Passoni, foram a dedicação delas que me inspiraram e me inspiram até hoje, me formei na UNEB em 2014! E em 2015 comecei a trabalhar 40 horas no município, onde tenho estado até o momento! Hoje me tornei uma professora segura, com um olhar crítico e reflexivo, tenho segurança ao adentrar uma sala de aula, sei dialogar com os alunos, tendo assim domínio em sala de aula, conquistando assim cada dia respeito, amor e admiração por parte dos alunos! Me formei pelo CNA, fiz o teste da Cambridge, porque o PIBID mudou completamente a minha visão sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa, buscando assim sempre fazer a diferença por onde lecionar! Muito obrigada CAPES por elaborar e realizar projetos que transformam a vida de milhares de pessoas nas universidades públical, por ter me tornado quem sou hoje! Uma professora de Língua Inglesa e

PROFESSOR NOVATO	VOCE ESTA ATUANDO COMO PROFESSOR? EM QUE CONTEXTO? SE NÃO POR QUÊ?	O QUE TE LEVOU A ESCOLHER SUA PROFISSÃO?
SILVIO	Não, no momento estou atuando em outra área. Após terminar o curso até atuei como professor substituto algumas vezes mas não consegui nada fixo nos primeiros meses. Também, não tinha nenhum concurso aberto na área. Foi então que surgiu a oportunidade de fazer um concurso em outra área. Como estava desempregado e precisando, fiz a prova, passei e estou trabalhando agora. Quando saiu o concurso para professor do Estado da Bahia, até decidi me inscrever, mas perdi a data. Assim que surgir outra oportunidade eu pretendo fazer.	Principalmente pela oportunidade que surgiu.
VILMA	(resposta da colega Neide: Sim, eu e Vilma trabalhamos no Joaquim José de Almeida no período da tarde! E trabalho no Gessé Inácio do Nascimento de manhã e ela (Vilma) no Alcenor Alves Barbosa!	-

Fonte: elaboração da autora.

APÊNDICE G - Roteiro de entrevista semi-estruturada com professora novata

Roteiro de entrevista semi-estruturada direcionada a ex-bolsista de iniciação à docência no subprojeto de Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – desenvolvido no Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Apresentação:

Estou desenvolvendo uma pesquisa no programa de doutorado em Educação da Faculdade de Educação de São Paulo – FEUSP, com o intuito de pesquisar possíveis contribuições do Ensino Colaborativo para a formação inicial de professores de língua inglesa. Como o Ensino Colaborativo foi uma metodologia adotada no subprojeto PIBID de língua inglesa do Campus X da UNEB no qual você participou como bolsista de iniciação à docência, gostaria de te entrevistar para a partir dessa entrevista analisar as possíveis contribuições desta metodologia. Apresento aqui também um Termo de Consentimento Livre Esclarecido para sua participação na pesquisa (entregar o termo e pegar assinatura do sujeito), saliento que como consta no Termo, fica garantido o sigilo das informações aqui apresentadas. E no caso da publicação dos dados analisados, está garantido também seu direito ao anonimato, de forma que no estudo serão utilizados pseudônimos. A pesquisa requer gravar (vídeo e/ou áudio) conversa informal e também examinar questões subjetivas enviadas por mim a você. Informo a você que a sua participação envolve risco mínimo o qual está relacionado ao desconforto ou incomodo em participar da entrevista e responder as questões subjetivas.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas por mim, nos telefones informados no TCLE. Informo também que as gravações em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da publicação de seus resultados.

Primeiramente eu gostaria de te agradecer por aceitar participar dessa entrevista. Eu quero também te dizer que é muito importante ouvir opinião de pessoas que participaram do projeto com tanta dedicação como você, por isso eu peço que você seja bem sincera nas suas opiniões, pois é a partir delas que vou fazer as análises dessa parte do meu estudo.

Só a título de informação, a entrevista tem aproximadamente 30 questões e está dividida em 3 blocos, no primeiro gostaria que você me falasse da sua profissão, no segundo da sua formação e no terceiro do subprojeto PIBID que você participou.

Roteiro para a Entrevista:

1º Bloco: Sobre a Profissão

- 1) Você pode falar um pouco de você, o que está fazendo no momento, como surgiu essa profissão na sua vida? (há quanto tempo está na profissão)
- 2) Onde você trabalha atualmente?
 - a. Em mais de uma escola?
 - b. Como começou a trabalhar lá?

- 3) Como você se preparar para atuar em sala de aula?
 - a. Faz planos de aula? Estuda as aulas previamente?
 - b. Fale um pouco sobre a metodologia de suas aulas, que materiais você utiliza para dar aula de inglês? (Usa só o livro didático? Prepara material? Como?)
- 4) Como tem sido sua experiência em sala de aula?
- 5) Fale um pouco sobre como você se sente quando está em sala de aula? (caso essa resposta não apareça na pergunta anterior)

2º Bloco: **Sobre a Formação Inicial/ Graduação**

- a. Me fale um pouco da sua formação inicial: Por que você fez o curso de Letras inglês? Há quanto tempo está formada?
- b. Ao adentar no curso de letras você se imaginava professor(a)? Ou essa ideia apareceu durante a graduação? Se sim em que momento? Por que?(caso essas repostas não apareçam na pergunta anterior)
- c. No curso de Letras Inglês qual disciplina te marcou mais? Por que?
- d. Fale um pouco mais da sua graduação, você participou de algum projeto de ensino, pesquisa ou extensão?
 - i. Qual/ quais? Qual a contribuição disso para sua formação?
- e. Refletindo um pouco sobre suas experiências em sala de aula como estagiária durante a regência e como pibidiana, como você compararia essas duas experiências?
- f. Quais as implicações que cada uma dessas experiências teve em sua formação?
- g. Em algum momento você pensou em desistir do projeto ou do curso? Por quê?

3º Bloco: Sobre o suprojeto PIBID de língua inglesa

- i. Fale um pouco do seu ingresso no subprojeto PIBID.
 - 1. Como você foi parar lá?
 - 2. O que te motivou a participar do PIBID de língua inglesa?
- ii. Agora me fale do subprojeto em si, como era a estrutura do PIBID de língua inglesa que você participou?
 - Como eram as reuniões, quais eram as ações do subprojeto? Em quais escolas você atuou? Quais turmas?
- iii. Agora conte um pouco da sua atuação no projeto, o que você fazia, como era sua participação?
- iv. Fale da sua relação com a escola, como você foi recebida na escola?
 - 1. Que tipo de acompanhamento você tinha na escola?
- v. Como era sua relação com os alunos?
- vi. E como era sua relação com a professora da turma em que você atuava?
 - 1. O que vocês faziam juntas?
 - 2. Você recebia algum suporte da professora?

- vii. O que você acha que resultou para a professora, para os alunos e para a escola essa sua experiência naquele ambiente?
 - 1. Quais as implicações dessa relação para sua formação?
- viii. Agora me conte da sua relação com a coordenação do subprojeto, como era?
 - 1. Você acredita que essa relação influenciou na sua formação? Como?
- ix. E como era seu relacionamento com os demais membros do subprojeto? Conte como era a dinâmica dos trabalhos do grupo, vocês desenvolveram alguma ação juntos? Qual/quais?
- x. A forma de trabalhar com os demais membros do subprojeto PIBID trouxe alguma contribuição para sua formação? Se sim, cite algumas?
- xi. De maneira geral em que condições você acha que o projeto promoveu, ou não, contribuições para a formação de professores?
 - 1. Cite algumas:
- xii. Com relação ao ensino colaborativo proposto no subprojeto, quais as contribuições dessa forma de trabalho para sua formação profissional? E que limitações você ve nessa metodologia?
- xiii. Conte um pouco mais da sua experiência nesse subprojeto, você conheceu outras realidades, pessoas que participavam de outros subprojetos PIBID, conheceu outras experiências formativas? Como foi isso? (caso essas respostas não apareçam na pergunta anterior)
- xiv. Você ouviu críticas sobre o PIBID?
- xv.Fale um pouco das limitações que você vê nesse subprojeto PIBID do qual você participou. Você tem alguma sugestao?
- xvi. O que você achou mais relevante na sua formação com relação ao subprojeto PIBID?
- xvii. Você acha que o subprojeto PIBID teve alguma influência na sua escolha /atuação profissional? Como?
- xviii. Por que você saiu do PIBID?

Para fechar, como você avaliaria o ensino colaborativo na sua formação profissional? E como você se sente nessa profissão?

Ficha para preenchimento:

Nome Completo:				
Telefone de Contato:	_email:			
Data de Nascimento://				
Graduação: Curso:	Co	onclusão:	/	
Período de participação no PIBID _	a			
Local de Trabalho:				

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista semi-estruturada com professora colaboradora

Roteiro de entrevista semi-estruturada direcionada à professora colaboradora no ICFPL, ex-bolsista de supervisão no subprojeto de Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – desenvolvido no Campus X da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Apresentação:

Estou desenvolvendo uma pesquisa no programa de doutorado em Educação da Faculdade de Educação de São Paulo – FEUSP, com o intuito de pesquisar possíveis contribuições do Ensino Colaborativo para a formação de professores de língua inglesa. Como o Ensino Colaborativo foi uma metodologia adotada no subprojeto PIBID de língua inglesa do Campus X da UNEB no qual você participou como bolsista de supervisão, gostaria de te entrevistar para a partir dessa entrevista analisar as possíveis contribuições desta metodologia. Apresento aqui também um Termo de Consentimento Livre Esclarecido para sua participação na pesquisa, saliento que como consta no Termo, fica garantido o sigilo das informações aqui apresentadas. E no caso da publicação dos dados analisados, está garantido também seu direito ao anonimato, de forma que no estudo serão utilizados pseudônimos. A pesquisa requer gravar (vídeo e/ou áudio) conversa informal e também examinar questões subjetivas enviadas por mim a você. Informo a você que a sua participação envolve risco mínimo o qual está relacionado ao desconforto ou incomodo em participar da entrevista e responder as questões subjetivas.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas por mim, nos telefones informados no TCLE. Informo também que as gravações em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da publicação de seus resultados.

Primeiramente eu gostaria de te agradecer por aceitar participar dessa entrevista. Eu quero também te dizer que é muito importante ouvir opinião de pessoas que participaram do projeto com tanta dedicação como você, por isso eu peço que você seja bem sincera nas suas opiniões, pois é a partir delas que vou fazer as análises dessa parte do meu estudo.

Só a título de informação, essa nossa conversa será tipo uma entrevista semiestruturada, pensei em 3 grandes temas, dividi em 3 blocos, então primeiro gostaria que você me falasse da sua profissão, o segundo bloco da sua vida em geral e no terceiro do subprojeto PIBID que você participou.

Roteiro para a Entrevista:

1º Bloco: Sobre a Profissão

- 1) Você pode falar um pouco da sua vida profissional, me conta um pouco da sua história, como você se tornou professora de inglês..
 - (fala um pouco mais sobre isso... pois é, mas você não falou ainda como tá seu momento atual...)
- 2) Como surgiu essa profissão na sua vida? Você ainda está trabalhando ou já se aposentou? (Por quanto tempo você deu aulas ?)
- 3) Como você veio parar no Rui Barbosa? Por quanto tempo você trabalhou lá?
- 4) Você fez algum curso de formação continuada ou alguma pós-graduação após terminar seu curso superior?
- 5) Em algum momento você pensou em desistir do profissão de professora?
- 6) Você sempre deu aulas de inglês? Como você se sentia dando aulas de inglês antes de participar do projeto PIBID?
- 7) O que você faz atualmente? Trabalha? O que faz por lazer?
- 8) Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre sua profissão?

2º Bloco: Sobre você (saber se a vida pessoal foi afetada pela participação no projeto - importante saber como que a vida pessoal se cruza com a profissional pra ver sobre o desenvolvimento)

- Bom você já falou um pouco sobre sua vida pessoal, mas tem mais alguma coisa que você gostaria de falar mais especificamente da sua vida no geral... (Me fala um pouco mais dessa importância ... o que você viu de tão importante nesse projeto...)
- 2) Teve aquele momento que você entrou nesse projeto, que nós nos conhecemos me fale um pouco de como foi isso na sua vida (**como que essa sua vida pessoal se relaciona com sua profissão**)
- 3) Entrar no projeto mudou sua relação em casa? Você acha que de alguma forma essa participação no projeto te afetou? Como que foi isso?
- 4) Tem mais alguma coisa sobre...
- 5) Teve uma vez que a gente estava junto e você me falou que o projeto foi uma bênção na sua vida, como é que é isso? Em que sentido você achou que foi uma benção?

- 6) Você quer falar um pouco mais da sua vida pessoal? Como que isso se relaciona ... ? Como que você se vê como mãe, professora, amiga...?
- 7) Tem mais alguma coisa que você não falou e que você gostaria de falar? Me fale um pouco da sua vida...
- 8) Por que você se tornou professora de inglês? Você fez o curso de Letras inglês? Há quanto tempo você se formou? Está aposentada? Por quantos anos você lecionou? Há quanto tempo se aposentou?
- 9) Refletindo um pouco sobre suas experiências no PIBID de inglês como professora colaboradora, como você descreve sua atuação no projeto? Você acha que contribuiu para a formação dos alunos, digo dos professores novatos, como?
- 10) Em algum momento você pensou em desistir do projeto? Por quê?
- 11) Como você se sentia na profissão antes de participar do projeto? E depois?
- 12) O que aconteceu com você depois de ter participado do projeto? Conte um pouco de como ficou sua vida.
- 13) Fazendo uma comparação da sua vida, antes e depois de ter participado do projeto, você acha que mudou alguma coisa? O que?

3º Bloco: Sobre o suprojeto PIBID de língua inglesa

- 1) Fale um pouco do seu ingresso no subprojeto PIBID, conta pra mim como que foi isso(Como você foi parar lá? O que te motivou a participar do PIBID de língua inglesa?)
- 2) Agora me fale do subprojeto em si, como era a estrutura do PIBID de língua inglesa que você participou?
 - 1) Como eram as reuniões, quais eram as ações do projeto? Em quais turmas suas o projeto atuou? Quantas turmas, todas?
- 3) Agora conte um pouco da sua atuação no projeto, o que você fazia, como era sua participação?
- 4) Fale da sua relação com o pessoal do projeto, como você foi recebida no projeto?
 - 1) Que tipo de acompanhamento você tinha na escola?
- 5) Como era sua relação com os professores novatos?
- 6) E como era sua relação com as professoras coordenadoras do projeto que você atuava?
 - 1) O que vocês faziam juntas?
 - 2) Você recebia algum suporte dos alunos- professores?
 - 3) Você recebia algum suporte das professoras coordenadoras?
- 7) O que você acha que resultou para os seus alunos e para a escola dessa sua experiência naquele ambiente?
 - 1) Quais as implicações dessa relação para sua profissão?
- 8) Conte como era a dinâmica dos trabalhos do grupo, vocês desenvolveram alguma ação juntos? Qual/quais?
- 9) A forma de trabalhar com os demais membros do subprojeto PIBID trouxe alguma contribuição para sua forma de dar aulas? Se sim, cite algumas?
- 10) De maneira geral em que condições você acha que o projeto promoveu, ou não, contribuições para sua forma de dar aulas?
 - 1) Cite algumas:

- 11) Com relação ao ensino colaborativo proposto no subprojeto, quais as contribuições dessa forma de trabalho para suas aulas? E que limitações você vê nessa metodologia?
- 12) Você percebeu alguma mudança em sua forma de dar aulas ou de se relacionar com os colegas, ou de se ver na profissão depois de ter participado do Projeto PIBID? Fale um pouco sobre isso, o que mudou?
- 13) Como você se sentia na sala de aula antes de participar no projeto? E durante o projeto? E depois de ter participado no projeto?
- 14) Você vê alguma contribuição do projeto para suas aulas? E para a escola? E pra sua vida de modo geral, você vê alguma contribuição? Qual?
- 15) Conte um pouco mais da sua experiência nesse projeto, você conheceu outras realidades, pessoas que participavam de outros projetos PIBID,? Conheceu outras experiências formativas? Como foi isso? (caso essas respostas não apareçam na pergunta anterior)
- 16) Fale um pouco das limitações que você vê nesse projeto PIBID do qual você participou. Você tem alguma sugestão?
- 17) Para fechar, o que você achou mais relevante para sua vida com relação a sua participação nesse projeto PIBID?

• •		
Nome Completo:		
Telefone de Contato:	email:	
Data de Nascimento://		
Período de participação no PIBID	a	
Local de Trabalha		

Ficha para preenchimento: