

## *Construção de identidades profissionais de professores de Língua Portuguesa, em contexto formativo do PIBID*

*Dinara Soares Chacon Sales\* & Fátima Pereira\*\**

### **Resumo**

Esta investigação teve como objetivo analisar as atividades formativas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), procurando compreender a relevância dessas atividades na constituição das identidades profissionais de ex-bolsistas, atuais professores, formados pelo PIBID. Bolsistas egressos que tiveram atividades formativas no subprojeto do PIBID Letras - Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus da cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba, Brasil. Enquadra-se na área da Formação Inicial de Professores e foi regida pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, amparada pelo paradigma fenomenológico interpretativo. Para recolha de informações, utilizámos a entrevista narrativo-biográfica, por meio do *Skype*. Realizámos oito entrevistas, com coleta de áudios e vídeos com o amparo do referido dispositivo. Na realização das entrevistas, elencámos alguns elementos condizentes com as histórias pessoais dos sujeitos entrevistados, a entrada na universidade desses ex-bolsistas, a escolha pela profissão docente, as atividades formativas dispostas pelo PIBID, o percurso profissional desses sujeitos, após saírem da universidade e entrarem no campo profissional ativo, as ilusões e desilusões encontradas, as especificidades encontradas em cada espaço de ação profissional dos entrevistados e o espaço destinado pelos bolsistas egressos para a formação contínua.

**Palavras-chave:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), identidades profissionais docentes, práticas formativas do PIBID, entrevista narrativo-biográfica

### **Introdução**

Este artigo é resultante de uma investigação de mestrado desenvolvida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal, entre os anos de 2017 e 2019. Propomos aqui uma exposição dos pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais construímos nossa reflexão e uma apresentação concisa dos resultados alcançados em nossa investigação.

---

\* Mestre em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: [dinarachacon@yahoo.com.br](mailto:dinarachacon@yahoo.com.br)

\*\* Professora Associada com Agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UP. Contacto: [fpereira@fpce.up.pt](mailto:fpereira@fpce.up.pt)

Com esse fim, escolhemos como campo de estudo a formação inicial de professores. De modo mais preciso, trabalhamos com um programa educativo desenvolvido pelo governo federal brasileiro, que entrou em execução a partir do ano de 2007: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para efetivarmos o estudo desse programa educacional, julgamos coerente fazer um recorte para que a pesquisa se desenvolvesse a contento. Assim sendo, convidámos oito bolsistas<sup>11</sup> egressos do PIBID, atualmente professores de escolas no Brasil. Docentes reconhecidos como estando bastante envolvidos com as práticas relacionadas à profissão e que, mesmo depois de licenciados, ainda têm buscado meios de se qualificarem profissionalmente. Esses ex-bolsistas foram todos formados pelo subprojeto<sup>12</sup> de Letras - Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG), do campus localizado na cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba, Brasil. Por meio desse subprojeto, buscámos saber, junto a bolsistas egressos deste programa, de que modo o PIBID contribuiu para a formação das suas identidades profissionais enquanto professores de Língua Portuguesa (na variedade brasileira).

Sabemos que a constituição das identidades profissionais, na área da docência, resulta de inúmeros fatores que fazem com que os professores se reconheçam ao longo das experiências e vivências nos contextos de formação. Pensarmos o PIBID, nesse contexto formativo, nos faz entender a importância das ações desenvolvidas em espaços de construção de conhecimento como estes; bem como evidência a relevância desses projetos na mudança de perspectiva educacional e social de determinadas comunidades brasileiras.

Ainda em relação ao que objetivámos, de modo mais específico, pretendemos identificar, a partir das perspectivas desses professores, dimensões de formatividade (relação com o saber, relação teoria-prática; práticas colaborativas; práticas de pesquisa; práticas reflexivas; entre outras) que foram integradas no subprojeto de Língua Portuguesa; analisar as percepções desses professores sobre os efeitos das atividades desenvolvidas pelo PIBID/Letras na organização e desenvolvimento das suas práticas docentes; conhecer os significados que esses professores atribuem às referidas dimensões de formatividade e a sua implicação na construção das suas identidades profissionais.

---

<sup>11</sup> Equivalente a bolsistas em Portugal.

<sup>12</sup> Cada universidade possui um projeto de atuação do PIBID, que está dividido em subprojetos por áreas de saber/disciplinas.

### Aspetos teóricos sobre a formação inicial de professores

Ao longo dos anos, a formação inicial de professores tem-se constituído em um campo de reflexão e problematização do saber docente, dentro do contexto académico, que traduz um maior respeito à origem e ao desenvolvimento do campo em questão. Porém, ao lançarem um olhar sobre o que de facto ocorre dentro do campo, Korthagen et al. (2013) afirmam que existem alguns elementos dificultadores para que as investigações nessa área realmente se efetivem. De acordo com esses autores, três elementos merecem destaque nesse quadro, são eles: o carácter aquém da preparação dos professores para o contexto de prática, o “choque da realidade” no decorrer do processo da ação profissional e o desenvolvimento de novas conceções sobre o ensino e sobre a aprendizagem, no decorrer da realidade profissional.

O primeiro elemento, citado por Korthagen et al. (2013) refere-se à falta de uma preparação docente mais voltada para o contexto de sala de aula e para lidar com as questões referentes à escola. As críticas tecidas com mais afinco por esses autores tocam no cerne do contexto formativo do profissional professor e na relação teoria *versus* prática, discussão que teve grande valia para a construção desta reflexão. A principal crítica direcionada ao modelo formativo é a carência de uma prática de ensino efetiva no currículo base da formação inicial do profissional docente. Outro ponto tocado dentro deste tópico, que ocorre de facto e que os autores chamam de modelo “da-teoria-para-a-prática”, está em uma formação de professores mais voltada a “aplicar teorias já aprendidas e [em que] as aulas teóricas são vistas como a forma apropriada de ensinar sobre o ensino” (p. 20). Ou seja, há uma relação distanciada do que é a realidade vivenciada dentro da pluralidade do trabalho na escola. É a teoria sendo utilizada como pretexto para se conhecer uma realidade cujos estudos teóricos não têm a especificidade de abarcar.

O segundo ponto a refletirmos é sobre o carácter do choque enfrentado pelos professores, ao se depararem com a realidade da escola. Aspeto não vivenciado plenamente por esses profissionais no contexto da formação inicial. Fatores como a lida com o dia-a-dia prático da profissão e o próprio processo de ensino e aprendizagem são obscuros à grande parte dos profissionais, por falta de ação no contexto formativo, como referem Korthagen et al. (2013, p. 20): “a transferência da teoria, apresentada durante a formação de professores, para a prática nas escolas é muitas

vezes escassa e as práticas de formação são, muitas vezes, contraproducentes para a aprendizagem dos professores”.

O terceiro e último fator é a parte do processo de ensino e aprendizagem no contexto de ação dos professores, do trabalho com as demandas contemporâneas do público a quem atende o profissional professor. Público que busca e sente carência de uma proposta de ensino cada vez mais baseada no contexto de exercício, ocasionando um respeito maior às culturas, aos sentires, aos contextos particulares dos públicos atendidos. Nesse terceiro ponto, temos um exercício que nos coloca a repensarmos e refletirmos sobre como são gerenciadas e dinamizadas as propostas formativas vivenciadas pelos profissionais.

Por isso, pensarmos a formação inicial de professores envolve um problema complexo que sempre retorna ao cerne das discussões quando se fala na ineficiência da formação: a ênfase exclusiva nas teorias da área ou o foco específico na prática profissional. Korthagen et al. destacam que, nos fins do século XX, com a diminuição cada vez mais significativa do número de professores em contexto mundial, houve um conjunto de tentativas para reestruturar a formação de professores, foi colocada uma ênfase na prática, em vez de na teoria. Importa salientar que nestas situações acontecia muitas vezes uma inversão do problema do choque da realidade: a formação reduzia-se à aprendizagem dos truques profissionais, sem aprofundar teoricamente. Isto significava que havia um problema básico ainda não abordado adequadamente, e muito menos resolvido, nomeadamente o de como lidar com os problemas do quotidiano escolar de uma ação orientada pela teoria.

Após pensarmos no que representa uma prática formativa efetiva, aliamos-lhe o lugar da escola, da ambientação nesse espaço, na preparação para estabelecer o diálogo entre pares e nos estudos que devem ocupar um lugar central na condução da prática.

De acordo com Leite e Fernandes (2013), as novas demandas sociais posicionam a formação de professores em um espaço de configurações diferenciadas que passam por um constante dinamismo, que mexem efetivamente com as formas pelas quais os professores se reconhecem profissionalmente e reconhecem os espaços de trabalho em que interagem e constroem a sua ação profissional. Por isso, em um contexto de formação inicial, é relevante destacarmos o papel da escola como espaço formador que possibilita a ação profissional docente. Dessa forma, Leite e Fernandes também destacam que “as competências profissionais se constroem pela

experiência, apoiada por dinâmicas que ajudam os professores a identificar problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a agir sobre eles” (p. 55).

Nóvoa (2008) vai mais além e reflete sobre a amplitude do contexto de formação de professores que, em muitos casos, se limita ao trabalho condicionado das orientações disciplinares de cada área, com pouco ou nenhum espaço para a formação que dinamize os saberes construídos na coletividade. Saberes que são resultantes do processo formativo, edificados na presença de outros pares, que passam a agregar na formação individual e coletiva do profissional professor. Por isso, é relevante compreendermos que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

A dinâmica existente na formação inicial docente, analisada dentro de um contexto de construção de grupo e sob uma ótica comunitária, parte de uma perspectiva que valoriza o caráter social da profissão. À valorização das histórias vivenciadas por cada profissional a se formar, acrescenta-se o conhecimento da dinâmica real de cada contexto específico de vivência. Assim, a educação assume o sentido de um lugar de transformação da realidade e acaba por fomentar “um compromisso social orientado para a mudança” (Leite & Fernandes, 2013, p. 55). E a escola, nesse espaço, passa a se reconfigurar como ambiente de formação profissional voltado para o social.

Por isso, além de discutirmos aspectos gerais concernentes às investigações que tratam da formação de professores de modo mais geral, preocupamo-nos em fazer uma reflexão sobre justiça social em educação, no contexto da formação inicial de professores, a partir das informações coletadas pelos ex-bolsistas do PIBID – sujeitos efetivos da nossa pesquisa.

De acordo com Pereira (2015b, p. 64), “a formação não pode deixar de ter em conta as transformações que se vivem no contexto escolar e as condições em que os professores constroem a sua profissionalidade”. Ao sabermos disso, é relevante destacarmos que a heterogeneidade e a adequação do currículo são objetivos primeiros da formação inicial de professores, dentro de um espaço de formação justo.

Por isso, torna-se ainda mais relevante tratar dessas questões em contexto brasileiro.

### **Formação inicial de professores em contexto brasileiro**

De acordo com André et al. (2017), os estudos sobre formação de professores no Brasil, por mais que tenham adquirido proporções significativas, versam sobretudo os questionamentos “dos currículos nos cursos de licenciatura, pelo distanciamento entre os fundamentos teórico e prático, pela pouca atenção aos conhecimentos específicos da docência e pela forma de condução dos estágios” (p. 506) ofertados aos fins das licenciaturas para professores em formação. Por isso, pensar as formas como cada particularidade de trabalho formativo, advindas das experiências associadas e refletidas na formação inicial, requer um contexto de investigação específico.

Essas autoras ressaltam que, dentro do quadro de políticas educativas no Brasil, ainda há poucas ações voltadas para a formação inicial de professores que saem licenciados das instituições de ensino superior. Por isso, muitos dos estudantes que saem desses cursos relatam dificuldades ao entrarem no contexto das realidades efetivas de trabalho.

Segundo as autoras, os estudantes reivindicam formações e ações que os orientem a desenvolver capacidades e que os habilitem a um trabalho de articulação entre a teoria e a prática. Além do citado, como aspetos relevantes dentro desse quadro de carência, tem-se a própria falta de atividades e acompanhamentos de natureza formativa. Ou seja, atividades destinadas a envolverem os alunos nas dinâmicas do fazer profissional, bem como propostas que tornem esses enfrentamentos dos quotidianos formativos mais aparentes e efetivos.

Assim, percebemos que esses questionamentos tocam em pontos muito maiores: os que envolvem a função social da profissionalidade docente. Como reflete Pereira (2015a, p. 150-151),

A formação inicial de professores não é apenas uma instância de profissionalização dos professores, é também um dos campos sociais onde se produz a própria profissão, e por isso se realça como lugar de gestão crítica da legitimação política científica e social dos processos de construção da escola pública e do professor profissional.

Por se tratar de uma demanda social, não é demais pensarmos que o entrelaçamento de conhecimentos na formação inicial permite constituir, no próprio

estudante, um ato legítimo e autoformativo possibilitado pela reflexão. O ato reflexivo em questão pode aparecer constituído a partir do próprio caráter relacional e dinamizador da experiência, como propõe Tardif (2002), quando relata que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura das práticas profissionais” (p. 261), bem como na constituição de uma identidade profissional dos professores envolvidos em cada contexto específico.

### **Identidade profissional de base e construção da identidade profissional: transação biográfica e transação relacional**

Nesses termos formativos, consideramos pertinente refletir sobre a identidade profissional de base, uma vez que problematizamos as ações promovidas por um programa que tem como objetivo fomentar a formação do profissional professor, antes mesmo desses sujeitos entrarem no campo profissional, ou seja, tratar a formação inicial de base. Por isso, cabe-nos expor, por meio da escrita, quais são os principais pontos dessa discussão teórica aqui abordada.

De acordo com Dubar (1997), o processo de construção da identidade profissional de base resulta das experiências formativas adquiridas pelo sujeito profissional no momento da formação inicial. São os modos como é conduzido e como é experienciado esse processo pelos sujeitos que determinam essa construção. Para esse mesmo autor, o profissional em formação projeta, nas ações que desempenha, o que de facto busca quando se tornar profissional ativo, no contexto efetivo de trabalho. Dessa forma, temos o despertar para uma identidade do sujeito que passa a perceber e a projetar as ações no âmbito formativo profissional de forma diferenciada, assim como projeta e percebe aquilo que é a experiência social como novidade.

Portanto o processo de constituição da identidade profissional docente passa por uma série de fatores existentes no dia-a-dia do sujeito ou grupo profissional. Dentre os quais estão a história pessoal, familiar, as relações que o sujeito estabelece com os grupos com os quais se relaciona profissionalmente, o lugar social de onde partem as vozes desses profissionais (Certeau, 1982), as instituições nas quais se formam e trabalham e, por fim, o currículo que conduz o próprio processo formativo.

Ao esclarecer esse processo, à luz de uma perspectiva teórica, Dubar (1997) afirma que a identidade profissional é resultante de uma dupla transação que assume um papel representativo e indissociável para a análise. Ao fazermos uso dessa perspectiva teórica, assumimos que analisar as entrevistas nessa dupla transação as torna dinâmicas e construtoras de sentidos. Essas transações são gerenciadas dentro do processo de construção identitária desses ex-bolsistas.

Temos dentro do processo de transação biográfica, de natureza mais subjetiva, as relações pessoais estabelecidas pelos sujeitos. Relações construídas dentro de um passado de vivências particulares, acrescidas daquilo que esses ex-bolsistas projetam para o futuro; já na transação relacional, de caráter mais objetivo, encontramos as relações que os bolsistas egressos estabelecem com pessoas, grupos, instituições e com a sociedade de modo geral. Ou seja, a primeira transação se refere mais à dimensão do eu-sujeito, enquanto a segunda relaciona-se com o nós-social.

De acordo com Lopes (1993), esse processo contínuo e dialógico referente à construção de identidades resulta em atividades discursivas que só são permissivas à análise se forem levadas em consideração as histórias de vida dos professores envolvidos. Neste caso, consideramos que os sujeitos da pesquisa são atores sociais cujas histórias são significadas e ressignificadas pelas ações de interferências, tanto do campo profissional, como dissociadas dele. Dessa forma, recorreremos ao que afirma Dubar (2006), quando trata da relevância da “rearticulação entre sujeito e prática discursiva” para que haja essa (re)articulação entre as histórias subjetivas e aquilo que se verifica por meio do discurso profissional.

A partir disso, é perceptível que tratamos o ambiente de formação dos oito professores que participaram no estudo como social, ao partirmos da transformação de trajetórias ao longo do próprio processo formativo desses sujeitos. Fica claro que as especificidades do contexto profissional estão ligadas diretamente à sala de aula, às experiências profissionais, ao percurso acadêmico, à relação entre os pares, como destacam Lopes et al. (2007).

De acordo com Pereira (2016), a formação inicial dos professores é pautada pelas práticas sociais que são mediadas pela linguagem. Fatores extremamente relacionados ao contexto, às culturas, ao cotidiano de ação da formação e de relação entre pares. Por isso, a relevância de tratarmos as entrevistas de natureza biográfico-narrativa como um elemento que engloba uma pluralidade de ações contextualizadas, que carrega em si um conceito de identidade coletiva advinda da linguagem partilhada por esses sujeitos.

Afirmamos que, ao pensarmos uma análise que considera ecologicamente o estudo da construção das identidades, coerentemente, temos a obrigação de considerarmos também os elementos de mudança, os elementos que resistem e os que desencadeiam eventos de crise, que coexistem dentro de uma esfera semântica comunitária.

### **Crise nas identidades profissionais**

Dentro desse contexto das esferas semânticas comunitárias, podemos dizer que crise é inerente aos espaços sociais. Como instituição social, nem a escola nem os profissionais que dela fazem parte são eximidos de viver a(s) crise(s). Ela é resultante das organizações advindas da modernidade e dos anseios do homem em pensar as institucionalizações dos espaços. Como reflexo da fluidez do tempo, enquanto elemento histórico e social, temos também o caráter instável das instituições, nomeadamente a instituição escolar, que é ela própria também histórica e passível a novas organizações e percepções sociais.

Assim, inúmeros elementos associam-se para que sejam gerados os quadros de tensões. No espaço do trabalho e da formação docente não é diferente, já que esse ambiente se liga e interage diretamente com vários contextos, sejam eles económicos, sociais e políticos. Dentro dos ambientes de formação docente, o que está mais ligado ao dia-a-dia da prática profissional é a escola. E, conseqüentemente, é aquele que afeta de modo mais efetivo o professor ou aquele que se está a formar.

Deste modo, Pereira (2015b) nos ajuda a refletir sobre a crise vivenciada nos espaços, de entre eles a escola:

A instituição escolar e a profissão docente têm sido afetadas, de modo particularmente perturbador, pela instabilização das convenções sociais que sustentam a institucionalização moderna, característica da modernidade tardia. Essa instabilidade refletiu-se ao nível dos discursos, das sociabilidades, das subjetividades e das temporalidades e inseriu-se num contexto de transformações incertas. (p. 63)

No Brasil, a profissão docente lida com a instabilidade desses setores que refletem incisivamente no delicado e incerto contexto educativo. Constituir-se professor no Brasil é gerir constantemente a instabilidade e o conflito a incidir no dia-a-dia de trabalho, no dia-a-dia da formação. Ao chegarem ao profissional em formação ou ao professor ativo, os conflitos atravessam as atividades desenvolvidas pelos docentes, no contexto de ação. Por isso, a forma como o professor se

reconhece, a forma como se percebe enquanto agente profissional e como pensa a formação contextualiza um momento específico que dialoga com um contexto de crise. E esses fatores constituem uma percepção “identitária inseparável de uma forma de poder, de relação social e de alteridade” (Dubar, 2006, p. 24) que está no cerne das tensões temporais.

#### **A investigação narrativa**

Diante do recorte metodológico que fazemos, destacamos o caráter relacional das histórias de vida ao longo dos factos que as intercetam. Ao optarmos por esse método, destacamos os acontecimentos, as formas como os sujeitos da nossa investigação reconhecem e verbalizam ações, vivências e experiências que os constituem enquanto profissionais.

Assim, consideramos as narrativas como singularidades oriundas de histórias marcadas por acontecimentos. Histórias que atravessam a vida pessoal, a formação profissional (individual e de grupo), a efetivação dos sujeitos no contexto de trabalho, uma vez que o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (Josso, 2010).

Em decorrência disso, buscamos compreender como os professores que tiveram experiências formativas no PIBID – Letras do CFP/UFCG perspectivam essa formação para a constituição das suas identidades profissionais. Por isso, neste texto, cabe-nos tornarmos relevante a própria natureza das relações estabelecidas pelos professores. Também são de valia considerada as atividades formativas oferecidas pelo Programa Institucional, os efeitos dessas formações nos profissionais e como eles perspectivam seus futuros dentro do profissionalismo docente.

Para tanto, é intrínseco refletirmos com/sobre a constituição dessas histórias, bem como junto às particularidades que marcam os sujeitos e os grupos de partilhas de experiências. Nestes termos, Josso (2010) destaca que o conceito de formação trabalhado pela mediação de uma reflexão sobre a história de vida permite evidenciar a intimidade de uma construção que valoriza uma concepção de identidade para si, simultaneamente singular e socialmente marcada. Porém é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem

ancoragens coletivas (familiar, de pertença a grupos diversos com os quais todos e cada um tem uma história!).

São essas identidades particulares percebidas e a forma como se dizem nos atos de fala que nos interessam. Junto a elas, temos a própria formação pessoal que pode ser verificada como um movimento que aponta para a aprendizagem. Por conseguinte, a relevância da nossa escolha metodológica consiste em estar consonante com a visionada, também, pelo nosso objeto que foi pesquisado, o PIBID, cujo funcionamento no cenário educativo brasileiro está atrelado a uma demanda histórica, cultural e social na área da formação inicial de professores, no Brasil. Por isso, quando Nóvoa (2010) destaca que as (auto)biografias e histórias de vida são “fenómenos sociológicos (...) num determinado contexto sociopolítico e cultural” (p. 26), temos externado e afirmado o caráter interativo de nossa escolha.

Sendo assim, vem-nos o questionamento: como podemos usar, neste texto, as narrativas de vida dos bolsistas egressos do PIBID? Nesse caso, optamos por pensar os elementos formativos, reflexivos e autoformativos dentro da constituição de identidades de professores, a partir do revisitar/pensar sobre as experiências contadas em entrevistas, como apontam Clandinin e Connelly (2011).

Esse jogo interativo, promissor e plural, construído pelas narrativas possibilita condições individuais e para os grupos de professores assumirem-se como habilitados a conduzirem-se e a sentirem-se atores de suas próprias histórias. Além disso, possibilita algo mais amplo que consiste na autorreflexão sobre os efeitos formativos das experiências. Josso (2010) afirma que nem tudo o que foi narrado pelos sujeitos deve ser utilizado, dentro da análise, como um elemento constitutivo formador de uma identidade, já que “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo da vida” (pp. 40-41).

Ademais, Josso (2010) nos alerta para o facto de que a sensibilização particular dos atores também resulta das relações socioculturais. Ou seja, mesmo que cada história de vida assuma um caráter individual e intransferível, há sempre e inevitavelmente uma relação com o(s) grupo(s) com os quais esses sujeitos interagiram e interagem, ao longo das vivências.

## Processos e dispositivos metodológicos

Após fazermos a escolha pelo viés da narrativa-biográfica, entramos em contacto com o CFP/UFCG, *campus* situado na cidade de Cajazeiras, no estado da Paraíba. Fomos direcionados à coordenação do PIBID - Letras Língua Portuguesa, que disponibilizou uma relação com nomes de bolsistas egressos do programa. Procurámos estabelecer, como seleção, aqueles ex-bolsistas que, de facto, possuem hoje uma relação mais efetiva com o contexto da escola, com o ambiente da sala de aula. Após essa seleção, contactámos cada bolsista individualmente para sabermos do interesse particular em voluntariar-se a participar na pesquisa.

Durante o período que antecipou a recolha de informações para a pesquisa, detalhamos aos voluntários como seria o processo até à entrevista. Isso aconteceu progressivamente com o intuito de estar sempre em contacto com os voluntários, a estabelecer um vínculo de maior proximidade entre investigador e investigado. Nossa preocupação, desde o início da pesquisa, foi respeitar o carácter subjetivo e mais intimista do método em que estamos nos amparando, por isso optamos por fazê-lo dessa forma.

Ao estabelecermos esse vínculo de confiança, por parte dos sujeitos, fizemos contacto com o intuito de saber se eles tinham perfil de utilizador no serviço de videochamada *Skype*. Após a comunicação, elaboramos o guião para a condução da coleta empírica de informação. No guia do decurso da entrevista, procurámos evocar elementos que julgamos pertinentes para percebermos como os professores que tiveram experiências formativas no PIBID - Letras Língua Portuguesa do CFP/UFCG perspetivavam essa formação para a constituição das suas identidades profissionais. Porém, direcionar o que objetivávamos requereu pensarmos elementos, anteriores às práticas, vivenciados no PIBID. Demandou percebermos também que os elementos biográficos pessoais, como também as vivências profissionais posteriores ao programa, interferiram na constituição de uma identidade profissional. Por isso, elencámos um diálogo conjunto para fazer com que esses professores se mostrassem enquanto pessoas, profissionais que se formam e agentes sociais ativos.

Optámos por fazer a recolha de informações via *Skype* por estarmos distantes do Brasil, local onde moravam todos os voluntários entrevistados. Além desse fator, havia toda uma logística que foi pensada: mesmo no Brasil, os sujeitos moravam em cidades diferentes e, logo, seria muito dispendioso financeiramente irmos

ao encontro de cada sujeito, além de levarmos muito tempo para conseguirmos coletar as informações necessárias. Sem contar com as próprias agendas desses professores, já que muitos deles trabalham em mais de uma escola, outros também trabalham em cidades diferentes das que residem, outros estão envolvidos em uma longa jornada de trabalho e formações em pós-graduações. Aliás, a característica mais relevante para essa caracterização do público é que os oito entrevistados residem em cidades diferentes: a primeira mora na cidade de Cajazeiras, a segunda em Bom Jesus, o terceiro em São João do Rio do Peixe, a quarta em Joca Claudino, o quinto em Sousa, o sexto em Paulista, a sétima em São João do Rio do Peixe e a oitava em Umari.

### **A entrevista de tipo biográfico**

Optamos por fazer uso das entrevistas de cunho biográfico por enxergarmos nelas um proveitoso meio de potencialidades junto aos trabalhos investigativos que envolvem trajetórias profissionais e construção de identidades profissionais. Justamente por serem de natureza essencialmente memorialista, carregadas de subjetividade, aliadas às relações sociais, as quais quem estiver a falar julga significante referenciar graças ao exercício “simultâneo, seletivo (...) e afetivo” (Amado e Ferreira, 2017, p. 179) do recordar histórias.

O método biográfico-narrativo nos possibilita enxergarmos a entrevista como um exercício a se fazer mais próximo aos indivíduos, cuja meta é termos informações particulares (e para além delas) condizentes com as realidades experienciadas por esses seres em sociedade; bem como relatarmos suas vivências, suas experiências e aquilo que os toca.

Uma das grandes vantagens para quem decide adotar a entrevista semiestruturada de natureza biográfica, como elemento artífice e ativo da pesquisa, é a excelência em recolha de dados informativos, devido às orientações a partir dos objetivos e finalidades que se pretende. E foi isso que constatámos ao longo da nossa investigação.

### **A análise de conteúdo dentro da investigação**

Após a conclusão das oito entrevistas, preocupámo-nos em evidenciar o método que nos auxiliou no processo de análise. De entre as opções, optámos pelos

pressupostos da análise de conteúdo. Nesse tipo de suporte de análise investigativa podemos nos valer da própria dinâmica hermenêutica do significado. Dentro deste estudo, contemplamos analisar os elementos a que os ex-bolsistas destinaram uma maior carga significativa ao falarem, que detalharam de modo mais representativo ou que referenciaram por muitas vezes no correr da entrevista. As incidências dos elementos que optamos por analisar foram organizadas de modo a formarem espaços possíveis de análise, campos semânticos que nos possibilitaram conhecer a realidade sistematizada dentro dos textos e discursos proferidos pelos sujeitos da pesquisa. Acrescido a isso, temos a potencialidade de fazer a “interpelação entre teoria e prática, de troca de sentidos, num registro de tradutibilidade que possibilitasse a construção de uma (...) realidade investigada” (Pereira, 2001, p. 59).

Lançamos mão dos pressupostos desse tipo de análise, além de elencarmos o conteúdo mais material. Por exemplo, aquilo que está aparente e que pode ser lido objetivamente permite também facultarmos as leituras, a partir do que pode ser subentendido por fatores contextuais. Leituras pressupostas, as quais, em muitas investigações, são de grande valor para a concretização do objetivo da investigação. De acordo com Amado et al. (2017), os contributos da análise de conteúdo consistem na possibilidade de associá-la a outros elementos da análise. Ao sabermos disso, podemos identificar textos que são inferidos contextualmente, dentro daquilo que possibilita a análise de conteúdo.

Depois de concluir a transcrição, definimos as categorias para a criação e o eixo central de discussão dos capítulos destinados à análise, a saber: o lugar social do professor; a universidade e o conhecimento teórico; a formação possibilitada pelo PIBID – “pibidiano”; e o professor formado pelo PIBID, o professor pibidiano. Foi por meio desses eixos que encontramos o potencial e o direcionamento para transformar em dados as informações contidas nas entrevistas; diretamente aquilo que tratamos como mais relevante dentro da dinâmica contida na problemática da investigação a que esse trabalho remete.

### **Conclusão**

Conduzimos uma reflexão a partir das próprias histórias pessoais dos sujeitos da investigação que passou pelo processo de entrada na universidade, de conhecimento do PIBID, entrada e formação no PIBID e, posteriormente, culminância na fixação desses sujeitos no campo profissional. Demos ênfase ao modo como esses

profissionais perceberam as vivências do dia-a-dia de trabalho e/com a formação contínua.

Como resultado de nossa investigação, concluímos que a constituição das identidades profissionais dos ex-bolsistas do PIBID Letras - Língua Portuguesa do CFP/UFCG trazem marcas significativas das experiências vivenciadas na formação possibilitada pelo programa institucional.

O PIBID se apresenta como um projeto marcado por ações formativas que ocupam um espaço significativo dentro da vida dos bolsistas em formação, refletindo na vida profissional desses sujeitos. Têm sido nesse projeto priorizados momentos de ação, expressos nas falas dos bolsistas egressos, nas quais são partilhados o primeiro contacto dos formandos com o ambiente de sala de aula do ensino básico. Para esses professores, narrar as próprias histórias profissionais foi entrelaçá-las, inevitavelmente, à ação do PIBID. Isso se verificou na forma imediata e afetuosa como as narrativas foram conduzidas.

Percebemos que o PIBID representou o apoio da preparação que os professores esperavam ter dentro da formação inicial. As dinâmicas de atividades e orientações fizeram – e fazem hoje – a diferença na dinâmica organizacional de trabalho. O projeto desencadeou a formação de professores e professoras que, além de dialogarem com os conhecimentos linguísticos, incumbidos aos professores de Língua Portuguesa, pensaram a educação, a escola e as preocupações referentes às comunidades e ao grupo com o qual interagem.

Esses profissionais pibidianos reconheceram-se como sendo ativos no processo colaborativo, dentro do exercício prático da docência. Refletiram sobre as influências dos contextos e do lugar sobre as realidades nas salas de aula e nas escolas, nas quais estão ativos. Refletiram também sobre eles mesmos enquanto integrantes do processo de ensino-aprendizagem, enquanto profissionais que foram preparados para perceberem a educação como um elemento de transformação social.

A própria função reflexiva sobre que tipo de professor se objetiva ou se pode ser, dentro de uma comunidade específica, foi objeto da formação no PIBID e tem sido evidenciada, até hoje. Esses propósitos são perspetivados dentro das ações dinamizadas por esses sujeitos, no campo profissional, quando consideram: as tarefas a partir do público-alvo a que se destinam essas atividades; quando identificam o perfil da escola e da turma; quando as demandas curriculares necessitam de ser adaptadas, para atenderem de forma mais precisa cada comunidade. Ou seja,

dentro da identidade formativa desses profissionais, temos pessoas que se prepararam para gerir questões inerentes ao trabalho após licenciados.

Assim, percebemos que o programa institucional possibilitou aos professores pibidianos um diferencial na formação. Diferencial pensado, principalmente, quando as ações do programa desenvolveram a articulação efetiva da teoria como um elemento potencializador da prática do profissional professor. Foram evidenciadas a importância da sistematização e proposição de atividades práticas, cujos atuais professores utilizaram dentro do programa e utilizam até hoje nas atividades que desenvolvem nas escolas em que estão vinculados. Ao encarar essa relação de modo construtivo, entre teoria e prática, constituiu-se, também, um outro perfil de profissional que enxerga e propicia essa relação, efetivando-a no campo profissional.

As narrativas permitem-nos identificar a inter-relação entre a formação e o ser professor pibidiano. A formação inicial desses professores, a partir do diálogo construtivo entre escola, universidade e comunidade, possibilitou-lhes serem agentes de uma formação inicial mais dinâmica e pautada em uma realidade cuja construção do profissional era o cerne desse diálogo. Diálogo que fez dos oito bolsistas professores mais ativos, estudantes também ativos e que reconhecem a importância da formação como um elemento contínuo do fazer/ser profissional professor.

#### Referências bibliográficas

- Amado, João, & Ferreira, Sónia (2017). A entrevista na investigação em educação. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 209-246). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António Pedro, & Crusoé, Nilma (2017). A técnica da análise de conteúdo. In João Amado (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 303-353). Universidade de Coimbra.
- André, Mali, Calil, Ana Maria, Martins, Francine, & Pereira, Marli (2017). O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(2), 505-52. <https://doi.org/10.14244/198271992231>
- Certeau, Michel (1982). A operação historiográfica. In Michel Certeau, *A escrita da história* (pp. 56-108). Forense Universitária.
- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2011). *Pesquisa narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa*. EDUFU.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dubar, Claude (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Josso, Marie-Christine (2010). *Experiências de vida e formação*. Paulus.

- Korthagen, Fred, Loughran, Jeffrey J., & Russell, Tom (2013). Formação inicial de professores em Portugal: Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In Amélia Lopes (Ed.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp. 19-54). Livpsic.
- Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2013). Formação inicial de professores em Portugal: Para uma reflexão sobre o modelo decorrente do Processo de Bolonha. In: Amélia Lopes (Ed.), *Formação inicial de professores e de enfermeiros: Identidades e ambientes* (pp. 55-67). Livpsic.
- Lopes, Amélia (1993). *A identidade docente: Contribuindo para a sua compreensão*. FPCEUP.
- Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Carolino, Ana Maria (2007) Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogia*, 236, 139-156. <https://revistadepedagogia.org/lxv/no-236/curriculos-de-formacion-inicial-identidades-profesionales-de-base-y-trayectoria-profesional/101400009980/>
- Nóvoa, António (2008). O regresso dos professores. In Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Ed.), *Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”* (pp. 21-28). Ministério da Educação.
- Nóvoa, António, & Finger, Matthias (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Paulus.
- Pereira, Fátima (2001). *Transformações educativas e formação contínua de professores: Os equívocos e as possibilidades*. Ministério da Educação, IIE.
- Pereira, Fátima (2015a). Formação de professores e epistemologia do trabalho docente: Novos e velhos desafios sobre a justiça social-escolar. In Maria Assunção Flores, Maria Alfredo Moreira, & Lia Raquel Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*. Edições Pedagogo. former B
- Pereira, Fátima (2015b). Tensões e desafios na formação inicial de professores: (Pre)Textos de investigação para refletir a mudança. In Amélia Lopes, Fátima Pereira, Marinaide Freitas, & António Freitas (Eds.), *Trabalho docente, subjetividade e formação* (pp. 147-155). Mais Leituras. former A
- Pereira, Fátima (2016). *Formação de professores, trabalho docente e justiça(s) em educação: Terceiro espaço e epistemologia de mediação* [Provas de agregação]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.