

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

DANIEL ADELINO COSTA OLIVEIRA DA CRUZ

**O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Inglês na
Universidade Federal de Alagoas:
a que interesses serve?**

MACEIÓ
2016

DANIEL ADELINO COSTA OLIVEIRA DA CRUZ

**O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Ingês na
Universidade Federal de Alagoas:
a que interesses serve?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Linguística na linha de pesquisa de Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares

Co-orientador: Prof. Dr. Paulo Rogério Stella

MACEIÓ

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- C957p Cruz, Daniel Adelino Costa Oliveira da.
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) letras-inglês na Universidade Federal de Alagoas: a que interesses serve? / Daniel Adelino Costa Oliveira da Cruz. – 2016.
144 f.
- Orientadora: Roseanne Rocha Tavares.
Coorientador: Paulo Rogério Stella.
Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.
- Bibliografia: f. 134-137.
Apêndices: f. 138-143.
Anexo: f. 144.
1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Escolas públicas – Maceió. 4. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). I. Título.

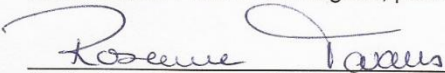
CDU: 802.0

TERMO DE APROVAÇÃO

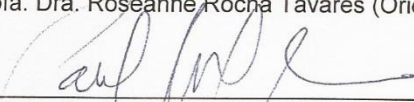
DANIEL ADELINO COSTA OLIVEIRA DA CRUZ

Título do trabalho: "O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) LETRAS-INGLÊS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: a que interesses serve?"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:



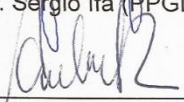
Prof. Dra. Roseanne Rocha Tavares (Orientadora - PPGLL/Ufal)



Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (Co-orientador - PPGLL/Ufal)

Examinadores:

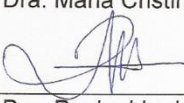

Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/Ufal)



Prof. Dra. Andréa da Silva Pereira (PPGLL/Ufal)



Prof. Dra. Maria Cristina Lima Paniago (UCDB)



Prof. Dra. Rosineide de Melo (CUFSA)

Maceió, 15 de dezembro de 2016.

Dedico esta tese...

às pessoas humanas, pelo amor, carinho, companhia:

Daniel e Maria, meus pais - in memoriam

Ismael e Maria, meus segundos pais

Paulinho, companheiro na vida - Sem ele, a felicidade não existiria

Manoel, pela energia que mandou de longe

às pessoas animais, por me mostrarem que a felicidade pede pouco:

Neguinha e Vavá – in memoriam

Caramelo, Catarina, Chocolate, Maia, Toinha, Batatinha, Miúdo,

Oncinha, Mocinha, Flôr, Luli, Soli e Café

às pessoas vegetais, por me ouvirem:

Belinha e Bolinha

À escola pública, laica, gratuita, de boa qualidade, em que me eduquei

Cada um, a seu modo, está presente aqui.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Daniel e Maria, *in memoriam*, que sempre me incentivaram aos estudos;
A meus segundos pais, Ismael e Maria, que me acolheram como filho;
A Paulinho, meu companheiro na vida, por materializar a alegria e o sentido de viver;
A minha orientadora, Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares, pelo incentivo, orientação e compreensão;

A meu co-orientador, Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, pela orientação atenta e cuidadosa;
A Simone Makiyama e Paulo Rogério Stella por aceitarem meu pedido para o desenvolvimento de minha pesquisa no projeto coordenado por eles;

Aos professores supervisores do PIBID-Inglês da UFAL, que aceitaram gentilmente meu convite para participarem desta pesquisa;

Ao PPGLL, que acolheu meu projeto de doutoramento;

A Andréa da Silva Pereira e Sérgio Ifa pela leitura cuidadosa e indicações preciosas como membros da banca de qualificação;

Aos Profs. Drs. Maria Cristina Lima Paniago Lopes, Rosineide Melo, Andréa da Silva Pereira e Sérgio Ifa, pela disponibilidade em participarem como membros da banca de defesa;

À Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior, pelas palavras de estímulo a meu desenvolvimento como pesquisador;

Aos colegas da FALE, pelo incentivo a minha busca pelo título de Doutor, em especial às Profas. Roseanne e Izabel, que assumiram aulas em meu lugar no último semestre para que eu pudesse concluir esta tese e à Profa. Raquel, que me apoiou enquanto fui Coordenador de Tutoria do Curso de Licenciatura em Inglês na modalidade EAD da FALE-UFAL, coordenado por ela.

Ao Prof. Dr. Lynn Mário Trindade Menezes de Souza, inspiração desde a graduação;

Aos Profs. Lynn Mário T. M. de Souza (USP) e Walkyria M. Monte Mór (USP), por me aceitarem como participante de dois projetos: Projeto Nacional de Formação de Professores "Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras" (2009-2015) e Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2019);

Aos Profs. Lynn Mário T. M. de Souza (USP), Walkyria M. Monte-Mór (USP) e Diana Brydon (University of Manitoba), que me aceitaram no BR-CAKE, proporcionando-me a oportunidade de expandir meus horizontes como pesquisador;

À Profa. Dra. Marisa Grigoletto, que me ensinou a fazer pesquisa com rigor;

Ao amigo Manoel, que tem me concedido palavras de apoio e incentivo;

A Sandra Miranda, pelo carinho e estímulo. Foram várias mensagens de apoio!

A Patrícia Rose. A arteterapia foi fundamental no alívio da ansiedade para poder caminhar;

A Linda, por suas aulas de Yoga, que ajudaram a focalizar o importante.

Ao CEBB, lugar de paz;

Ao povo brasileiro, que, com seu trabalho, proporcionou-me educação gratuita, laica e de boa qualidade da alfabetização ao doutorado.

A todos os amigos e familiares que me aturaram ao longo de meu processo de doutoramento.

Foucault acreditava, juntamente com Giles Deleuze, que os intelectuais não podiam e não deviam falar em nome do oprimido e dizer-lhe como resistir. Em vez disso, eles deviam ficar ao lado, minar o poder dos opressores e expor suas práticas. (Silva, 1995)

RESUMO

Esta pesquisa se desenvolveu no contexto do Subprojeto Letras Inglês do PIBID-UFAL. O PIBID, programa do governo federal promovido pelo MEC por meio da CAPES, pela articulação dos cursos de graduação em licenciatura oferecidos por IES e os sistemas estaduais e municipais de educação, quer melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino básico que apresentam IDEB abaixo da média nacional. Meu objetivo geral foi a busca de uma compreensão da relação entre o PIBID e o trabalho com língua inglesa na escola pública da Grande Maceió, querendo perceber a quais interesses o PIBID serve. Para atingir meu objetivo geral, filiei-me à Linguística Aplicada do séc. XXI (MOITA LOPES, 1996 e 2006; RAJAGOPALAN, 2003b, 1998 e 2006; PENNYCOOK 2001 e 2006; FABRÍCIO, 2006), pensando Ciência segundo Sousa Santos (2010). Estabeleci três objetivos específicos. Para alcançá-los, realizei duas ações: em primeiro lugar, procedi a um levantamento, estudo e análise da legislação que criou e organiza o PIBID. Em segundo lugar, organizei encontros com os professores supervisores, com base nos procedimentos típicos de trabalhos que se dedicam à pesquisa com narrativa e história de vida numa perspectiva autobiográfica (BRUNER, 2014; MERTOVA E WEBSTER, 2007; MINAYO, 1998), visando à coleta dos dados. Procedi à análise com alguns conceitos base, como língua como atividade social de uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 2002), identidade na pós-modernidade (HALL, 1992, 1997, 2011 e BHABHA, 1994) e poder (FOUCAULT, 1979). Meu primeiro objetivo específico foi o de conhecer o contexto legal que rege o subprojeto PIBID-UFAL Letras-Inglês para sabermos quais representações a legislação a que o PIBID se submete constrói para a identidade profissional do professor supervisor. Pela análise, identifiquei nos documentos legais duas representações fundamentais desse professor: por um lado, alguém que tem uma contribuição expressiva a dar, e, por outro lado, alguém que precisa ser instruído para dar conta de seu trabalho eficientemente e eficazmente. Meu segundo objetivo específico foi o de conhecer as representações que o professor supervisor do PIBID-UFAL Letras-Inglês da Ufal constrói para sua identidade profissional de professor de língua inglesa no processo de sua formação. Cheguei às representações da identidade profissional dos professores supervisores como vinculadas, de um lado, à perspectiva do professor que ele viria a se tornar, portanto do trabalho, com seu posicionamento em dois lugares: o público e o privado. E, de outro lado, cheguei à representação da construção da identidade profissional como o que chamei de professor-aluno, por conta do foco da formação na perspectiva da posição de aluno que ele fora. Meu terceiro e último objetivo específico foi o de conhecer as representações que esse professor constrói para a atividade docente no contexto da língua inglesa com relação à cidadania e ao trabalho, objetivos da educação, como preconizado pela constituição brasileira em vigor. As narrativas analisadas apontaram para dois temas: o material didático e a infraestrutura como pilares da atividade docente. O professor representa as atividades que cria como inferiores ao que é oferecido pelo livro didático, que é visto como uma panaceia. Ele representa a escola pública como lugar indigno, por ser insalubre, desequipado e inseguro. Concluo, então, que, em primeiro lugar, o PIBID se constitui como mais uma dentre várias ações que alardeiam a defesa de interesses da sociedade brasileira, mas, na base, escamoteiam os problemas fundantes das mazelas sociais. Em segundo lugar, o IDEB baixo não resulta necessariamente de formação precária dos professores. Creio que o foco na formação do professor para combater o IDEB baixo, como no caso do PIBID, pode querer, na verdade, significar um modo de se desviar o olhar da população das reais causas do problema: o abandono da educação pública à inanição. Espero que esta reflexão sirva aos interesses públicos e ao fortalecimento da Linguística Aplicada contemporânea, crítica, voltada para uma mudança social que melhore a vida de todos.

Palavras-chave: PIBID. Licenciatura em Inglês. Representação. Linguística Aplicada. Escola Pública.

ABSTRACT

This research was developed in the context of the Subproject Letters-English of PIBID-UFAL (Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarships at the Federal University of Alagoas). PIBID, a program of the federal government implemented by CAPES, an organ under the Ministry of Education and Culture, integrates the licensure courses offered by institutions of higher education and states and cities educational systems in order to improve teaching quality at basic education schools which display an IDEB (Basic Education Development Indicator) below national average. I have aimed at a comprehension of the relationship between PIBID and the work with the English language in Greater Maceió public schools, so as to realize which interests PIBID serves. In order to do that, I worked under the principles of XXI century Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996 and 2006; RAJAGOPALAN, 2003b, 1998 and 2006; PENNYCOOK 2001 and 2006; FABRÍCIO, 2006), with a concept of Science according to Sousa Santos (2010). I have established three specific objectives. To reach them, I collected, studied and analysed the legislation the created and rules PIBID. I also organised meetings with supervisor teachers to collect data based on the typical procedures of narrative and life history in an autobiographical perspective (BRUNER, 2014; MERTOVA E WEBSTER, 2007; MINAYO, 1998). The analysis was carried out considering language as a social activity from a discursive perspective (BAKHTIN, 2002), identity in post-modernity (HALL, 1992, 1997, 2011 e BHABHA, 1994), and power (FOUCAULT, 1979). My first specific objective was to know the legal context which rules the subproject PIBID-UFAL Letters-English in order to understand which representations the law has of the professional identity of the supervisor teacher. The analysis showed me that the legal documents have two representations for this teacher: on one side, s/he is someone who has a contribution to offer, and, on the other side, s/he is someone who lacks knowledge to work efficiently and effectively. My second specific objective was to know the representations that the supervisor teachers of PIBID-UFAL Letters-English have of themselves regarding their professional identity as English teachers in the course of their pre-service educational process. The analysis showed me that they represent their professional identity as connected to the perspective of the teachers they were working to become, positioned in both public and private places. My interpretation also showed me a representation that I called teacher-student due the the focus on their education from the perspective of the student they once were. My third and last specific objective was to know the representations this teacher has of the teaching activity in the context of the English language regarding citizenship and labour, official objectives of education as per the Brazilian Constitution in force. The narratives that I analyzed suggested two themes: the textbook and the school structure, both seen as the basis for the teaching activity. The teacher represents the quality of the activities that s/he creates as inferior to those on the textbook, which is taken as a panacea. S/he represents public schools as an undignified place, as it is unhealthy, underequipped and unsafe. I, then, came to the conclusion that, firstly, PIBID stands among actions that talk in favour of Brazilian society, but, actually, mask the real social problems sources. Secondly, low IDEB is not necessarily a result of bad teacher pre-service education. I believe that the focus on the education quality of teachers as if it were the problem of the low IDEB, as in the case of PIBID, may, actually, mean a way of making people look away from the real causes of the problem: the abandonment to which public education has been left. I hope this reflection will serve the public interests and help strengthen contemporary critical Applied Linguistics, looking to some social change that will make life better for everyone.

Keywords: PIBID. EFL Teacher Licensure. Representation. Applied Linguistics. Public School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Minha história	10
1.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)	13
1.3 O PIBID na UFAL	14
1.4 O Subprojeto PIBID Letras Inglês na UFAL	15
1.5 Objetivo geral	18
1.6 Objetivos específicos	18
1.7 Língua	19
1.8 Sentido	21
1.9 Representação	22
1.10 Identidade	24
1.11 O global e o local	27
1.12 Inclusão, excusão, justiça social e cidadania planetária	32
1.13 Resultados esperados	37
1.14 Perguntas de pesquisa	37
1.15 Estrutura da tese	38
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	40
2.1 O papel da Linguística Aplicada	40
2.2 A Ciência	48
2.3 Pesquisa nas Ciências Humanas	54
2.4 Narrativa e histórias de vida	58
2.5 Grupo de orientação no Facebook	61
2.6 Grupo com os PS do PIBID no Facebook	61
2.7 Gravação em áudio dos encontros com os PS do PIBID	61
2.8 Anotações feitas ao longo de alguns dos encontros com os PS do PIBID	61
2.9 Material escrito produzido pelos PS do PIBID em alguns dos encontros	61
2.10 História da coleta de dados	62
3 O CONTEXTO LEGAL	65
3.1 A identidade do PS do PIBID a partir do decreto 7219 de 24 de junho de 2010 da Presidência da República	66
3.2 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir da apresentação do PIBID no site do MEC	70
3.3 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir da apresentação do PIBID no site da CAPES	70
3.4 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir da resolução 88 de 2009 do Consuni/Ufal de 14.12.2009	74
3.5 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir do formulário para caracterização do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal	75
3.6 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir dos editais da Ufal de abertura de vagas para estudantes bolsistas	78

4 O PS NO SUBPROJETO LETRAS INGLÊS DO PIBID DA UFAL: SUAS REPRESENTAÇÕES DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO PROCESSO DE SUA FORMAÇÃO	79
4.1 Identidade profissional de PS6	82
4.2 PS6, o/a empreendedor/a	82
4.3 PS6 e sua motivação para a carreira de professor/a de inglês	84
4.4 PS6, o/a funcionário/a público/a	85
4.5 Identidade profissional de PS1	92
4.6 PS1, o/a aprendiz de inglês	92
4.7 PS1, aluno/a no primeiro grau normal	98
4.8 PS1, aluno/a no segundo grau	101
4.9 PS1, aluno/a no terceiro grau	104
5 ATIVIDADE DE ENSINO, LÍNGUA INGLESA, EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA NA ESCOLA PÚBLICA	111
5.1 Atividade docente, cidadania e trabalho	112
5.2 Atividade docente, material didático e cidadania	113
5.3 Atividade docente, material didático e trabalho	117
5.4 Atividade docente, infraestrutura, trabalho e cidadania	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	
Apêndice A – frequência dos professores supervisores aos encontros	138
Apêndice B – Tabela cronológica da coleta dos dados	140
ANEXO	
Anexo A – Quadro da organização do ensino	144

1 INTRODUÇÃO

Nesta introdução, narro meu percurso de pesquisador no contexto do ensino de inglês no nível básico na escola pública. A seguir, apresento o contexto específico em que minha pesquisa se desenvolve, que é o do Subprojeto Letras Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (doravante UFAL). Por fim, exponho meu objetivo geral, meus objetivos específicos, os procedimentos que adoto e as perguntas para as quais procuro por respostas. Passo, então, à narração de meu percurso.

1.1 Minha história

Início esta introdução por minha história, no que explica e justifica os caminhos desta pesquisa. Já há muito tempo que me interesso por pesquisa em contexto de sala de aula de língua inglesa na rede pública do ensino básico. Ainda na graduação, submeti à FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) um projeto de pesquisa que tinha por objeto a sala de aula em escolas na cidade de São Paulo da rede pública. Não contei com uma supervisão adequada para a preparação desse projeto, que, portanto, foi rejeitado pela FAPESP. Interessa lembrar esse projeto agora porque a resposta que obtive na época afirmava que eu queria resolver todos os problemas da educação pública de SP com um projeto de graduação. Isso, dizia a resposta, não seria possível. Não tive a oportunidade de reformular meu projeto. Fiquei frustrado.

Para ingresso no mestrado, submeti um projeto de pesquisa que previa observação de sala de aula de língua inglesa no ensino médio paulistano, acompanhada de entrevistas com docentes e aprendizes. Continuei com a intenção de pesquisa que propus à FAPESP, dessa feita considerando as críticas que levaram à rejeição de meu projeto. Dessa vez foi aceito. Preparei-me para iniciar as observações em sala de aula. Fui autorizado pela Direção de uma escola da rede estadual de ensino e aceito pelo professor.

Na sala de aula deparei-me com uma situação já conhecida. O docente pôs um exercício de gramática no quadro, que os alunos tiveram que copiar e resolver. Enquanto o exercício era escrito no quadro, os alunos atiravam-se bolinhas de papel, inclusive no docente, que estava de costas. Como sobrou tempo de aula, o docente autorizou os alunos a ouvirem música. Eles tocaram no aparelho disponível na sala de aula um CD que eles mesmos trouxeram. Saí daquela

tarde de observação totalmente frustrado. Interpretei tudo o que vi como bagunça. Não tinha ideia de como poderia contribuir naquela situação com minhas reflexões, já que a linha de pesquisa em que eu estava inserido não previa intervenção, apenas observação e análise.

Conversei com minha orientadora e mudei o projeto pois não via como contribuir com aquela situação de descontrole. Ela concordou com minha nova proposta e, assim, segui até o final do mestrado. Nessa nova proposta, com base nos pressupostos da Análise de Discurso Pecheutiana, analisei o material em vídeo da disciplina Língua Inglesa do projeto de educação à distância Telecurso 2000 produto de um convênio entre a Fundação Roberto Marinho e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Concluí que, apesar de a disciplina se desenvolver nas bases de um discurso que parece defender a inclusão social do aprendiz proveniente das classes menos favorecidas, no que diz respeito ao domínio da língua inglesa, o que o poria em condições de igualdade com aqueles que dominam esse idioma, há um processo de exclusão expresso no material (CRUZ, 2003, p. 148), já que constantemente insiste no fato de que basta ao aprendiz saber apenas ‘um pouquinho’ de inglês para ‘se virar melhor’ (CRUZ, 2003, p. 81-82). Desse modo, o aprendiz fica excluído de esferas que exigem um domínio mais amplo do idioma. A ele é dado apenas o suficiente desse saber para que seja capaz de dar conta de atividades no contexto imediato do trabalho, que pode ser a operação de uma máquina ou a recepção de uma ligação telefônica.

Como acabei de explicar, senti-me frustrado por conta da impossibilidade de fazer um trabalho de pesquisa em sala de aula e vi-me obrigado a mudar meu projeto de mestrado. Passei da sala de aula real como fonte de dados para material de arquivo (Telecurso 2000). Entretanto, ainda motivado pelo sentimento de necessidade de contribuir para a melhoria do ensino público de língua inglesa, propus mais uma vez um projeto de pesquisa na sala de aula de língua inglesa na rede pública de ensino, desta vez no contexto da Grande Maceió, agora para o doutorado. Esse projeto foi aceito. Persegui esse objetivo. Mais uma vez fui aceito por docentes para que os acompanhasse em seu trabalho e levasse meu projeto adiante. Vários problemas surgiram, tais como: as greves, ora de docentes, ora de funcionários das escolas; os calendários escolares desperiodizados; as escolas fechadas para reformas que não aconteciam. Uma série de problemas impediu que meu projeto fosse levado de modo a respeitar o cronograma proposto e aprovado na seleção. Concluí que não estava preparado para lidar com o contexto da escola pública por tê-lo percebido como desorganizado, bagunçado.

Hoje percebo que estava aí o problema que atravessou todos os projetos que elaborei e que abandonei: a falta de preparação para construir sentido a partir de um contexto de aparente desorganização, descontrole, bagunça. Faltava-me a base, os conhecimentos relevantes para tratar com contextos desconhecidos por mim. Pode parecer incoerente dizer que a escola pública seja um contexto desconhecido por mim, já que foi no ensino público que me escolarizei como aluno chegando ao ponto em que estou. A incoerência é, entretanto, aparente. Hoje entendo que me faltava conhecimento para lidar com contextos complexos. Eu me formei em ambientes organizados e controlados. Na escola pública que frequentei no ensino básico e superior não se toleravam comportamentos fora de padrões de comportamento considerados adequados. Tudo andava como esperado pelo sistema. A questão aqui não é afirmar que devam ser almejados contextos controlados que funcionem de acordo com o sistema do modo como funcionavam na época da ditadura. No decorrer do tempo os contextos mudam, tornam-se complexos. Minha intenção aqui é esclarecer que me faltava o conhecimento adequado para lidar com contextos diferentes daquele no qual estudei.

Na escola pública que vemos hoje, em sua maior parte, a situação de trabalho é outra. Outra concepção de pesquisa é necessária. Essa concepção, que eu não tinha, hoje acredito ter. Ela se dá por via da Linguística Aplicada, doravante LA. Não da LA concebida na segunda metade do século XX, que era uma aplicação da Linguística, mas da LA concebida no século XXI. A LA do primeiro momento pensava em aplicação de conceitos linguísticos para resolver problemas de aquisição de linguagem. Não considerava o ambiente social em sua complexidade. A LA do segundo momento já leva o contexto social em conta para compreender as questões sobre as quais pensa e nas quais quer intervir. Dessa perspectiva, pode-se olhar o contexto da escola pública contemporânea e interpretar o que se vê não como pura bagunça e desorganização, mas como um contexto resultante de variadas forças e conflitantes interesses sociais. O desenvolvimento desse olhar, que só foi possível por conta dos estudos que tive a oportunidade de realizar durante doutorado, provou ser fundamental para que eu pudesse realizar esta pesquisa, como se poderá ver após a leitura completa deste trabalho.

Foi quando surgiu uma segunda oportunidade de efetivamente realizar minha pesquisa com docentes de língua inglesa na rede pública básica da grande Maceió. Essa oportunidade se deu no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O Setor de Inglês da Faculdade de Letras (FALE) da UFAL teve aceito um projeto no âmbito desse

programa. Os dois coordenadores (doravante C)¹ do projeto PIBID-Inglês aceitaram que eu participasse das atividades e coletasse meus dados junto aos docentes que participaram do programa como Professores Supervisores (doravante PS). Finalmente, meu objetivo pessoal de contribuir com reflexões para a melhoria do trabalho com língua inglesa na rede pública básica poderia ser atingido, já que eu teria onde pesquisar, com quem pesquisar e conhecimentos adequados à compreensão do que veria. Passo agora a apresentar o PIBID no contexto da instituição onde realizo meus estudos e onde também trabalho como docente na graduação, no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês.

1.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O PIBID é um programa do governo federal promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). O PIBID quer melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas de ensino básico. E faz isso pela articulação dos cursos de graduação em licenciatura oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) e os sistemas estaduais e municipais de educação. Há exigências para que uma IES e uma escola pública do ensino básico participem do PIBID, segundo a página do programa no sítio do MEC². Dentre elas, exige-se da IES que apresente avaliação satisfatória no Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES) e exige-se da escola pública de ensino básico que apresente um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) inferior a 4,4. Para tanto, o programa persegue alguns objetivos. São eles, como apresentado na página do programa no sítio da CAPES³:

- 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;

¹ Para me referir aos Coordenadores, utilizo a abreviatura C e para me referir aos Professores Supervisores, utilizo a abreviatura PS. Como há dois C e seis PS, complemento as abreviaturas com números para diferenciá-los. Tenho, portanto, C1, C2, PS1, PS2, PS3, PS4, PS5 e PS6. Quando me refiro a mim mesmo, utilizo Pq (Pesquisador).

² <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 06.02.2016

³ <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 06.02.2016

- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores 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.

1.3 O PIBID na UFAL

Na UFAL, o PIBID está em sua segunda edição. São quatro anos para cada edição. A primeira aconteceu de 2010 a 2013 e a segunda edição foi iniciada em 2014 e deve terminar em 2017. Esse programa foi implantado por três resoluções do Conselho Universitário e apresentado à comunidade por meio de um texto simplificado, disponível no sítio da instituição na internet. As resoluções são estas:

1º Resolução 33/2008-CONSUNI/UFAL⁴. Autoriza a assinatura do termo de convênio entre a UFAL e a Secretaria de Estado da Educação vinculada ao Governo do Estado de Alagoas (SEED/AL).

2º Resolução 10/2009-CONSUNI/UFAL⁵. Aprova os projetos iniciais vinculados ao convênio a que se refere a primeira resolução.

3º Resolução 88/2009-CONSUNI/UFAL⁶. Aprova projetos suplementares do PIBID, dentre os quais, o do Curso de Graduação de Licenciatura em Letras.

Não consegui localizar o projeto apresentado pela UFAL à CAPES em sítios oficiais. O texto que apresenta o programa à comunidade é este, integralmente:

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID: O objetivo do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) é contribuir para o aumento das médias das escolas participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A ação atende ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nacional para 6, até 2.022, ano do bicentenário da independência do Brasil. O programa vai unir as secretarias estaduais e municipais de

⁴<<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/2008/resolucao-no-33-2008-de-02-06-2008>>. Acesso em 08.02.2016.

⁵<<http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/consuni/resolucoes/2009/resolucao-no-10-2009-de-02-03-2009/view>>. Acesso em 08.02.2016.

⁶<<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/RCO%20n%2088%20de%2014%2012%2009%20PIBID.pdf/view>>. Acesso em 08.02.2016.

educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas onde os Idebs estão abaixo da média nacional, que é de 3,8.⁷

1.4 O Subprojeto PIBID Letras Inglês na UFAL⁸

O projeto do PIBID Letras Inglês é considerado oficialmente como um subprojeto do projeto maior que é o da UFAL. O Setor de Inglês da Faculdade de Letras (FALE) da UFAL apresentou seu projeto à Coordenação do PIBID na UFAL, que está ligada à Pró-Reitoria de Graduação, apenas na segunda edição do PIBID. Esse subprojeto está caracterizado por meio de um formulário que apresenta os dados do subprojeto, os dados da Coordenação do subprojeto, o número de bolsas, o nível em que atuará (infantil, fundamental e/ou médio), as escolas em que o projeto atuará, a proposta, as ações e as referências que fundamentam a proposta.

O formulário caracterizador do subprojeto Letras Inglês efetivamente aceito pela Coordenação do PIBID-UFAL apresenta resumidamente o contexto brasileiro do ensino de língua estrangeira no ensino básico, sua preocupação e intenção de trabalho. O documento contextualiza a língua estrangeira como um saber considerado relevante para a formação do aluno do ensino básico pois assume papel importante ao permitir o acesso a conhecimento bem como a inserção no contexto global contemporâneo.

A preocupação do subprojeto Letras Inglês está na perspectiva que a legislação tem da língua estrangeira em contraste com as crenças que subjazem o trabalho com essa língua na escola básica pública. A legislação espera que o aprendiz consiga dominar aspectos comunicativos da língua estrangeira ao passo que as crenças aceitas pela maioria da comunidade aparecem em discursos que defendem que não se aprende a língua estrangeira na escola pública, sendo necessária a frequência a cursos livres de idiomas. Encontramos essa discussão, por exemplo, em Makiyama (2015, p. 77).

Há a intenção de promover ações que intervenham nessa realidade. As ações podem ser organizadas em dois grupos: 1. Foco na produção de material didático autêntico, adequado à realidade local com base na crença de que o uso desse tipo de material estimule o aluno do

⁷ <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/programas/programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid/sobre-o-programa>>. Acesso em 09.02.2016.

⁸ Não consegui localizar o projeto apresentado pelo Curso de Letras Inglês em sites oficiais. Tivemos acesso ao documento, mas nos comprometemos a não reproduzi-lo por ser documento institucional que apresenta dados pessoais de indivíduos.

ensino básico a querer aprender a língua estrangeira; 2. O foco na formação do graduando em Letras Inglês na UFAL, bolsistas do programa, visando ao envolvimento com a produção de material e sua aplicação em sala de aula do ensino básico, com o objetivo do desenvolvimento não somente de sensibilidade quanto às necessidades dos alunos, mas também de habilidades para um trabalho docente autônomo e crítico-reflexivo⁹.

Como dito, o formulário aceito pela Coordenação do PIBID-UFAL está resumido. O que podemos entender a respeito desse formulário (ver nota de rodapé 8) é que se constitui em resumo de um texto maior, que guia as ações do subprojeto Letras Inglês. Esse documento maior discute a formação do professor de inglês para a rede básica de modo geral e no contexto alagoano. Com base em estudos realizados pelo grupo de pesquisa ObservU (Observatório da Linguagem em Uso – CNPq/UFAL/FALE), a proposta aponta para o fato de que o trabalho de formação realizado na universidade junto a professores em situação de pré-serviço e em serviço não consegue modificar as práticas docentes na escola básica pública. Esse mesmo documento afirma que o contexto do professor em serviço efetivo é árido e opressor, como discutirei na quinta seção deste trabalho, forçando-o a reproduzir formas de ensino de língua estrangeira costumeiramente referidas como tradicionais que, apesar de alvo de críticas por especialistas alinhados com perspectivas contemporâneas, permanecem sendo reproduzidas. O documento conclui que a tentativa de se imprimir uma visão de curso livre ao ensino básico também não vingará por conta de os contextos serem diferentes em vários sentidos, tais como estrutura física, infraestrutura tecnológica, objetivos, público alvo etc.

A situação do ensino de língua inglesa no estado de Alagoas, segundo o documento, é crítica. No contexto brasileiro, Alagoas está nos últimos lugares quanto aos índices sociais, econômicos e educacionais. Segundo dados apresentados por STELLA (2013, p. 119), Alagoas é um dos estados mais pobres da federação, com altos índices de analfabetismo; renda per capita baixíssima, com aproximadamente 60% da população vivendo com bolsa família; baixos índices educacionais, ficando em último lugar no IDEB em 2012. Segundo o documento (ver nota de rodapé 8), essa posição reflete o nível de investimento na educação básica pública que se reflete na inexistência de políticas públicas municipais e estaduais voltadas ao oferecimento de atividades de formação de professores que consigam modificar a situação do ensino básico público. A situação é agravada pela falta de professores concursados, mas não convocados.

⁹ Para detalhes quanto às ações a serem desenvolvidas pelo projeto: <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/RCO%20n%2088%20de%2014%2012%2009%20PIBID.pdf/view>>. Acesso em 08.02.2016.

Essas posições destinadas a docentes concursados têm sido ocupadas por monitores, que são alunos de graduação que ainda não concluíram seu curso.

O subprojeto Letras Inglês quer atuar nesse contexto, seguindo os parâmetros postos pelo programa PIBID/ MEC/CAPES. Para tanto, promove várias ações calcadas em três agendas: uma agenda política, uma transformadora e uma ética. De uma perspectiva transdisciplinar, o subprojeto se orienta metodologicamente entendendo que o participante:

- a) necessariamente entre em campo para a coleta de seus dados;
- b) perceba a realidade, por onde circulam os dados, como fluida;
- c) dialogue com os seus interlocutores diretos, estando aberto para aprender com esse contexto;
- d) transforme-se em contato com a realidade;
- e) discuta suas observações com o grupo participante, interna e externamente;
- f) retorne ao local para discutir e ouvir seus interlocutores, objetivando a modificação de si e do outro;
- g) reflita sobre as modificações propostas com vistas à modificação da própria atividade científica. (Ver nota de rodapé número 8.)

Esse subprojeto está neste momento finalizando seu segundo ano, tendo oferecido bolsas por meio destes dois editais:

- Edital 05/2014 de 30 de janeiro de 2014: primeiro edital de abertura de vagas para estudantes de cursos de graduação em licenciatura, dentre os quais Letras Inglês¹⁰.
- Edital 08/2015 de 10 de abril de 2015: segundo edital de abertura de vagas para estudantes de cursos de graduação em licenciatura, dentre os quais Letras Inglês¹¹.

Com base nessas informações, passo agora a apresentar meu objetivo geral. A seguir apresentarei meus objetivos específicos e os procedimentos que adoto para persegui-los. Na sequência, apresentarei alguns conceitos fundamentais para minhas reflexões. Passarei, então, às perguntas norteadoras desta pesquisa e discorrerei brevemente sobre os resultados que espero alcançar. Após, apresentarei as perguntas norteadoras desta pesquisa e, por fim, apresentarei a estrutura desta tese.

¹⁰ <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/graduacao/programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia-pibid/selecao-de-licenciandos-2013-pibid-ufal/@@download/file>>. Acesso em 09.02.2016.

¹¹ <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/graduacao/selecao-pibid/edital-de-selecao-pibid/@@download/file>>. Acesso em 09.02.2016.

1.5 Objetivo geral

Nesta pesquisa, objetivo compreender a relação entre o PIBID e a realidade do trabalho dos professores de língua inglesa na escola pública básica da Grande Maceió.

1.6 Objetivos específicos

Para atingir meu objetivo geral, estabeleci três objetivos específicos. São eles:

1. Conhecer o contexto legal em que o subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal se insere para saber quais representações a legislação a que o PIBID se submete constrói para o PS;
2. Conhecer as representações que o PS do PIBID Inglês da Ufal constrói para sua identidade de professor de língua inglesa no processo de sua formação;
3. Conhecer as representações que esse professor constrói para a atividade docente no contexto da língua inglesa com relação à cidadania e ao trabalho, que estão entre os objetivos da educação, como preconizado pela constituição brasileira em vigor¹².

Para alcançar esses objetivos, realizo duas ações: em primeiro lugar, procedo a um levantamento e estudo da legislação que criou e organiza o PIBID. E, em segundo lugar, com base nos fundamentos da pesquisa narrativa, organizo encontros com os PS visando à reflexão da problemática que fundamenta meus objetivos. Os procedimentos que adoto são típicos de trabalhos que se dedicam à pesquisa narrativa: conversas com os professores, anotações (diário de bordo), gravação em áudio e produção de material escrito pelos PS nos encontros.

Trabalho com gravações por alguns motivos. Sabe-se que os professores já têm muito tempo comprometido com seu trabalho. Solicitar a eles que redijam respostas a questionários ou textos de outras ordens em outros momentos que não nos encontros poderia significar mais trabalho para eles resultando em desmotivação. Outro motivo para fundamentar minha opção pela pesquisa narrativa é a crença de que, ao falar em vez de escrever, o professor deve ser mais

¹² Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

espontâneo em suas respostas e, mesmo que faça uma correção oral de sua fala, o que tiver dito anteriormente não é apagado, podendo significar uma boa oportunidade para reflexão. Apesar disso, mantive alguma produção escrita, mas sempre nos encontros. Discuto a abordagem da pesquisa narrativa em mais detalhes na seção deste trabalho que trata da metodologia.

Além dos encontros com os PS em grupo, organizei encontros individuais para conhecer o processo de sua formação educacional em mais detalhe. Esses encontros, também gravados, foram orientados por tópicos, que fui abordando ao longo da conversa. Não fiz perguntas porque elas sempre orientam as respostas. O material coletado nesses encontros individuais forneceu os nove tópicos que considerei na quarta seção desta tese. São eles: 1. formação no ensino fundamental; 2. formação no ensino médio; 3. formação no ensino superior; 4. pós-graduação lato e *strictu sensu*; 5. experiência de trabalho; 6. experiência profissional como professores; 7. motivos para a escolha da carreira docente; 8. motivos para a escolha da habilitação em Inglês; e 9. motivos para a escolha da instituição onde trabalham. Esses tópicos surgem de meu interesse pessoal como pesquisador (doravante Pq) no âmbito de minhas preocupações quanto à formação pré-serviço de professores de língua inglesa para o ensino regular básico.

Para alcançar meus objetivos, minha proposta é a de analisar enunciados que materializam questões relativas a cidadania, trabalho, identidade profissional de professor de língua inglesa, justiça social, inclusão e exclusão social, além da relação entre global e local. Para dar conta de minha proposta de análise, lanço meu olhar para a língua, já que é por meio dela que os enunciados se materializam. Discuto, então, algumas noções que me permitirão caminhar nesta tese.

1.7 Língua

Como afirma Bakhtin (2002, p. 70), "*a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [...] possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem" (grifo do autor). Para o pensador russo (Bakhtin, 2002, p. 95-96), nem a estrutura abstrata da língua nem a intenção pura e simples do locutor ao escolher palavras interessa tanto quanto o uso da língua em um contexto social, pois é nesse contexto que o sentido é produzido. Por isso, o que dizemos ou ouvimos não são palavras, mas verdades ou mentiras, coisas triviais ou importantes, agradáveis ou desagradáveis. Para o autor, compreendemos a palavra porque ela sempre carrega um sentido ideológico ou vivencial. Para Bakhtin, nossa reação se dá apenas com relação às

palavras que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. Não é, portanto, possível separar a palavra em uso de seu conteúdo ideológico ou vivencial.

Bakhtin (2002, p. 98) enfatiza o aspecto social lembrando-nos que mesmo em enunciados em que, aparentemente, alguém fala sem falar diretamente a outro, essa fala está inserida inescapavelmente em uma cadeia de comunicação. O autor exemplifica essa asserção lembrando-nos das inscrições que vemos em monumentos. Para ele, toda enunciação, ainda que pareça imobilizada, como no exemplo do monumento, é uma resposta a algum enunciado, sendo, portanto, sempre um elo na cadeia dos atos de fala. Nesse sentido, para ele, “[t]oda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as”. Toda e cada inscrição constitui o discurso em que se insere, pois sem esse discurso, a inscrição não tem sentido e, por sua vez, ao acontecer, uma inscrição adiciona sentido ao discurso a que pertence. Toda e qualquer inscrição é orientada para um certo tipo de leitura que só é possível no contexto do movimento ideológico do qual ela é parte integrante.

Os textos atribuídos ao círculo de Bakhtin mostram que, para se considerar a língua no uso social, a noção de língua pode ser melhor compreendida se pensarmos em processos interacionais enunciativos em vez de sistema. Para o autor,

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas¹³ nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, 2002, p. 123)

Desse modo, qual seria a definição de língua para Bakhtin? Bakhtin não dá uma definição de língua, talvez por entender, acredito, que falar em língua seja retomar as bases que ele desconstrói. Faço essa leitura a se considerar as perguntas que ele mesmo se põe ao final do capítulo 4 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, intitulado *Dois Orientações do Pensamento Filosófico Lingüístico* (Bakhtin, 2002, p. 89), em que descreve o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Ele nos lembra que iniciou esse capítulo colocando o problema da explicitação e da delimitação da língua como objeto específico de pesquisa. A seguir, pergunta o que se revelaria como o verdadeiro núcleo da realidade lingüística: seria o ato individual da

¹³ Sempre que uma citação está redigida seguindo regras do português, que distoam do padrão adotado pela última reforma ortográfica, é mantida a redação em respeito ao original.

fala – a enunciação – ou o sistema da língua? Pergunta também o que seria, então, o modo de existência da realidade linguística: a evolução criadora ininterrupta ou imutabilidade de normas idênticas a si mesma?

Percebamos que ele opõe movimento a permanência, interação a abstração, enunciação a sistema. Se, por um lado, não define língua, por outro lado, dá critérios para a consideração da enunciação, entendida como atividade social, sendo aí que a língua se materializa e aí que ela faz sentido. São eles (Bakhtin, 2002, p. 112-113):

1. "*é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação*";
2. "a expressão será determinada pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*";
3. "*a palavra dirige-se a um interlocutor*" real como aquele a quem a palavra do locutor é dirigida, não podendo haver um interlocutor abstrato;
4. a necessidade da suposição de "um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos" e que atribui valor à enunciação;
5. "[o] mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.";
6. "*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*" (grifo do autor).

Ao elencar critérios para a consideração da enunciação, entendida como atividade social, Bakhtin inicia pelo critério de que "*é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação*". Aqui, a questão não é produzir um viés determinista para a língua, mas entender que o efeito que o enunciador quer alcançar é dado pela expressão da atividade mental. Ou seja, a língua é modelada pelo locutor de modo a atingir um determinado efeito. Entretanto, entendo que não há garantia de que tal efeito seja alcançado, já que o sentido dependerá também do interlocutor.

1.8 Sentido

Podemos entender bem essa flutuação dos significados com base no conceito derridiano de *differánc*e (DERRIDA, 1973 e 2001), que desloca o conceito saussuriano de signo (SAUSSURE, 2000). No conceito saussuriano, signo é composto de significado e significante. Derrida reelabora a noção de significado ao mostrar que o mesmo é flutuante por depender de quem, onde e quando o signo é recebido e interpretado. Cria o termo *différance* para dizer que o sentido desliza, podendo ser sempre outro a cada interpretação.

Ao entender língua como uma atividade social, trago a noção de forças centrífuga e centrípeta de Bakhtin (2002, p. 80-83) para refletir sobre sentido, que tem sua existência sujeita a um embate entre essas duas forças. Por um lado, a força centrífuga energiza o deslize do significado levando-o constantemente para outro lugar, e, por outro lado, a força centrípeta trabalha para um congelamento do significado visando a sua estabilização.

Essa compreensão da língua como atividade social, em oposição a língua como sistema, é minha opção de base teórica por me permitir observar os enunciados que analiso para dar conta do objetivo que me ponho nesta pesquisa. Esse objetivo está estruturado pelo interesse na observação de questões materializadas por meio da língua funcionando enunciativamente em interações. Os enunciados que constituem meu objeto de análise estão materializados de diferentes modos. Conduzi discussões em grupo e entrevistas individuais com os PS, material esse registrado em áudio. Também solicitei aos PS que respondessem perguntas, elaborassem planos de aulas e produzissem reflexões por escrito. Registrei minhas reflexões em anotações realizadas antes, durante ou depois dos encontros. Na seção em que trato da metodologia, descrevo esse material e as bases de sua coleta em mais detalhe.

1.9 Representação

Com Hall (1997), aprendo que, a partir da assim chamada ‘virada cultural’, cultura, como conceito, passou a referir aos valores e significados partilhados em vez de se referir à cultura erudita. Ainda hoje temos resquícios dessa noção de cultura quando ouvimos algo como “fulano não tem cultura”. A partir da virada cultural, com base na perspectiva antropológica, pode-se dizer que todos têm cultura, já que compartilham valores em grupos. A noção de cultura, então, de eruditismo, passa a focalizar o conjunto de valores que regulam um grupo, gerando o senso comum.

Temos acesso aos valores compartilhados, ao senso comum, via linguagem, base da formação e do intercâmbio dos valores no grupo. Os valores, como efeitos de processos de significação, só podem ser compartilhados via linguagem, que passa, então, ao centro do conceito de cultura, por funcionar como sistema de representação. Valoramos ideias, objetos e ações por meio da interpretação que fazemos deles. Isso é feito via linguagem, já que é por ela que estruturamos nosso pensamento e damos espaço para que o processo de interpretação ocorra.

O conceito de representação (Hall, 1997) é importante para esta pesquisa porque contribui para a observação dos valores que regulam nossas práticas na vida, que não podem ser vistos como meras ideias sem consequência que influenciam nossas atitudes e julgamentos. Reconhecemos significados e os aceitamos ou não a partir do confronto deles com as representações que fazemos do mundo. Esse processo permite ligar o conceito de representação diretamente ao conceito de identidade, se acreditarmos que nossa identidade também é formada em grupo e, assim, está ligada a nosso senso de pertencimento a esse grupo. A linguagem, como sistema de representação, regula tudo aquilo com que entramos em contato. Nossas identidades individuais e coletivas são, desse modo, reguladas pelas relações que estabelecemos dentro dos grupos a que pertencemos. Um exemplo disso são as identidades profissionais.

Dito de outro modo, se nossas representações são resultado direto de nossas interpretações com base em valores compartilhados e transmitidos via linguagem, são, necessariamente, históricas. Por isso, variam de sujeito para sujeito, visto cada sujeito ter sua história. Como vividas em grupo, as histórias individuais não se repetem totalmente de sujeito para sujeito, mas funcionam na intersecção entre as histórias de todos e de cada um.

Hall se baseia na concepção de que os significados não são transparentes, mas resultado de nossa interpretação e, portanto, flutuantes. Podemos entender bem essa flutuação dos significados com base no conceito derridiano de *differánce* (DERRIDA, 1973 e 2001), que desloca o conceito saussuriano de signo (SAUSSURE, 2000). No conceito saussuriano, signo é composto de significado e significante. Derridá desenvolve a noção de significado ao mostrar que o mesmo é flutuante por depender de quem, onde e quando o signo é recebido e interpretado. Cria o neologismo *différance* para dizer que o sentido desliza, podendo ser sempre outro a cada interpretação.

Trazer *differánce* para esta discussão pode parecer paradoxal e contraditório, já que me encontro em um ponto deste trabalho em que ofereço definições de conceitos que mobilizo na análise. Em um trabalho acadêmico como uma tese de doutorado espera-se encontrar definições de conceitos. Tomando-se o conceito de forças centrípetas e centrífugas de Bakhtin (2002, p. 80-83), entendo que o conceito de *differánce* é movimentado nas ondas de uma força centrífuga, que energiza o deslize do significado levando constantemente para outro lugar. Já a noção de conceituação se apoia na força centrípeta para trabalhar para a imobilização do significado.

A contradição é, entretanto, aparente, já que é inerente à significação, que, enquanto processo, insere-se em um jogo de forças e de poder que estão na base do funcionamento social e que subjazem ao funcionamento da linguagem. O processo da conceituação funciona socialmente. Num trabalho acadêmico como este, a necessidade de imobilização dos sentidos é resultado da pressão feita pela academia para que se construam teorias para que tenham valor de verdades. A esse respeito, como afirma Fiorin (2009), “[é] notável que, mesmo na universidade, que trabalha com a ciência, que apresenta sempre modelos parciais e provisórios de explicação da realidade, uma teoria científica passa a ser vista como ‘a’ verdade”. Trata-se de uma posição política que regula o discurso acadêmico.

O conceito de representação será mobilizado na análise permitindo-me chegar a compreensões dos sentidos construídos para a identidade profissional dos professores supervisores do PIBID Inglês da Ufal. Utilizo a metáfora do cabo-de-guerra para pensar que o cabo simboliza o sentido ao passo que a guerra simboliza o jogo de forças entre diferentes vozes, em que cada uma quer se fazer ouvir por sobre outras possíveis reivindicando para si os sentidos. Apresentarei enunciados materializando discursos que atribuem diferentes identidades aos professores supervisores. Esses discursos encontram voz nas falas dos próprios professores, bem como na legislação que regula o PIBID.

1.10 Identidade

Ainda com base nos estudos culturais (Hall, 1992), abordo a questão da identidade. Hall compreende a identidade como algo fragmentado e instável. Essa fragmentação torna a identidade algo permeável e a deixa sujeita às consequências da influência da interação característica do meio social. Um mesmo sujeito constitui-se de várias identidades, que são complexas, instáveis e inacabadas podendo mesmo ser contraditórias.

A questão da identidade, no singular, surgiu com a criação dos estados-nações, que, por sua vez, estruturaram-se a partir da configuração cultural das comunidades com vistas à homogeneização, criando-se o sentimento de grupo único. A língua, nesse processo, surge como critério afirmador dessa identidade nacional, já que os sujeitos das comunidades se identificam como pertencentes a certa comunidade primeiramente pela língua. De acordo com Anderson (2008), as comunidades não são naturais, mas criadas, ou, como denominou o autor, são comunidades imaginadas. Daí quando se pensa nos símbolos de um país, além do hino nacional,

da bandeira e dos rituais característicos, temos também a língua. Esses símbolos forjam o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Mobilizo esse conceito para definir identidade profissional no que se relaciona com meus objetivos. Neste caso, quero definir a identidade profissional do professor. Segundo Pérez Gómez (2001¹⁴ *apud* CELANI; MAGALHÃES, 2002), a escola estimula a conservação e reprodução de tradições, costumes, rotinas e rituais que condicionam o modo de vida dos que nela circulam e que retroalimentam esses mesmos padrões, configurando e constituindo a escola como instituição social. Como a escola não é natural, mas criada, trata-se, também de uma comunidade imaginada.

Sigo Celani e Magalhães (2002), que vinculam a discussão das identidades profissionais dos professores do ensino público à discussão do conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição. Contribui com essa discussão o conceito de representação porque, segundo as autoras, trata-se da construção de significações nas negociações de sentido que os participantes da escola realizam quando em interação. Atravessam esse processo suas expectativas, intenções, valores e crenças referentes, dentre outros elementos, às expectativas que o professor tem sobre si mesmo como sujeito em um contexto particular de atuação profissional. Adaptando levemente as palavras das autoras (2002, p. 321) considero que as representações do professor sobre seu saber, seu fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de seu contexto sócio-histórico e relacionadas a valores e verdades que determinam quem detém o poder de falar em nome de quem, quais são os discursos valorizados e a que interesses servem. As autoras remetem essa compreensão ao conceito de ideologia de Bakhtin (2003), já que, para o autor, a ideologia alicerça as estruturas sociais e está marcada na linguagem. Vejo o sistema educacional em geral, e a escola em particular, como um contexto que dá vida para a identidade profissional de professor.

Considerando que funcionamos em sociedade a partir dos modelos que nossos antecessores deixaram para nós e que, como a biografia das pessoas, a das profissões geram uma narrativa identitária, analisarei as narrativas produzidas pelos professores supervisores do PIBID Inglês para sua formação, observando que a identidade profissional de professor de língua inglesa é construção forjada pela observação dos modelos que os inspiraram sobre como (não)fazer seu trabalho e que as representações que constróem para suas identidades inserem-

¹⁴ PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 131.

se na corrente de discursos que os antecederam e projetam significados e processos de significação para o futuro, já que servem de modelo para os alunos bolsistas do PIBID sobre o que (não) fazer. Essa compreensão me remete ao conceito de dialogismo de Bakhtin (2002, 2003, 2005), para quem, um enunciado está sempre atravessado e constituído pela voz alheia.

Narrar sua própria biografia significa olhar para trás no tempo até onde nossa memória e consciência permitem. Nesse sentido, Bhabha (1994) lembra dos critérios de John Locke para a determinação da continuidade da consciência. Dentre eles, Locke afirma que “o limite de extensão da identidade de uma pessoa vai, ao passado, até ao ponto em que essa pessoa tenha consciência de qualquer ação ou pensamento” (Locke, 1969¹⁵ *apud* Bhabha 1994, p. 69 – minha tradução)¹⁶. Trata-se, segundo Locke, de uma mesma consciência unindo ações distantes em uma mesma pessoa, que, segundo Bhabha, traz unidade e estabilidade à identidade. No processo da narrativa de si, o enunciador, nega as diferenças e temporalidade, privilegiando a identidade e a estabilidade. Assim o professor supervisor, como qualquer outro profissional, consegue chegar a um sentimento de identidade profissional: unindo memórias de ações e pensamentos de modo a estabilizar uma representação de sua identidade profissional.

Além da memória de ações e pensamentos de si como profissional, trazendo a memória e os discursos de outros professores para sua biografia de professor, como o professor supervisor faz, ao mencionar os modelos que vê em professores que teve e, por sua vez, servindo de modelo aos alunos bolsistas do PIBID, deixa ver um certo voyeurismo no ato de dar importância a ver um outro em seu fazer. Bhabha explica que, “[p]ara a identificação, a identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado; ela é apenas o processo problemático de acesso a uma imagem de totalidade” (BHABHA, 1994, p. 73 – minha tradução).¹⁷ A totalidade que está no ideal de professor.

Quando um professor supervisor fala dos professores que teve, diz ‘professor’, como se nesse termo se encerrasse a totalidade da identidade de professor. Segundo Bhabha, esse processo apresenta em sua base um movimento de homogeneização. Para Bhabha (1994, p. 74),

¹⁵ LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. London: Fontana, 1969, p. 212-213.

¹⁶ No original: “as far as this consciousness can be extended *backwards* to any past action or thought, so far reaches the identity of that person”.

¹⁷ No original: “For identification, identity is never an *a priori*, nor a finished product; it is only ever the problematic process of access to an image of totality.

“[c]omo princípio de identificação, o outro outorga um grau de objetividade, mas sua representação [...] é sempre ambivalente, revelando uma falta”.¹⁸

Entendo que é no lugar deixado por essa falta que os sentidos do que seja ser professor deslizam e abrem espaço para um movimento de mudança das identidades. Há, então, entre o desejo de ser professor e a realização desse desejo, um interstício, em que interagem professores supervisores e alunos bolsistas do PIBID dando lugar à constituição de novas identidades de professores. Desse modo, os professores-modelo que já passaram, estão *in absentia*, presentes na identidade dos professores atuais e futuros. Da perspectiva da pós-modernidade, permite-se compreender que há uma igualdade na diferença, que não deve ser vista por substituição, mas deve ser compreendida como um movimento duplo que segue o que Derrida denomina a lógica ou jogo do suplemento.

Definir identidade é difícil. Quando falamos em identidade, o senso comum nos remete à individualização, trazendo à mente detalhes que aparecem em um documento de identidade, como nome, data de nascimento e filiação. Esses detalhes diferenciam e especificam cada indivíduo, permitindo que seja destacado do grupo maior. No entanto, a identidade só pode ser definida em processo relacional: é-se em relação a outro/s. A identidade não é ontológica, ao menos não o é da perspectiva epistemológica que adoto.

Agora, gostaria de passar à discussão da relação entre o ensino de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, e globalização.

1.11 O global e o local

Muito se tem falado sobre o global e o local no contexto do trabalho com línguas estrangeiras. As discussões sobre a relação entre esses polos no âmbito do ensino de línguas são complexas, não se podendo afirmar categoricamente que os movimentos que reforçam a globalização são totalmente ruins ou bons. O mesmo pode ser dito para os movimentos que reforçam o local. Nesse contexto, como ficam então as línguas estrangeiras como objeto de ensino-aprendizagem? Para responder a essa pergunta, gostaria de discutir esses movimentos.

¹⁸ Minha tradução do original: “As a principle of identification, the Other bestows a degree of objectivity, but its representation [...] is always ambivalent, disclosing a lack”.

Podemos falar em globalização e localização como os dois lados de uma mesma moeda, mas, para efeito desta discussão, adapto a metáfora da moeda, considerando que globalização e localização constituem duas moedas diferentes. A moeda da globalização tem como um lado o apagamento das diferenças e como outro lado a aparente facilitação do contato entre diferentes culturas. A moeda da localização tem como um lado a preservação dos distintos aspectos locais e como outro lado o distanciamento entre as culturas. Esse é um processo complexo, portanto. Para proceder à discussão sobre línguas estrangeiras, traço um paralelo entre esse modo de ver a relação entre globalização e localização e uma discussão de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2013) sobre a relação entre particularização e universalização. Apoio-me em Sousa Santos por me alinhar com sua posição científica (SANTOS, 2010), que propõe um modo de compreender, construir e mobilizar o conhecimento subordinando a ciência aos interesses dos seres que habitam o planeta.

Sousa Santos (SANTOS, 2013, p. 180) fala que a cultura nacional sofre pressão da cultura global de um lado e da cultura local e regional de outro. A relação entre essas pressões é trabalhada em processos de particularização e de universalização das identidades. Segundo o autor, os vínculos nacionais classista, racial, étnico e sexual, dentre outros, estão sendo reformulados por processos de recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas sociais.

Para compreendermos a importância desses processos, precisamos entender os movimentos aos quais Sousa Santos chama de particularização e universalização. Lembremos, por exemplo, de momentos revolucionários do século passado. Pensemos no caso da Revolução Proletária ou Operária do início do século XX. Sabemos que ela se materializou em movimentos sociais em vários países. No caso da Europa do Norte, tivemos sua concretização na construção da União Soviética. Tivemos o mesmo movimento em vários outros países dos outros continentes: China na Ásia, Cuba nas Américas. Tivemos ainda vários países em que esse movimento foi impedido restringindo-se à criação de partidos políticos e movimentos menores. Em outros países ainda, esses movimentos foram abafados por ditaduras, como no Brasil, na Argentina e no Chile, para mencionar alguns. O fato é que havia naquele momento histórico a construção global de uma consciência de classe de viés emancipatório. É a esse tipo de movimento que Santos chama de universalização. Trata-se de um movimento que permite o surgimento de uma consciência de grupo apoiada em uma visão de mundo compartilhada por meio de processos de identificação.

Os processos de particularização seriam aqueles que reformulam os vínculos e os reparticularizam. Pensemos, por exemplo, no movimento feminista, que, por um lado, lutou por igualdade entre mulheres e homens, como sabemos, mas, por outro lado, em conjunto com outros movimentos, fragmentou o movimento de classe. Precisamos entender esse movimento em relação ao movimento proletário, mais amplo. O operariado, enquanto movimento de classe, reuniu homens, mulheres, brancos e negros, ocidentais e orientais, de diferentes faixas etárias. Criou-se um corpo que fez pressão ao ponto de, ainda que brevemente, em termos históricos, ter sido constituído um estado de bem-estar. Em meados do século XX, houve o surgimento de subgrupos a lutarem por direitos, como os de gênero e de raça (mulheres x homens, brancos x negros). Esses movimentos tinham objetivos nobres, mas enfraqueceram o grande grupo, já que o dividiram. Não teríamos voltado ao lema dividir para conquistar? Essa estratégia foi adotada em diferentes momentos da história em favor de interesses da elite.

Voltando a Sousa Santos, o autor diz que a recontextualização e reparticularização das identidades e das práticas sociais estão reformulando a relação entre os vínculos citados anteriormente: o vínculo nacional classista, racial, étnico e sexual. Para o autor (SANTOS, 2013, p. 183), o processo de descontextualização e de universalização das identidades e das práticas ofereceu as bases para que se realizassem projetos universais e globais de emancipação. Ainda segundo o autor, o novo contextualismo e particularismo dificultam novos projetos do mesmo tipo. Como dito, a força de trabalho, que já teve um projeto de união pelo vínculo de classe, está fragmentada por vínculos de raça e gênero, dentre outros. Temos processos de globalização do capital ocorrendo simultaneamente com processos de localização do operariado. Sousa Santos explica o efeito desse processo:

A multiplicação e sobreposição dos vínculos de identificação – a que hoje assistimos – particulariza as relações e, com isso, faz proliferar os inimigos e, de algum modo, trivializá-los, por mais cruel que seja a opressão por eles exercida. Quanto mais incomunicáveis forem as identidades, mais difícil será concentrar as resistências emancipatórias em projetos coerentes e globais. (SANTOS, 2013, p. 183)

A partir desse modo de ver as relações de identificação de grupo, podemos entender que o processo de particularização leva à separação dos grupos¹⁹. Ao vermos o outro como diferente

¹⁹ Como exceção, o autor fala do atual emergir do vínculo com a natureza, despertando uma consciência ecológica transnacional. Mas, como todo processo é complexo e contraditório, o autor percebe duas dificuldades para esse promissor processo universalizante de vínculo ecológico. Uma dificuldade está relacionada ao que o autor indica quanto à difusão global desse processo, que é a dissolução dos vínculos possibilitados pela relação social ecológica fazendo com que o inimigo pareça estar em todos os lugares, inclusive dentro de todos e de cada um. Uma segunda dificuldade está no modelo produtivista em estamos inseridos, já que, como o autor afirma, “o

de nós, podemos não nos dispor a colaborar com ele, ou, pior, podemos nos dispor a lutar contra ele. Para reforçar esse argumento, trago Hobsbawn²⁰ (1996²¹, pág. 40, *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 75), para quem "as identidades coletivas são sempre definidas de forma negativa. Nós nos reconhecemos enquanto 'nós' porque somos diferentes 'deles'". A noção de 'identidades coletivas' é, portanto, relevante no contexto desta pesquisa porque ajuda a focalizar a questão universalização/particularização das identidades de modo a permitir pensar sobre os efeitos negativos da particularização sobre um projeto global de convergência de interesses dos seres. Esses efeitos negativos dizem respeito à impossibilidade de construção de um projeto de grupo de vulto, como foi o do operariado. Trata-se de grupos menores. No contexto desta pesquisa, temos os professores como uma classe laboriosa, como há tantas outras: classe dos engenheiros, dentistas etc. Como dito há pouco, vendo o outro como diferente de nós, podemos não só não colaborar com ele, como podemos lutar contra ele. Temos essa situação hoje muito clara quando nos lembramos do que circula amplamente nas redes sociais, em que os professores são referidos como comunistas. Comunistas, neste caso, é um atributo que passa a ser carregado com sentidos negativos, como já visto durante o regime ditatorial que vivemos no final do século XX.

Proponho traçar um paralelo entre o binômio localização e globalização, de um lado, e o binômio particularização e universalização, de outro lado. Minha leitura é a de que os dois binômios se referem a processos relacionados. Desse modo, posso transpor as considerações de Sousa Santos (SANTOS, 2013) a respeito de particularização e universalização para minhas preocupações.

Para que essa relação aconteça em escala global, a língua inglesa se oferece como meio de comunicação global. Há um discurso forte que a coloca na posição de condição *sine qua non* para que qualquer população ou mesmo indivíduo se insira no mundo do trabalho. A língua inglesa se coloca como capital simbólico (Bourdieu, 2007)²² materializado em instrumento de trabalho, estudo e lazer. Essa língua se oferece como instrumento de emancipação daqueles que a dominam, mas, silenciosamente, se oferece, complementarmente, como instrumento de

sistema mundial cada vez mais se polariza entre um minúsculo centro hegemônico pós-produtivista e hiperconsumista e uma imensa periferia pré-produtivista e subconsumista".

²⁰ Sempre que eu fizer uma referência como *apud*, darei a respectiva referência em nota de rodapé, como oferecida pelo autor do texto que efetivamente li. Reservo as referências dos textos que efetivamente consulte para o item intitulado **Referências**, que vem ao final da tese, após a seção intitulada **Considerações Finais**.

²¹ HOBBSAWN, Eric. Identity politics and the left. **New Left Review**. n. 217, p. 38-47.

²² O texto de Bourdieu (Bourdieu, 2007) está revisitado num artigo publicado em 2013 (Bourdieu, 2013) em que se pode compreender sucintamente o contexto social em que o conceito de capital simbólico funciona.

dominação, a se considerar os que não a dominam, mas a desejam, por conta de ela ter atingido o patamar de penetração que atingiu. Está em um lugar de supremacia nas interações globais de tal modo que não se faz necessário convencer muita gente de sua importância, mesmo quem não precisa dela (CARMAGNANI, 2001).

Essa concepção da língua inglesa como conhecimento que todos devem ter já funciona dentro de uma lógica que a teoria gramsciana da hegemonia explica bem. Em decorrência do fato de que Gramsci não tenha produzido seus escritos com vistas à publicação²³, teremos de nos basear na leitura que Gruppi (1980) faz dos escritos gramscianos para a compreensão do que seja hegemonia. Para Gruppi (1980, p. 70), de uma perspectiva gramsciana, a hegemonia é:

[a] capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder.

O processo hegemônico permite que a classe dominante construa um consenso ao redor de seus valores e princípios que passam, então, a reger toda a comunidade. Esses valores e princípios constituem a ideologia que essa classe faz chegar às classes subalternas por canais pelos quais constrói sua influência. Gruppi (1980, p. 68) explica que esses canais são, de acordo com Gramsci, a religião, o serviço militar, a mídia e a escola. Quando o consenso em volta da ideologia da classe dominante não mais existe, ela tem ainda a seu dispor o recurso à coerção, através dos aparelhos de repressão, tais como as forças armadas e de polícia. Aplicada a esta pesquisa, a teoria do filósofo italiano ajuda a compreender que diferentes povos acreditam que precisam fazer todo o esforço necessário para dominar a língua inglesa. Já estão convencidos *a priori*. Essa é uma forma extremamente eficaz de se convencer alguém: fazê-lo acreditar que ele deseja algo e que esse desejo nasce de si, não tendo sido imposto de fora.

A presença da língua inglesa em um país no qual ela seja uma língua estrangeira nos termos de uma necessidade aceita por um consenso coletivo é facilmente constatada observando

²³ “Os *Cadernos do Cárcere* são formados pelas notas que Gramsci redigiu na prisão, de 1929 a 1935, isto é, dois anos após a detenção, [...], e antes que as suas doenças se agravassem a ponto de colocá-lo, como ocorreu em seus dois últimos anos de vida, na impossibilidade de trabalhar”. (GRUPPI, 1980, p. 65)

a realidade contemporânea do inglês no mundo. No Brasil, há um consenso sobre a necessidade do domínio dessa língua, que é coletivamente aceita como um capital simbólico. Uma tentativa de se contrapor ao inglês de modo coletivo pode ser melhor compreendida pelo modo como se materializou no caso da Malásia. Segundo David & Govindasamy (2005²⁴ *apud* RAJAGOPALAN 2005, p. 141), os governantes desse país, após sua independência em 1957 da condição de protetorado da Grã-Bretanha, para se livrar dos vestígios coloniais, decidiram pela substituição do inglês pelo malaio como língua oficial do país e de instrução nas escolas e universidades. Disso resultaram consequências sociais e educacionais danosas para todas as comunidades do país, que, aliás, é um país multilíngue e multicultural. Por conta dos prejuízos resultantes da decisão, o governo malaio tem, segundo os autores, implementado medidas para desenvolver a proficiência dos estudantes na língua inglesa para tentar reverter a situação.

Nesse contexto em que o local e o global estão em tensão constante, quero compreender como os professores de inglês com os quais realizo esta pesquisa se enxergam como profissionais responsáveis pelo ensino na escola pública da Grande Maceió, como enxergam e trabalham com a língua inglesa e como o PIBID os afeta nesse percurso. Essa configuração complexa é determinante para a construção de uma consciência universalizante, nas palavras de Sousa Santos. A depender do modo como a língua inglesa seja percebida pelos sujeitos da escola pública (professores, alunos, gestores, políticos e a sociedade em geral), ela pode se tornar instrumento de conscientização do papel de nossos alunos no contexto local e global. Dessa consciência, podem surgir atitudes que desloquem o conceito que nossos alunos têm da língua inglesa e de si próprios, redirecionando-os para caminhos que promovam uma cidadania planetária que torne suas vidas mais plenas de sentido e menos sujeitas à reprodução de ideias e atitudes que cada vez mais atendam aos interesses na visão liberal radical que não se preocupa com o bem-estar social.

1.12 Inclusão, exclusão, justiça social e cidadania planetária

Nesta parte, abordo questões fundamentais para pensar inclusão e exclusão, justiça social e cidadania planetária. Julgo indispensável discutir a noção de universalização à luz do que Grosfoguel (2013) fala sobre universalidades. Universalidade, em sua parte 'uni' de 'uni+versalidade' é um termo complicado pois pode remeter à proposição de um modo de ver o mundo igual, único para todos ao redor do planeta. O conhecimento hoje é construído e validado

²⁴ DAVID, M. K.; GOVINDASAMY, S. In: CANAGARAH, A. S. (org.) **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers, 2005. p. 138.

a partir de uma epistemologia filosófica que o autor chama de ocidentalizada, querendo se referir ao conhecimento produzido por um pequeno grupo de países (Estados Unidos, França, Inglaterra, Itália e Alemanha). O que está fora desse grupo é tido como inferior, desconsiderável. Esse é o centro emanador de conhecimento tido como sério e que se deve saber. Em seu texto, pode-se compreender como se chegou a esse ponto e critica esse modo de se conceber a construção e validação do conhecimento. Desse texto, destaco algumas ideias importantes para minha pesquisa, já que tocam em questões fundamentais para este trabalho: inclusão, exclusão, justiça social e cidadania.

Grosfoguel explica como a modernidade engendrou um caminho desde meados do século XV na Europa, mais especificamente na Espanha, que desembocou no cartesianismo e criou categorias de classificação que dessem conta da exclusão daqueles que pudessem ameaçar o projeto liberal. O Cartesianismo criou um conceito de verdade, de certo e errado, que alçou o homem branco centro-europeu heterossexual e cristão como o parâmetro, ficando estrangeiros, negros, índios, todas as mulheres do mundo e religiões não cristãs em posição inferiorizada e menosprezada. Adiciono a essa fila de categorias aquelas contempladas pelas discussões contemporâneas sobre a diversidade de gênero e orientação sexual, além dos seres não categorizados como humanos.

Grosfoguel propõe, então, um projeto que reveja processos de universalização. Não se trata de contrapor uma universalização do modo como propõe Sousa Santos (SANTOS, 2013), mas de se tomar o cuidado para não se reforçar as epistemologias eurocêntricas em detrimento de todas as outras, chegando ao que Grosfoguel chama de epistemicídio. Desse modo, as discussões de Sousa Santos e Grosfoguel se complementam. Grosfoguel defende um projeto que vá além da modernidade eurocentrada. Não fala da pós-modernidade, já que, para ele, o termo pós-modernidade foi cunhado no mesmo centro que criou a modernidade. Falar em pós-modernidade significa manter o ponto de vista da modernidade levando, entretanto, o processo da fragmentação das identidades ao centro das preocupações.

O autor, segundo minha leitura de seu texto, entende que o problema está justamente na fragmentação das identidades, conceito com o qual a Pós-modernidade trabalha. Essa perspectiva, na visão de ambos Sousa Santos e Grosfoguel, contribui para o enfraquecimento de um movimento de emancipação das periferias em relação ao capitalismo liberal, especialmente a se pensar em uma emancipação fundamentada nas epistemologias da própria periferia. Dito de outro modo, os autores defendem uma emancipação das periferias

considerando as epistemologias construídas nas e pelas periferias. O reconhecimento dessas epistemologias deve fortalecer as diferentes comunidades que interagem em escala global, seja de modo central, seja de modo periférico. Alcançar esse reconhecimento é parte de um processo de cidadania global em que o domínio de línguas estrangeiras tem um papel a desempenhar já que são fundamentais para o contato entre as pessoas.

Segundo Rajagopalan (2003a, p. 69-70), o contato entre povos de diferentes culturas leva as identidades a um processo de reestruturação. Esse contato só é possível quando se dominam línguas estrangeiras. O autor afirma que, então, a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeira se torna urgente. Para ele, as línguas estrangeiras não são meros instrumentos de comunicação, mas podem ser consideradas como a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Para o autor, ao aprender uma língua nova, o indivíduo se redefine como uma nova pessoa. No mundo contemporâneo, segundo Rajagopalan, em que esse indivíduo se torna multilíngue, o multilinguismo ganha novos sentidos e o ensino de língua estrangeira ganha novos parâmetros. Pode-se abandonar o objetivo de se levar o aprendiz a dominar a língua estrangeira como se nativo fosse, o que, na verdade, é impossível de se alcançar, segundo o autor. Para ele, contudo, pode-se focalizar caminhos que levem os aprendizes a interagirem produtivamente com pessoas de outras culturas que apresentam modos de pensar e agir diferentes. Significa, nas palavras de Rajagopalan (2003b, p. 70) que o indivíduo que domina uma língua estrangeira pode se transformar em um cidadão do mundo. É isso que entendo por cidadania planetária.

Grosfoguel (2013, p. 53), com base em Enrique Dussel²⁵, fala de um "projeto descolonial que leve a sério o pensamento crítico das tradições epistêmicas do sul global"²⁶. Para o autor, a partir das tradições diversas das epistemologias do sul será possível pensar na construção de projetos que retomem ideias e instituições das quais a modernidade eurocentrada se apropriou e redirecioná-los para lugares além do ocidentalismo. Para o autor, (GROSFOGUEL, 2013, p. 53), "na modernidade eurocêntrica, o Ocidente raptou e monopolizou as definições de democracia, direitos humanos, liberação da mulher, economia etc"²⁷. Por isso, prefere usar o termo transmodernidade em vez de pós modernidade. Para ele

²⁵ Dussel, Enrique. 2009. Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. Educación Superior (CIIH-UNAM), Vol. 7. No. 43-44 (enero-abril). p. 44-58

²⁶ Minha tradução do original: "[...] proyecto descolonial que toma em serio el pensamiento crítico de las tradiciones epistémicas del Sur global."

²⁷ Minha tradução do original: "En la modernidad eurocéntrica, Occidente raptó y monopolizó las definiciones de democracia, derechos humanos, liberación de la mujer, economía, etc. "

(GROSFOGUEL, 2013, p. 54), "a transmodernidade implica redefinir esses elementos em diferentes direções transocidentais segundo a diversidade epistêmica do mundo objetivando um pluriverso de sentidos e um mundo pluriversal".²⁸

Para Dussel (Dussel, 2009²⁹, p. 57 *apud* GROSFOGUEL, 2013, p. 54), o uso do termo transmodernidade nos remete a um lugar além da modernidade europeia ou norteamericana. Para ele, o termo pós-modernidade, ainda que se constitua numa crítica à Modernidade, é uma crítica parcial, já que nos mantém num lugar europeu-norteamericano de pensar. Para o autor, trata-se da reconsideração daquilo que a Modernidade descartou, desvalorizou e considerou inútil por serem exteriores. Ficaram de fora, portanto, as filosofias periféricas ou coloniais.

Por conta dessa discussão, Grosfoguel defende uma pluriverso em vez do universo. É a construção compartilhada de um projeto universal que persiga a desconstrução do imperialismo e da colonialidade. Esse projeto de transmodernidade, segundo Grosfoguel (2013, p. 54-55) se recusa a aceitar que uma epistemologia decida qual solução é a melhor para todos³⁰, preferindo processos em que diferentes tradições culturais e epistêmicas tenham voz, pois acredita que problemas parecidos, produzidos pelo capitalismo, colonialismo, patriarcado, imperialismo etc, poderão ter soluções diferentes³¹.

Em seu texto, Grosfoguel critica a estrutura da universidade ocidentalizada e defende a descolonização das estruturas de conhecimento dessa instituição. Para o autor (GROSFOGUEL, 2013, p. 55), esse processo de descolonização demanda algumas ações. Dentre elas, destacamos o reconhecimento do "provincianismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem as estruturas epistêmicas fundacionais que são o resultado dos projetos genocidas/epistemicidas coloniais/patriarcais do século XVI."³²

²⁸ Minha tradução do original: "La transmodernidad implica redefinir estos elementos en diferentes direcciones transoccidentales según la diversidad epistémica del mundo hacia un pluriverso de sentidos y hacia un mundo pluriversal."

²⁹ DUSSEL, Enrique. 2009. Una nueva edad en la historia de la filosofía: el diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. **Educación Superior** (CIICH-UNAM), v. 7. n. 43-44 (enero-abril), p. 44-58.

³⁰ No original: "[...] rechaza una universalidad de soluciones donde una epistemología defina para el resto lo que es 'la solución'.

³¹ No original: " A transmodernidad demanda un pluriverso de soluciones, donde "los muchos definen para los muchos" o "entre todos definimos para todos". Desde diferentes tradiciones culturales y epistémicas habrá diferentes respuestas y soluciones a problemas similares (producidos por el capitalismo, colonialismo, patriarcado, imperialismo, etc)."

³² Nossa tradução do original: "[...] provincianismo y el racismo/sexismo epistémico que constituyen las estructuras epistémicas fundacionales como resultado de los proyectos genocidas/epistemicidas coloniales/patriarcales del siglo XVI."

Com essa discussão em mente, posso pensar em caminhos para alcançar meu objetivo de buscar uma compreensão da relação entre o PIBID e a realidade do trabalho dos professores de língua inglesa na escola pública da Grande Maceió. Penso que a realidade em que os PS se inserem está muito complicada devido a uma história de exclusão social, reforçada pela falta de justiça social. O processo gramsciano de hegemonia me ajuda a entender como uma parcela significativa da sociedade brasileira defende os interesses da elite financeira, econômica e política que os expropria da dignidade a que todos os seres têm direito.

O processo particularizante das identidades resultante da dissolução do sentimento de pertencimento a um grupo universal, no contexto do discurso da globalização, desloca o sentido de identidade, fazendo com que a população em geral, nas bases de um senso comum, se enxergue pertencendo a diferentes grupos que estão em constante embate. Daí a importância que vejo na busca de uma compreensão sobre as representações que o PS do PIBID Inglês da Ufal constrói para sua identidade de professor de língua inglesa no processo de sua formação, como veremos na seção que discute essa questão.

A população em geral, se identificando com os interesses de seus opressores, briga entre si, como vemos na contemporaneidade, em que trabalhadores brigam com trabalhadores para defenderem os princípios do individualismo, que está na base do capitalismo e do liberalismo. O Movimento Brasil Livre é um exemplo disso e atua fortemente no contexto da educação, contexto esse de meu interesse nesta pesquisa, que é de base educacional. No rastro dessa briga, muitos vão sendo deixados para trás. A língua inglesa aparece como capital simbólico que é procurado por muitos, mas oferecido a poucos; os professores de língua inglesa da escola pública são cobrados pelos resultados que os alunos não alcançam, mas não têm as condições de trabalho necessárias, como discutirei na seção em que trato da atividade docente. A legislação que regula a educação tem sido alterada para emprestar uma aura de legalidade a ações que não prezam pela justiça. Essa legislação regula o PIBID e determina modos de ver o PS, como veremos na seção que trata das representações que o contexto legal constrói para o PS.

Defendo que, para pensarmos nessas questões do Brasil contemporâneo, precisamos construir, localmente, conhecimento que colabore para encontrarmos soluções para nossos problemas na lógica da transmodernidade de que falam Dussel e Grosfoguel. Como esses autores apontam, nossos problemas estruturais têm origem similar à origem dos problemas estruturais que assolam o planeta, tanto no centro, quanto da periferia: capitalismo,

colonialismo, patriarcado, imperialismo etc. Nossos problemas são o resultado atual de processo de base eurocêntrica e se complexificaram com a ascensão dos Estados Unidos à posição de potência cultural, econômica e militar. Não posso também deixar de considerar que as pressões capitalistas encontraram novos centros na Ásia contemporânea, que exercem pressão sobre esses mesmos sujeitos. A língua inglesa tem um papel nesse processo e me interessa compreender como isso atravessa nossa comunidade via sistema educacional básico público.

1.13 Resultados esperados

Ao final desta pesquisa espero ter construído algum conhecimento que, sei, não encerrará a questão. Espero construir uma compreensão da situação em que professores de inglês da rede pública de ensino básico na Grande Maceió se encontram a partir do modo como se veem e como veem sua atividade com as condições de trabalho a que têm acesso. Esse processo não se dá numa perspectiva positivista em que se tem uma ou mais hipóteses que se quer verificar. Não é essa base epistemológica que fundamenta esta pesquisa. Portanto, quando falo em resultados esperados, penso em conhecimentos que quero construir a partir de minhas preocupações no âmbito da formação de professores, já que é nessa área que atuo.

Entendo que o conhecimento que busco se dá no encontro dos sujeitos participantes da pesquisa (Pq e PS em contexto). Ou seja, o objeto desta pesquisa, que são as narrativas produzidas pelos PS, e o Pq nascem ao mesmo tempo. O objeto carrega, portanto, as marcas do Pq, assim como o Pq passa a carregar as marcas do objeto, já que é este Pq quem dá as condições para o nascimento e acabamento do objeto a partir da interpretação que faz dos elementos que enxerga, coleta, junta e recorta. O objeto, portanto, não está já lá, aguardando ser descoberto. Configura-se em uma construção, que é sócio-histórica e, portanto, provisória.

1.14 Perguntas de pesquisa

Na busca de meus objetivos específicos, proponho as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais representações os documentos legais constroem para a identidade do PS do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal?
2. Quais representações o PS do PIBID constrói para sua identidade de professor de língua inglesa no processo de sua formação?

3. Quais representações esse professor constrói para a atividade docente no contexto da língua inglesa no âmbito do trabalho e da cidadania, objetivos da educação preconizados pela constituição brasileira em vigor?

1.15 Estrutura da tese

Organizo este trabalho em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. Na segunda seção, apresento a metodologia de trabalho. Para tanto, discuto a concepção de LA que orienta esta pesquisa e a concepção de narrativa de vida que fundamenta o procedimento de coleta de dados. Apresento também o caminho realizado durante a coleta de dados. Na terceira seção, com o primeiro objetivo específico no horizonte, analiso os documentos que constituem o contexto legal que instrui o PIBID para chegar ao conhecimento das representações que o fundamento legal constrói para o PS do PIBID Letras Inglês da Ufal. Na quarta seção, analiso as entrevistas individuais com os PS com meu segundo objetivo específico em mente, que é o de conhecer as representações que o PS do PIBID Inglês da Ufal constrói para sua identidade de professor de língua inglesa no processo de sua formação. Essa seção se justifica por serem essas representações que estruturam a visão que esses PS têm de si. Isso me interessa por ser eu mesmo um formador de professores, já que leciono em um curso de licenciatura. Na quinta e última seção, quero conhecer as representações desses professores com relação a sua atividade docente no contexto da língua inglesa com relação a cidadania e trabalho – fim da educação como preconizado pela constituição brasileira em vigor.

Por fim, em minhas considerações finais, além de visar às respostas às perguntas norteadoras desta pesquisa, reflito, como desdobramento previsto pelos fundamentos da LA, sobre a que interesses serve o PIBID. Desse modo, trabalho também para pensar sobre questões ligadas diretamente à educação básica regular. Isso parece-me fundamental para se vislumbrar possíveis caminhos para uma mudança social que transforme a vida para melhor. Sei que o ‘melhor’ é relativo, mas buscá-lo é necessário. É nesse sentido que reflito sobre a formação de professores de língua inglesa no estado de Alagoas.

Já que sou formador de professores pré-serviço, esta pesquisa tem também o efeito de oferecer elementos para que eu possa refletir sobre meu papel como formador de futuros professores. Falo da procura de caminhos para uma mudança em mim mesmo visando a uma atuação junto a meus alunos de modo a possibilitar um futuro melhor para a sociedade em que me insiro no que diz respeito às possibilidades que a atividade de professor de língua inglesa

do ensino básico pode oferecer no âmbito da cidadania. Passo, agora, à apresentação da metodologia de construção desta pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção apresento minha metodologia de pesquisa. Já de início importa chamar a atenção para o modo como acabei de intitular o conteúdo a ser trabalhado nesta seção – metodologia de pesquisa. É muito comum haver em trabalhos acadêmicos do tipo deste uma divisão de seções na seção dedicada à metodologia, que são, dentre outras possíveis, 'metodologia de coleta de dados' e 'metodologia de análise dos dados'. Nossa proposta de pesquisa é a de integração desses momentos em um único e contínuo movimento. Fundamentamos nossa proposta nas discussões contemporâneas sobre a LA no século XXI e sobre as Ciências Humanas.

O hábito da apresentação de uma pesquisa acadêmica leva-me a pensar se não seria mais adequada a apresentação da LA numa seção sobre a fundamentação teórica. Como minha metodologia entende a LA como campo de reflexão que se (re)molda ao longo da pesquisa, faz sentido entender a LA como condutora de todos os passos desta pesquisa. Por isso, discuto o papel da LA nesta seção.

2.1 O papel da Linguística Aplicada

A vertente de LA que adoto está encaixada em uma visão de ciências humanas que quer (re)pensar a própria ciência, ou seja, uma ciência que suspeita das fronteiras disciplinares (SOUSA SANTOS, 2010). É desse ponto que falo das Ciências Humanas. Após, apresento a perspectiva de pesquisa adotada aqui (MINAYO, 1998). Falo, então, mais especificamente sobre o tipo de pesquisa que empreendo – narrativa e história de vida, narrativa autobiográfica (BRUNER, 2014; MERTOVA E WEBSTER, 2007). Passo, então, a apresentar a concepção de Linguística Aplicada que fundamenta este trabalho.

A LA iniciou seu percurso como aplicação da Linguística, mas, já há algum tempo, não é mais assim entendida por pesquisadores que adotam uma abordagem mais contemporânea, desvinculada da noção de LA como aplicação da Linguística. Moita Lopes (2006, p. 17 a 18) indica o livro de Corder (1973)³³ como exemplo de que a LA iniciou seu caminho como aplicação de teorias linguísticas com o objetivo de solucionar problemas na aprendizagem de línguas. Moita Lopes, ainda no mesmo texto, esclarece que essa concepção já está ultrapassada

³³ CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: penguin, 1973.

e cita vários autores que compartilham dessa nova visão de LA: Widdowson (1979)³⁴, Cavalcanti (1986)³⁵, Kleiman (1998)³⁶ e ele mesmo (Moita Lopes, 1996)³⁷. Poderíamos ainda adicionar outros, como Rajagopalan (2003b). A LA que fundamenta este trabalho é, portanto, essa LA que se estabeleceu no início do século XXI e que não se vê mais como uma aplicação da Linguística. Como está estruturada essa LA, então?

A LA, na vertente em que me embaso, estrutura-se, hoje, principalmente, com o apoio de reflexões de base interdisciplinar, ou ainda, transdisciplinar. Em diferentes áreas, o Linguista Aplicado procura o conhecimento que precisa mobilizar para compreender um evento de linguagem, que, por se desenrolar na vida social, nunca está dela isolado. A compreensão de eventos, dada a vinculação destes com a sociedade, demanda a mobilização de conhecimentos que vem de áreas diversas, tão diversas quanto os aspectos que estruturam a vida social.

Isso pode e constantemente leva o pesquisador em LA para além da Linguística. Ele pode procurar conhecimento em várias disciplinas das humanidades e além. Esse movimento que põe conhecimentos de diferentes disciplinas para funcionar em conjunto constrói uma configuração teórico-metodológica que, segundo Moita Lopes (2006, p. 18 a 19), não pode ter sua compreensão reduzida ao entendimento de que são disciplinas diferentes que se juntam para estruturar uma pesquisa, reduzindo a LA à soma de disciplinas. A LA é, então, compreendida como o que Moita Lopes (1998³⁸ *apud* Moita Lopes, 2006, p. 19) chama de conhecimento indisciplinar, ou, ainda, o que Pennycook (2001³⁹ *apud* Moita Lopes, 2006, p. 19) chama de antidisciplinar e transgressivo.

Para esta pesquisa, importa a compreensão desse movimento da LA como não sendo uma aplicação das teorias linguísticas. As teorias linguísticas desenvolvidas pela Linguística saussuriana veem a língua como sistema que se generaliza. Daí decorre o entendimento de que basta aplicar o conhecimento gerado por essa Linguística para se resolver um problema de língua, seja num contexto de aprendizagem de língua ou outro em que a língua seja o foco.

³⁴ WIDDOWSON, H. G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

³⁵ CAVALCANTI, M. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de linguística aplicada**, 7, p. 5-12.

³⁶ KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

³⁷ MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

³⁸ MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

³⁹ PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

Como afirma Moita Lopes (2006, p. 18), “[u]ma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas”.

Essa concepção não prevê outros aspectos que possam influenciar um contexto específico em que uma questão relativa à língua se desenrole. Moita Lopes (2006, p. 18) lembra que outros aspectos podem ser determinantes na configuração de processos que as teorias linguísticas não contemplam, como aspectos sociais e psicológicos. Fabrício (2006, p. 48) explica esse movimento ao afirmar que há uma tendência atual nos estudos da LA para abordar a linguagem não isoladamente. Afirma ela que

[e]sses estudos abordam a linguagem conectada a um conjunto de relações em permanente flutuação, por entender que ela é inseparável das práticas sociais e discursivas que constroem, sustentam ou modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes dos atores sociais. Assim, a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais.

Nesses processos que Moita Lopes afirma não serem contemplados pelas teorias linguísticas, pode-se ter que descrever um evento de linguagem que esteja relacionado ao modo como os usuários da língua compreendem o uso dessa língua, como compreendem suas práticas linguísticas. Nesse sentido, Moita Lopes lembra Makone (2003⁴⁰, p. 135 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 18), que defende a ideia de que a LA só será adequada ao contexto africano se utilizar "categorias analíticas tão próximas quanto possível das percepções locais sobre a linguagem". Quero imprimir esse viés a esta pesquisa, considerando a linguagem como fator imbricado nas práticas sociais de uma perspectiva que considere as percepções locais sobre essa linguagem.

Essa visão de LA se consolidou ao longo do tempo e, de certo modo, vai de encontro a uma visão de mundo globalizante. A contemporaneidade sofre a pressão das narrativas globalizantes defendendo que olhemos para o mundo em detrimento do local em que vivemos. O local fica em segundo plano, sob o julgo do global. A noção de narrativas globalizantes precisa ser considerada com atenção. Ao se dizer simplesmente 'narrativas globalizantes', corre-se o risco de se entender que há narrativas que são compartilhadas sem atentarmos para o movimento gerador delas. Normalmente, falamos de narrativas que não surgiram de modo compartilhado, coletivo, mas, isto sim, que foram impostas pelos centros econômicos

⁴⁰ MAKONI, S. Review of Alan Davies: An Introduction to Applied Linguistics: from practice to theory and Alastair Pennycook: Critical applied linguistics: applied linguistics. n. 24. v. 1. p. 130-137.

ocidentais. Essas narrativas acabam por se imporem e se tornam hegemônicas e, aparentemente, homogeneizantes. Há, portanto, um silenciamento desse detalhe que pode criar um efeito de sentido de que as narrativas são globalizantes porque são de todos. Isso deve ser evitado.

O que Makone afirma e Moita Lopes subscreve vai ao encontro do que outros pensadores atuais acreditam ser importante. Pensamos aqui em Sousa Santos (2010, p. 76), que afirma que o conhecimento, no âmbito do que ele nomeia como paradigma emergente, constitui-se em redor de temas que grupos sociais particulares adotam em um tempo e em um espaço. Segundo o autor, "[o]s temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros." O autor entende temas como projetos de vida locais e os exemplifica como podendo ser a manutenção de um espaço verde, a erradicação de uma doença ou outro qualquer que reúna um grupo com um objetivo comum.

Nesse sentido, esta pesquisa mobiliza conhecimentos que seriam tradicionalmente reivindicados por áreas específicas que se apresentam como disciplinas. Na vertente de LA que adoto, essas barreiras caem e o conhecimento avança à medida que compreende diferentes pontos de convergência científica. Mobilizo questões históricas, geográficas, políticas, sociais, linguísticas e outras tantas quantas me permitam compreender o que me propus sem, no entanto, pretender à exaustão do problema sobre o qual me debruço. Pretendo, ao desenvolver esta pesquisa, colaborar com uma LA que considera as questões que afetam a vida das pessoas para que essas vidas aconteçam do modo que acontecem e para que possam mudar para melhor. Sei que o 'melhor' é relativo, mas estou certo de que, desse modo, posso também pensar a cada passo que dou, a que interesses estou servindo e, por extensão, a que interesses a LA está servindo tendo-me como Pq. Essa é uma LA que se repensa constantemente, conforme Moita Lopes (2006, p. 21), pois se reconhece como ideológica, política e historicamente situada.

Identifico-me com essa LA, mas sei que ela pode incomodar outras áreas. Para entender essa posição, preciso levar em conta dois aspectos. O primeiro está relacionado ao fato de essa vertente, ideológica, política, repensar-se à medida que avança, como já expliquei. O segundo está ligado ao fato de ela beber em diversas fontes, de ela procurar insumos em outras áreas com a intenção da convergência de conhecimentos que visem à compreensão da questão que a preocupe em determinada pesquisa. Considerando-se esses dois aspectos, é de se esperar que essa LA, ao se repensar, repense as áreas com que entra em contato. Corre-se o risco de incomodar essas áreas ao se pôr a pensar sobre elas a partir de um lugar exterior a elas. Dizer que se pensa a partir de um lugar exterior é uma tentativa de didaticamente explicar como outras

áreas podem se sentir, já que não é essa a minha perspectiva. Acredito na derrubada das barreiras que separam as ciências.

Estou disposto a correr esse risco de me tornar incômodo ao me juntar a essa linha de pensamento e trabalho, já que meu intuito pessoal é contribuir para um constante repensar a realidade em que as pessoas junto a quem desenvolvo minha atividade de pesquisa vivem suas vidas cotidianas. É um repensar, uma reflexão multidirecionada, já que envolve essas pessoas junto a quem pesquiso, a atividade da reflexão própria da pesquisa que empreendo, os conhecimentos mobilizados e gerados por minha área e pelas que atravesso e a mim mesmo. Assim, com tantas variáveis humanas, científicas, sociais, políticas, ideológicas, não há garantia da chegada a um lugar confortável. Trabalho, portanto, na zona de desconforto. Esse incômodo de que falo e que estou disposto a provocar também pode acontecer pelo resultado da reflexão por parte dos envolvidos na pesquisa, que pode levar à imaginação produtiva de uma nova configuração sócio-política que não deverá interessar a quem se movimenta socialmente a partir de um lugar de poder que enxerga a sociedade de modo tacanho e predatório.

Não quero deixar espaço para um entendimento de minha posição como um lugar que acredite no empoderamento dos oprimidos levando-os à consciência de sua posição e, por conseguinte, de sua libertação dos grilhões que os aprisionam em suas posições sociais. Nesse sentido, alinho-me a Silva (1995) quando afirma que Foucault acreditava, juntamente com Giles Deleuze, que os intelectuais não podiam e não deviam falar em nome do oprimido e dizer-lhe como resistir. Em vez disso, eles deviam ficar ao lado, minar o poder dos opressores e expor suas práticas. A crença no empoderamento dos oprimidos por meio de um processo que os conscientizaria de sua posição seria, segundo Fabrício (2006, p. 50) a posição da pedagogia crítica de McLaren e Giroux⁴¹ que tem uma 'vontade de verdade' com base em um determinismo explicativo baseado na separação entre linguagem e realidade. Alinhamo-nos a Fabrício (2006, p. 51), quando a autora afirma que

[...] longe de se comprometer com a "salvação" de destituídos ou menos desenvolvidos, [essa maneira de fazer pesquisa e teoria] vê nesses espaços "excedentes" a possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados. [...] Os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-

⁴¹ Na introdução a esta tese, mais especificamente na nota de rodapé de número 10, informei que sempre que eu fizesse uma referência como *apud*, daria a respectiva referência em nota de rodapé, como oferecida pelo autor do texto que efetivamente li. Neste caso não será possível porque Fabrício não oferece a referência ao/s texto/s de McLaren e Grioux em que se baseia para fazer a afirmação em questão.

los, seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles, poderíamos aprender a "ver com outros olhos".

De uma perspectiva teórico-metodológica, quero me aproximar da posição que Fabrício (2006, p. 51) atribui a Pennycook (2001)⁴² como sendo "pós-linguística" e que também atribui a Cavalcanti (2004)⁴³ e a Moita Lopes (2004⁴⁴, 2006⁴⁵) como sendo uma posição "pós-colonialista". Fabrício (2006, p. 52) fala de uma LA à procura de um regime de não-verdade que aposte no diálogo entre conhecimentos vindos de diferentes lugares. Em seu texto, Fabrício (2006, p. 58) aponta para um modo de fazer ciência, uma metodologia de trabalho da LA contemporânea que, considerando as reflexões de Nietzsche, Wittgenstein e Foucault, ao trabalhar com atividades de linguagem, vendo a linguagem, os sentidos, como mutantes, construídos socialmente em práticas sociais do cotidiano e, portanto, modificáveis, vai ao encontro de uma pesquisa que esteja comprometida com uma transformação social, como quer ser a minha.

Fabrício (2006, p. 56), ao apresentar o método genealógico de Foucault, indica que tanto os sujeitos quanto seus objetos não são a-históricos. Decorre daí que o estudo do objeto produz o objeto. Isso me leva a considerar a posição de Pq que ocupo nesta pesquisa. Enquanto tal, estou sujeito a construir meus objetos de pesquisa. Não há como fugir disso e não é minha intenção tampouco. Mas importa lembrar que, como já apresentado, a LA à qual me vinculo é, como descreve Fabrício (2006, p. 58), uma LA "engajada em descaminhos".

A autora lembra Signorini (1998⁴⁶), que propõe uma LA concentrada em pontos de deriva. Trata-se de fazer pesquisa sem se ter um alvo programado, devendo-se sensibilizar-se ao andamento da própria pesquisa. Há objetivos, sim, como tenho, mas sabe-se que não se pode trabalhar com um destino predeterminado. Dito de outro modo, não sei a qual lugar chegarei, mas sei que não será a um destino definitivo. Chegarei a um ponto onde será necessário parar por questões práticas, conscientes de que esse ponto de chegada será provisório, acreditando-

⁴² PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

⁴³ CAVALCANTI, M. Transculturalidade e linguagem: questões para a e na linguística aplicada. Plenária. VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA. PUC-SP.

⁴⁴ MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos, *SCRIPTA* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Cespuc. Belo Horizonte: Editora PUC-Minas, v. 7, n. 14, pp. 159-171.

⁴⁵ MOITA LOPES, L. P. Falta homem até para homem: a construção de masculinidades no discurso midiático, in: HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. *Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora da UFSC.

⁴⁶ SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: Signorini, I. (org.) *Lingua(gem) e identidade. Campinas, Mercado de Letras, 1998*.

se que o problema pesquisado e os seres participantes desta pesquisa continuarão sua existência. Mesmo tendo em mente um local de chegada incerto e provisório, espero poder contribuir para um deslocamento dos sentidos das práticas sociais com as quais trabalho, chegando a um lugar que permita aos participantes da pesquisa perceberem que nenhum lugar é natural e que todo lugar pode ser deslocado, já que outras realidades são sempre possíveis.

Acreditamos falar do mesmo que Pennycook (2006, p. 70), quando define a LA como transgressiva. Para ele há dois focos fundamentais: "[p]or um lado, a urgência e as realidades do embate político; por outro, a necessidade de questionar sempre nossas próprias pressuposições, assim como as dos outros". Trata-se de um posicionamento sócio-científico ético. Dessa perspectiva, devemos, como linguistas aplicados no século XXI, olhar para dentro e para fora. Devemos olhar para dentro porque esse deve ser o diferencial da LA, como um espaço científico cético. Neste ponto, assim como Fabrício (2006), Pennycook bebe da fonte foucaultiana. Espaço científico cético, portanto, e desconfiado que se vigia o tempo todo num estado permanente de autorreflexão, continuamente avaliando e corrigindo seus apoios, seus caminhos, seus destinos. Devemos olhar para fora porque a LA deve ser socialmente comprometida, observando o espaço local para compreendê-lo, desvelando processos sociais injustos, por mais que estejam dentro da lei (já que legalidade não é necessariamente justiça), sempre com o cuidado de não cair na armadilha da verdade universal, sempre como espaço de não-verdade. Ética, portanto.

Para dar conta dessa proposta, preciso manter em mente que os conceitos que utilizo não são naturais. Pennycook (2006, p. 71) explica que é fundamental lembrarmos que as categorias que mobilizamos são atreladas a um momento, históricas e, portanto, contingentes. Devem ser compreendidas como dinâmicas e construídas em situações particulares, locais. Dessa perspectiva, não posso simplesmente transferir conceitos de quaisquer lugares para a análise da situação vivida pelas pessoas com quem trabalho. Preciso deter-me nesses esses conceitos para domesticá-los, tornando-os relevantes e pertinentes a minha pesquisa. Desse modo, como o autor esclarece, devo tomar cuidado para que as categorias que emprego em minha atividade não sejam prejudiciais às pessoas e às comunidades em que atuo como Pq. Isto está diretamente ligado ao paradigma emergente de que fala Sousa Santos (2010).

Categorias e os modos de reflexão são atrelados a teorias. Para se eleger e/ou criar categorias precisa-se estar atento e aberto para se encontrar o que convenha ao momento da pesquisa, adentrando lugares teóricos ainda considerados por muitos como fechados aos

estrangeiros. Estou falando do mesmo que Pennycook, quando fala de teorias transgressivas. Para definir essas teorias, recorre à discussão de Rajagopalan sobre a emergência da LA como disciplina que gera teoria por si própria. Segundo Pennycook, Rajagopalan (2004, p. 410⁴⁷ *apud* Pennycook, 2006, p. 73) fala

"[d]a necessidade de compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar", o que significa "atravessar (se necessário, *transgredindo*) fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma" (grifo do autor).

Pennycook (2006, p. 74) usa o conceito de transgressão em dois sentidos. O primeiro sentido diz respeito ao cruzamento de fronteiras políticas e epistemológicas. O segundo à tentativa de "pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito", tomando-se o devido cuidado para não se confundir com desordem ou caos, como defende Jenks (2003⁴⁸, p. 3 *apud* Pennycook, 2006, p. 74). Transgressão deve, de acordo com Jervis (1999⁴⁹, p. 4 *apud* Pennycook, 2006, p. 74), ser pensada como reflexiva, envolvendo hibridização e questionamento, desafiando, interrogando o *status quo*, no que este se põe como universalizante, arbitrário e comprometido. Entendo que este posicionamento teórico não pretende simplesmente se colocar em uma posição de ataque a teorias universalizantes aceitas para substituí-las por outras, que, por sua vez, assumiriam o lugar de detentoras da verdade. Trata-se de um movimento constante da LA de autorreflexão, autoquestionamento, autoconfrontamento nas mesmas bases em que se interroga o outro, sempre desconfiando de si própria quanto aos interesses a que serve em determinada pesquisa.

Essa desconfiança vai além dos interesses externos às pessoas com quem trabalho nesta pesquisa. Penso também no olhar que se deve ter para dentro das pessoas, por assim dizer. No contato entre as pessoas, essas pessoas falam e, ao falarem, falam sobre si. A fala é importante para nós, já que é com a linguagem que lidamos, primordialmente. E é justamente como abordo a linguagem que significa um modo diferente de se fazer LA e trabalhar no sentido de movê-la para um lugar que a marque como diferente da Linguística. Sim, porque, se, por um lado, essa já é uma conversa velha, ainda há quem cobre da LA seu parentesco com a Linguística. Nesse

⁴⁷ RAJAGOPALAN, K., The Philosophy of Applied Linguistics, in: Davies, A. & Elder, C. (orgs.). *A Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, pp. 397-420.

⁴⁸ JENKS, C., *Transgression*. London: Routledge, 2003.

⁴⁹ JERVIS, J. *Transgressing the Modern: Explorations in the Western Experience of Otherness*. Oxford: Blackwell, 1999.

sentido, Pennycook, ao falar da virada performativa, toca no assunto da identidade e cita Cameron (1997⁵⁰, p. 49 *apud* Pennycook, 2006, p. 81) que sugere que "enquanto a sociolinguística tradicionalmente pressupõe que as pessoas falam do modo como falam porque são quem (já) são, a abordagem pós-moderna sugere que as pessoas são quem são por causa (entre outras coisas) do modo como falam".

Se meu objetivo é observar como os professores com quem trabalho mudam, quero dizer, necessariamente, que quero observar suas identidades em transformação. Para tanto, da perspectiva que acabo de explicitar, observar como se expressam na linguagem é um meio de observar quem são em diferentes momentos. O ser, nesse caso, é sempre transitório, a identidade é provisória e contingente. Trabalhar sobre a linguagem é, portanto, trabalhar sobre a constituição do ser. Como afirma Pennycook (2006, p. 82), "a performatividade, particularmente em sua relação com a noção de desempenho, possibilita modos de compreender como as línguas, as identidades e os futuros são recriados." Isso vai diretamente ao encontro de meu objetivo, que é o de trabalhar com os professores para pensar, imaginar futuros possíveis, melhores, para se viver, e piores, para se evitar, sempre lembrando que 'melhor' e 'pior' é relativo, como já discuti.

2.2 A Ciência

Para caminhar nesse sentido, quero seguir com os princípios já discutidos que embasam uma proposta de LA para o século XXI. O cientista social Sousa Santos propôs em 2010 uma nova abordagem da Ciência, que ele nomeia Paradigma Emergente, e que designa como sendo o "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente". O autor esclarece:

Com essa designação quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (Sousa Santos, 2010, p. 59)

⁵⁰ CAMERON, D. Performing Gender Identity: Young Men's Talk and the Construction of Heterosexual Masculinity, in: Johnson, S. & Meinhof, U. H. (orgs.) *Language and Masculinity*. Oxford: Blackwell, 1997, pp. 47-64.

Nesse sentido, ele apresenta 4 teses e as justifica:

1. Todo o conhecimento científico-natural é científico social

Para Sousa Santos (2010, p. 61), a distinção entre ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e utilidade. O conhecimento, dessa perspectiva, segundo o autor (Sousa Santos, 2010, p. 64), encontra suas bases na superação do binarismo característico da Modernidade. Consequência desse movimento de transição é a queda da distinção entre sujeito e objeto na pesquisa. A ciência moderna criou a obviedade de que o sujeito da pesquisa, o pesquisador, tem o saber necessário no nível consciente, permitindo-lhe, obrigando-lhe a permanecer separado de seu objeto de pesquisa.

Dessa perspectiva, o objeto da pesquisa não é consciente de sua posição no mundo, seja esse objeto mineral, vegetal ou animal. Para Sousa Santos, temos que introduzir a consciência no próprio objeto do conhecimento, no objeto da pesquisa. Para esta pesquisa, esse reenquadramento do sujeito da pesquisa (eu enquanto Pq) e do objeto da pesquisa (os professores com quem trabalho) é fundamental. Dessa perspectiva somos todos participantes da pesquisa, com papéis diferentes, mas todos dotados de consciência, todos construindo conhecimento juntos, ao mesmo tempo, em um contexto social. Como o autor explicita (Sousa Santos, 2011, p. 71), no paradigma emergente, trata-se de se preferir a compreensão do mundo à manipulação do mesmo. Nesse mesmo texto (Sousa Santos, 2010, p. 72), o autor aponta para algo que será fundamental para esta pesquisa. Afirma ele que, no paradigma emergente, a analogia biográfica será um caminho importante para se compreender o mundo:

Já mencionei a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia (Sousa Santos, 2010, p. 72).

Para os interesses desta pesquisa, importa entender o que Sousa Santos quer dizer como o mundo visto como uma autobiografia. Interpreto essa passagem como uma referência ao contexto da pesquisa científica. No dizer de Sousa Santos, o mundo visto como uma autobiografia significaria o mundo como objeto de pesquisa falando de si mesmo. Não seria o sujeito (pesquisador) a falar do mundo (objeto) com a autoridade que a ciência lhe confere e o objeto quieto, passivo, oferecendo-se, e, às vezes, sendo obrigado a se oferecer para observação e escrutínio. Esse objeto não teria nada a dizer sobre si. Seria o pesquisador o autorizado a dizer

algo sobre esse objeto. Seguindo o autor, acredito que, como já disse, não há sujeito e objeto, mas, isto sim, participantes na pesquisa. Nesta pesquisa, os professores são sujeitos dotados de consciência e, portanto, falam sobre si e ao fazê-lo, estão sendo autobiográficos. Ao serem autobiográficos, estão também construindo sua história, refletindo sobre ela, modificando-a, o que é meu objetivo final.

2. Todo o conhecimento é local e total

Sousa Santos (2010, p. 74) lembra o que ele define como o dilema básico da ciência moderna: ela é tão mais rigorosa quanto mais arbitrária ao espartilhar o real. Ela demarca fronteiras entre disciplinas e acaba por enxergar o mundo em pedaços desconexos, como, exemplifica o autor, um médico que enxerga e 'trata' um coração doente, não um ser doente. Dá um remédio para o coração mesmo que esse remédio destrua o estômago, ignorando o equilíbrio geral do corpo. A construção do saber tem se dado, primordialmente, nas bases de um modelo disciplinar, em que as diferentes disciplinas lutam por seu espaço em relações de poder desiguais por conta das pressões econômicas. Lembrar Foucault aqui não é descabido.

No paradigma emergente, o conhecimento é total e local. Para Sousa Santos (2010, p. 76):

[O conhecimento se constitui] em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc.

Parece-me claro que um indivíduo ou grupo não enxergue a totalidade das variáveis que afetam sua vida, seus projetos. Para compreender a vida, os problemas que afligem os grupos, estes a subdividem em contextos imediatos, mas, para dar conta dessa vida, desses problemas, os grupos precisam mobilizar conhecimentos de modo abrangente, não particularizado. Um exemplo simples seria a preparação de um bolo. É necessária a mobilização de conhecimentos matemáticos, químicos, físicos, biológicos. Oferecer essa lista de campos do conhecimento é se inserir justamente no paradigma moderno, ou paradigma dominante no dizer de Sousa Santos. Faz-se necessária a articulação do conhecimento, do saber, seja de sua construção ou de sua aplicação em novas bases. Sousa Santos (2010, p. 76) organiza esse pensamento ao afirmar que

[a] fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

Assim, o conhecimento pós-moderno, é local. Mas, é também total ou global, por ser a ciência do paradigma emergente analógica e tradutora. O conhecimento produzido localmente emigra para lugares outros onde possa ser utilizado. Por isso este trabalho não se encaixa no *modus operandi* da LA do primeiro momento. Não pode trabalhar de modo descritivo, porque a descrição procura a uniformidade e a homogeneidade pela quantificação, deixando as margens de fora. Não pode ser compartimentalizador, porque significaria deixar as relações orgânicas de fora do processo reflexivo. Não pode ser generalizador porque cada caso se desenvolve num espaço e num tempo determinados. Como diz Sousa Santos (2010, p. 77), "[u]m conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica." O autor continua de forma até poética, afirmando que "[c]ada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta".

É justamente nesse jogo entre 'linguagens' que surge o espaço a que o autor chama de transgressão metodológica. Transgredir significa para ele a pluralidade de métodos. Ele acredita na inovação científica a partir da deslocalização dos métodos, levando-os a serem aplicados onde não é esperado, como ele mesmo diz, "fora do seu habitat natural" (SOUSA SANTOS, 2010, p. 78). Precisa haver o que ele chama de tolerância discursiva (SOUSA SANTOS, 2010, p. 79), como um outro aspecto da pluralidade metodológica. Os estilos da escrita científica se misturam e dão espaço para o surgimento de estilos para personalizados, portanto, menos homogêneos, canônicos da produção científica do paradigma dominante.

3. Todo o conhecimento é autoconhecimento

A partir de uma visão que entende o universo como constituído dos mesmos elementos químicos, apenas organizados de modos diferentes na estrutura molecular, pode-se afirmar que sujeito e objeto não são descontínuos, mas contínuos e em constante relação. O paradigma dominante construiu-se com base em uma ciência que precisou criar uma distância entre o sujeito e o objeto da ciência. Já se sabe, entretanto, que o objeto não está já dado e acabado, sendo ele criação da ciência ao fazer ciência, e, ao fazer ciência e criar objetos, a ciência explica

os fenômenos cientificamente e, ao fazê-lo, se justifica. Dito de outro modo, a ciência é autobiográfica, já que fala de si enquanto se faz. Se a ciência, ao fazer ciência, faz seu objeto e se faz, a continuidade entre o sujeito da ciência e o objeto da ciência está dada. A separação entre sujeito e objeto não mais se justifica. Trata-se de criador e de criatura, pai e filho juntos em um só.

Isto dito, não se trata aqui de se desprezar todo o conhecimento que o paradigma dominante proporcionou ser construído, mas de sabermos utilizá-lo adequadamente. Sousa Santos (2010, p. 85), a esse respeito, diz que

[a] ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separa e antes nos une pessoalmente ao que estudamos.

Essa reflexão está intimamente ligada a minha preocupação ao trabalhar com professores de língua inglesa em instituições públicas na cidade de Maceió, Al. Este Pq é, também, professor de língua inglesa em uma instituição pública na cidade de Maceió, Al. A continuidade entre sujeito da pesquisa e objeto da pesquisa, aqui, se dá não só por ter 'criado' o grupo junto ao qual pesquiso, mas por, de certo modo, pertencer ao mesmo grupo. Trata-se de uma pesquisa de cunho social em que o contexto do Pq e dos pesquisados é praticamente o mesmo. Por isso prefiro falar em sujeitos participantes da pesquisa em vez de sujeito e objeto da pesquisa. A relação instaurada, como diz Sousa Santos (2010, p. 87), não é nesta pesquisa vista como a relação entre um sujeito e um objeto. Trata-se de uma relação entre dois sujeitos, sendo cada um a tradução do outro. Sousa Santos (2010, p. 87), é pontual ao dizer que "[a]ssim ressubjectivado, o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático." Com essa afirmação, o autor passa a sua quarta e última tese:

4. Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

O autor (SOUSA SANTOS, 2010, p. 90) afirma que, na ciência moderna, deu-se um salto qualitativo ao se passar do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. Ele afirma ainda que, na ciência pós-moderna, deve-se fazer o caminho inverso, saindo-se do conhecimento científico para se chegar ao conhecimento do senso comum. Há que se transmutar o conhecimento gerado pela ciência em conhecimento do senso comum. Quanto o

conhecimento retorna ao senso comum, cumpre a função de uma ciência que visa a um saber viver. Afinal, como diz Sousa Santos (2010, p. 90),

"[d]eixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. [...] O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. [...] A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, [...] o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida."

O autor (SOUSA SANTOS, 2010, p. 88), resume a importância do senso comum enquanto forma de conhecimento ao afirmar que "[a] mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida." Assim, será possível trabalhar sob a égide de, como defende Sousa Santos, um conhecimento prudente para uma vida decente.

Como o autor esclarece (SOUSA SANTOS, 2010, p. 92), apesar de eu ter essas teses como pilares, não posso acreditar ingenuamente que consiga fazer um trabalho totalmente pós-moderno. O próprio fato de eu estar produzindo um trabalho de doutorado, posiciona-me no paradigma dominante, no paradigma da modernidade. Mas isso não deve ser causa de desmotivação. Acredito que não é possível posicionar-me fora do sistema para modificá-lo a partir de seu exterior. Preciso saber modificá-lo a partir de seu interior, pois é nesse sistema que existo como Pq. Fora dele, não sou autorizado a dizer do lugar da ciência, muito menos a dizer do lugar de uma ciência pós-moderna. Como afirma Sousa Santos (2010, p. 92),

[d]uvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. [...] A condição epistemológica da Ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

Pretendo, nesta pesquisa, portanto, construir conhecimento junto com os professores. Somos todos participantes desta pesquisa. O importante é conseguirmos construir conhecimento que possa ser retornado ao cotidiano de todos os participantes para que esse conhecimento seja prudente e seja transmutado em senso comum e possa proporcionar as bases para ações em nosso cotidiano que signifiquem uma vida melhor, mais decente para todos. É um conhecimento local que, talvez, possa ser transportado para outros lugares, fora do habitat onde foi produzido e, traduzido para esses outros lugares, possa ser aproveitado para

transformar outras realidades e oferecer mais decência a mais vidas. É assim que esta poderá ser considerada como uma pesquisa realizada no âmbito da LA do século XXI, fazendo, enquanto ciência, um movimento de construção de conhecimento à medida em que pensa sobre si, promovendo autoconhecimento.

Em um movimento inverso, à medida em que o conhecimento do senso comum foi relegado a um lugar de desprestígio, o conhecimento científico foi alçado a um lugar de prestígio, hegemônico. Sousa Santos (2010, p. 83) e Minayo (1998, p. 9-10) concordam com a ideia de que o ser humano procura incessantemente pelo/s significado/s de sua existência. Essa busca se dá pela ciência e por outros caminhos considerados não científicos pela ciência, como a religião e a arte. Sousa Santos (2010, p. 83-84) afirma que

[a] Ciência não descobre, cria. [...] Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A Ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia. A razão por que privilegiamos hoje uma forma de conhecimento assente na previsão e no controlo dos fenómenos nada tem de científico. É um juízo de valor. A explicação científica dos fenómenos é a autojustificação da ciência.

Minayo (1998, p. 9-10) explica que:

[a]s tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução. Dentro de dimensões históricas imemoriais até nossos dias, as religiões e filosofias têm sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva. A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. [...] Na sociedade ocidental, no entanto, a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade.

2.3 Pesquisa nas Ciências Humanas

Minayo (1998, p. 16) afirma que no centro da teoria, tão cara à ciência, está a metodologia. Esta, segundo a autora, diz respeito ao caminho que o pensamento segue e o modo como aborda a realidade. A autora cita Lênin⁵¹, a quem dá o atributo de generoso pelo modo

⁵¹ LÊNIN, W. *Cahiers philosophiques*. Paris: Sociales, 1965. p. 148.

como ele pensa metodologia. Para ele, a metodologia não seria apenas um conjunto de técnicas e instrumentos, mas a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência. Esse modo de enxergar a metodologia científica no âmbito das Ciências Sociais pode ser considerado um pilar desta pesquisa, já que não entro nela com uma metodologia pronta, com a teoria fechada e com os conceitos selecionados.

A metodologia, nesta pesquisa, é construída no fazer da pesquisa. Nesse sentido, se lembrarmos que esta pesquisa é vista como uma construção em construção ('uma construção' por estar organizada a partir de um ponto de vista, 'em construção' por não estar terminada. Aliás, nem estará, já que compreendida como provisória, como, aliás, todas as descobertas científicas). O pesquisador e o objeto se fundem em participantes, já que atuantes do mesmo contexto sócio-histórico amplo. Esta fusão implica a impossibilidade da objetivação, tão cara à ciência. Aliás, impossibilidade de uma objetivação que nem ao menos procuro, já que acredito que a objetivação, a objetividade, descaracterizaria a pesquisa social que, ao final das contas, procura os sentidos construídos pelas subjetividades. Ainda mais, pensar em objetivação me obrigaria a abandonar minha proposta de desconstrução do par pesquisador-objeto. A objetivação só poderia se dar por um pesquisador. Não é essa a posição que aqui adoto.

Trabalho com as noções apresentadas por Minayo quanto a pesquisador e objeto. Para ela (Minayo, 1998, p. 16), não só o objeto de estudo das Ciências Sociais é histórico, como possui consciência histórica. Minayo (1998, p. 14) esclarece que

não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas. O nível de consciência histórica das Ciências Sociais está referenciado ao nível de consciência histórica social.

Minayo (1998, p. 13) afirma que "a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social". Portanto, parece-me lícito concluir que, a me alinhar ao pensamento da autora, tenho necessariamente que adotar uma perspectiva dos participantes desta pesquisa (Pq e PS) como caracterizados também pela provisoriedade, pelo dinamismo e pela especificidade, posto que históricos.

Já esclareci os pontos de identidade entre este Pq e os professores: somos professores de língua inglesa como língua estrangeira em instituições públicas da Grande Maceió. Minayo (1998, p. 14) ressalta que esse substrato comum de identidade nos torna solidariamente

imbricados e comprometidos. Para tanto, cita Lévi-Strauss, que afirma que "[n]uma ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação"⁵².

Quando afirmo ser comprometido, penso na relação entre os participantes desta pesquisa, por um lado, e no substrato ideológico, por outro. Se não é possível para mim defender que a ciência seja neutra, seja ela natural ou humana, não é possível acreditar que esta pesquisa o seja. Minha visão de mundo permeia esta pesquisa. Não quero dizer que há uma individualidade neste Pq que me descola do grupo social no qual vivo. Também não quero aqui trabalhar sob a ótica do total assujeitamento. Acredito numa relação entre o social e minha individualidade, como Pq, dada minha especificidade. O que sou, no que acredito e como ajo é resultado da combinação disso. É a combinação entre minha histórica individual e minha inserção social que me marca como específico, e essa especificidade, como dito, é um canteiro de obras sem prazo para encerrar as atividades. É no andamento da história, que não para, que vou me fazendo e o modo como me defino é apenas o que consigo captar de mim mesmo.

Para dar conta desta pesquisa, uma vez que me vejo como participante, preciso fazer um movimento de deslocamento. Como em uma viagem astral, preciso tentar sair de meu corpo enquanto local em que estou colocado para me enxergar e tentar me observar para, depois, voltar a meu corpo e retomar o papel de Pq e produzir reflexões. Esse movimento está apresentado em Amorim (2001). Este é um movimento difícil, afinal, preciso estar em dois lugares ao mesmo tempo: em um lugar em que atuo como cidadão e em outro a partir do qual me observo. O que a ciência moderna tradicionalmente procura fazer é ignorar que o pesquisador tem um lado participante. Ela quer vê-lo como neutro, externo à pesquisa.

As Ciências Sociais por algum tempo, agiram para serem reconhecidas como ciência dentro do ambiente da modernidade. Sousa Santos (2010, p. 80) apresenta essa problemática interessantemente ao afirmar que

"[a] ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito / objecto."

⁵² LÉVY-STRAUSS, C. Aula Inaugural. In: ZALUAR, A Zaluar (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 215.

Para se justificar, as ciências sociais procuraram meios de construir essa ilusão de neutralidade. O autor (Sousa Santos, 2010, p. 81) lembra que, para aumentar a distância entre pesquisador e pesquisado, sendo que ambos estavam em relação de concidadãos, a sociologia usou metodologias de distanciamento. Ele oferece a título de exemplo o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada.

Quero superar esse sentimento que me parece ser de inferioridade, de necessidade de reconhecimento, posicionando-me como consciente de minha historicidade, da provisoriedade de minhas reflexões. Se, como afirma Sousa Santos, todo conhecimento é autoconhecimento, ao concordar que o conhecimento que construo aqui é provisório, o conhecimento de mim mesmo também o é. Significa dizer que isso implica em uma visão de pesquisador, a visão com a qual trabalho: o pesquisador é histórico e, portanto, provisório o que conhecimento que tem de si. Ele é um ponto na história, estruturado pelo que veio antes e, por estar em movimento histórico, projetando o que virá no futuro. Se está em movimento, não é, portanto, uma entidade no sentido estático que o verbo ser quer dar.

Junto com Minayo (1998, p. 17-18), compreendo a pesquisa como a atividade elementar da Ciência quando se inquire sobre a realidade e sua construção. A autora afirma que a atividade de ensino é alimentada pela pesquisa. A pesquisa põe o ensino par e passo com a realidade da vida. A pesquisa vincula pensamento e ação. Afirma a autora que são os problemas da vida prática que se tornam problemas de pesquisa. A relação entre as perguntas que a investigação quer responder estão, portanto, segundo a autora, intimamente conectadas aos interesses relevantes para o grupo social em questão. A pesquisa é, portanto, um modo de inserção no real.

O fazer tanto deste Pq, quanto dos professores participantes desta pesquisa, não pode prescindir da atividade da pesquisa, posto que esta atualiza o ensino. A atividade da pesquisa, como algo que responde às questões postas pelos problemas da vida, constitui o próprio ato de se pesquisar como um ato cidadão, político, da parte do professor. Já disse aqui que não se trata nesta pesquisa de encontrar respostas, neutramente, aos problemas sociais dos professores envolvidos nesta pesquisa, mas de trabalhar para a reflexão sobre a realidade sócio-histórico-política que proporcione aos participantes visualizar mudanças no horizonte. Nesse sentido, em consonância com o que diz Fabrício (2006, p. 50) quanto à impossibilidade de um empoderamento dos oprimidos para que se libertem de suas posições sociais, Cruz Neto (1998, p. 64) afirma que "o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa à denúncia, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais."

Pretendo contribuir com o grupo social desta pesquisa, os participantes, oferecendo nossas reflexões como contribuição para a criação de espaços de reflexão sobre sua realidade. Acredito ser o trabalho com narrativas, histórias de vida um caminho produtivo. Passo, agora, a apresentar e a discutir esse caminho.

2.4 Narrativa e histórias de vida

Bruner (2004, p. 691) argumenta que, ao se falar sobre o mundo, sobre si mesmo, narram-se histórias. Da perspectiva construtivista, que adota, entende que " 'histórias' não 'acontecem' no mundo real, mas, isto sim, são construídas nas mentes das pessoas."⁵³ Quando falamos sobre a vida nossa e a dos outros, construímos histórias, já que, para contá-las, é necessário interpretar as informações que recebemos, que são, por si, um recorte. Como a interpretação, seja de um dado, de um evento, de uma cena, etc, não é necessariamente a mesma para indivíduos diferentes, pode-se concluir que o real não existe. O que existe são diferentes realidades para cada indivíduo.

Essa reflexão é relevante para esta pesquisa, já que quero compreender como os participantes dela entendem suas vidas de professores no contexto em que atuam. Como questiona Bruner (2004, p. 691-692), "isso não significa que nossas autobiografias são construídas, que elas deveriam ser vistas não como um registro do que aconteceu [...], mas, isto sim, como um movimento contínuo de interpretação e reinterpretação de nossa experiência?"⁵⁴

Complemento essa perspectiva com a visão de Mertova & Webster (2007, p. 1-2), que falam da narrativa como ilustração da noção temporal de experiência⁵⁵. Há um reconhecimento de que a compreensão que se tem das pessoas e dos eventos pode se alterar ao longo do tempo. Se juntar essa ideia à de Bruner, tenho o movimento contínuo da (re)interpretação dos eventos como fundante do modo como compreendo esses eventos, as pessoas e a vida como um todo. Se, como dizem Mertova & Webster, a narrativa ilustra a noção temporal da experiência, posso entender que, a se considerar a variável tempo, as narrativas podem mudar à medida em que ele passa, ainda que sejam de uma mesma pessoa sobre um mesmo evento de sua vida. Essa pessoa

⁵³ Minha tradução do original: "stories" do not "happen" in the real world, but, rather, are constructed in people's heads.

⁵⁴ Minha tradução do original: Does that mean that our autobiographies are constructed, that they had better be viewed not as a record of what happened (which is in any case a nonexistent record) but rather as a continuing interpretation and reinterpretation of our experience?

⁵⁵ "Narrative illustrates the temporal notion of experience, recognizing that one's understanding of people and event changes."

poderá receber informações que a farão repensar sua vida e reconsiderar eventos sobre os quais julgava, ainda que inconscientemente, estarem devidamente avaliados.

É nesse ponto que me apoio para discutir a mudança que quero observar no modo como os professores com quem desenvolvo minha pesquisa se veem com relação a sua atividade profissional, compreendendo aqui seu ambiente e seu objeto de trabalho, além das pessoas com quem convivem nesse ambiente, sejam seus alunos, seus pares e todos os sujeitos da educação. Minha observação considera que o contato com o PIBID pode mudar os sujeitos que dele participam. Quero observar se mudanças acontecem a partir do ponto de vista dos participantes desta pesquisa. É importante que o ponto de vista seja o deles, já que quero compreender como entendem sua realidade e se esse entendimento mudou ao longo da participação no PIBID.

Não se trata tanto de procurar por uma verdade absoluta, mas de compreender como os participantes desta pesquisa veem suas vidas como professores. Essa visão que eles têm é mais importante do que a busca pela verdade absoluta (que, aliás, nem acreditamos que exista), já que é com base nessa visão que constroem seus mundos e vivem neles. E é observando suas narrativas que pretendo chegar a essa compreensão, que, sei, é sempre provisória. Bruner (2004, p. 692) defende duas teses para justificar o uso das narrativas na pesquisa:

A primeira tese é esta: aparentemente não temos outro modo de descrever o “tempo vivido”, salvo na forma de uma narrativa. [...] Minha segunda tese é que a mimesis entre o que chamamos vida e narrative é uma via de duas mãos: ou seja, do mesmo modo que a arte imita a vida no sentido de Aristóteles, também, no sentido de Oscar Wilde, a vida imita a arte. A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa.⁵⁶

Segundo Bruner (2004, p. 692), Paul Ricoeur⁵⁷ argumenta no mesmo sentido da primeira tese defendida por Bruner. Com isso, Bruner conclui que a vida é, portanto, do mesmo tipo de construção que a narrativa, a se considerar que ambas são produto da imaginação humana, são construções realizadas pelos mesmos processos mentais. Quando, portanto, alguém conta sua vida, realiza um feito cognitivo, não um registro de um evento realizado de fato, dado como evidência por meio de uma observação neutra e contado de modo igualmente

⁵⁶ Minha tradução do original “The first thesis is this: We seem to have no other way of describing “lived time” save in the form of a narrative. [...] My second thesis is that the mimesis between life so-called and narrative is a two-way affair: that is to say, just as art imitates life in Aristotle’s sense, so, in Oscar Wilde’s, life imitates art. Narrative imitates life, life imitates narrative.”

⁵⁷ Ricoeur, Paul. *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.

neutro. Bruner (2004, p. 693) enfatiza que a vida contada, narrada, é resultado de uma seleção de memórias lembradas, resultado de um movimento sujeito à interpretação. Uma vez que a interpretação sempre se dá com base em nossa história de vida, em nossa experiência, a cada vez que contamos a mesma história, podemos mudá-la à vista de novas experiências que tenhamos vivido e que vivemos.

Essa concepção de uma autobiografia em que a narrativa é o resultado de uma construção, como já dito, interessa a esta pesquisa porque, mesmo não sendo o resultado de um processo que pudesse revelar o registro de fatos irrefutáveis, é reveladora de uma visão de mundo que ancora as decisões que os PS, participantes de nossa pesquisa, tomam para fazerem suas vidas andarem.

Seguindo um raciocínio próximo ao de Liberali (2003, p. 108), penso nas autobiografias como um meio de criar um momento, um espaço, que estimule a autorreflexão dos participantes desta pesquisa sobre seu posicionamento profissional e cidadão. Quando os participantes falam e/ou escrevem sobre suas vidas, têm a oportunidade de reconstituírem conscientemente os aspectos de suas identidades profissionais e cidadãos. Desse modo, têm um meio para perceberem o que em suas vidas os levaram a serem como são e acreditarem no que acreditam. Essa construção é consciente por ser realizada pela fala e ou pela escrita. Há um processo cognitivo acontecendo. O fato é que essas narrativas podem revelar aspectos que os próprios participantes não percebiam, ou percebiam, como afetando suas próprias narrativas, revelando também crenças e pontos de vista.

Até aqui, discuto a fundamentação teórica da metodologia de coleta de dados. Passo agora a apresentar o modo de coleta dos dados. Listo as ações desenvolvidas, passando a seguir à história da coleta. As ações são:

- Criação do grupo de orientação no Facebook;
- Criação do grupo com os PS do PIBID no Facebook;
- Gravação em áudio dos encontros com os PS do PIBID;
- Anotações nossas feitas ao longo de alguns dos encontros com os PS do PIBID;
- Material escrito produzido pelos PS do PIBID em alguns dos encontros.

2.5 Grupo de orientação no Facebook

Criei esse grupo em março de 2015 para agilizar o processo de contato com minha orientadora. Desse modo, ela pode acompanhar o progresso de meu trabalho, estando a par de minha proposta para cada encontro e de reflexões que eu fazia. Conteí também com o acompanhamento do Prof. Dr. Paulo Rogério Stella, que, gentilmente, na qualidade de coorientador, contribuiu com questões para minha reflexão e com sugestões de encaminhamentos para o andamento da pesquisa. Encerrei as atividades deste grupo concomitantemente com a finalização do processo do doutorado.

2.6 Grupo com os PS do PIBID no Facebook

Criei este grupo também em março de 2015. Dele fizeram parte este Pq e os PS do PIBID. A intenção para o grupo era agilizar o contato com os participantes dos encontros, marcando os encontros e encaminhando material e/ou discussões.

2.7 Gravação em áudio dos encontros com os PS do PIBID

Todos os encontros, exceto o primeiro, foram gravados em áudio e são compostos por um total de cinco horas e nove minutos.

2.8 Anotações nossas feitas ao longo de alguns dos encontros com os PS do PIBID

Fiz algumas anotações ao longo de alguns dos encontros com os professores. As anotações não foram realizadas para todos os encontros porque atuei como participante da conversa. Isso aconteceu especialmente quando estive presente ao encontro apenas um PS. Não quis constranger o professor anotando o que ele falava ou anotando considerações que eu poderia ter feito a respeito de sua fala.

2.9 Material escrito produzido pelos PS do PIBID em alguns dos encontros.

Em alguns de meus encontros com os professores, solicitei aos PS que produzissem material escrito. Esse material registrou as impressões deles sobre o projeto PIBID, sobre sua história e também, uma sugestão de plano de aula considerando-se questões que foram tratadas em nossas discussões.

2.10 História da coleta de dados

A história da coleta de dados é apresentada de modo cronológico. A opção por essa ordem se deu por conta de minha proposta de pesquisa. Trabalho com narrativas e histórias de vida. Minha pesquisa se constituiu também como uma narrativa que implicou um constante olhar para o que havia acontecido, considerá-lo e, então, tomar-se decisões quanto ao que se faria a seguir. É, portanto, na ordem cronológica do acontecimento das ações que passo a apresentar a história da construção dos instrumentos da coleta.

Início por 13 de maio de 2014, data em que entrevistei PS6. Esse encontro aconteceu das 15h03 às 16h06 no local de trabalho onde PS6 é o/a proprietário/a⁵⁸. Minha intenção era coletar os dados no que diz respeito à posição individual do PS quanto às questões de interesse desta pesquisa.

Essa sessão durou aproximadamente uma hora e dezesseis minutos. Para as entrevistas individuais, optei por gravações em áudio. Resolvi não fazer anotações para não constranger os PS. Filio-me, neste ponto, a Liberali (2003) que afirma que, como normalmente acontece em seções narrativas, aos poucos o entrevistado se acostuma e esquece que está sendo gravado, podendo ser mais autêntico (Liberali, 2003). Desse ponto de vista, as anotações poderiam lembrar o entrevistado o tempo todo de que o que dizia estava sendo registrado. Isso poderia tê-lo incomodado e poderia ter influenciado em sua linha de pensamento.

No dia 02 de julho de 2014, houve uma reunião entre os C⁵⁹ do Projeto e os PS do PIBID, à qual estive presente. Essa reunião aconteceu na sala de vídeo da Casa de Cultura Britânica da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas em Maceió, doravante referida como CCB. A reunião, inicialmente programada para ser realizada das 09h às 11h, aconteceu das 09h30 às 10h45. Nesse primeiro dia, fiz anotações sobre o que foi falado, não me preocupando com a exatidão da fala. Foi a oportunidade para um primeiro contato com os professores. A partir desse contato, pude refletir e me organizar para prosseguir com a pesquisa.

Tendo em mente a entrevista com PS6 e o primeiro encontro com todos os PS e a Coordenação do PIBID Inglês, estudei a teoria que foi apresentada no início desta seção e que

⁵⁸ Por uma questão ética, sempre que o uso do artigo masculino ou feminino puder dar pistas da identidade do PS, utilizarei 'o/a' para apagar essa pista e manter o anonimato do PS ou C.

⁵⁹ Como informado na primeira nota de rodapé, uso C para referir-me aos Coordenadores do Subprojeto Inglês PIBID da UFAL.

me orientou quanto à organização da coleta de dados. Já havia lido algo, mas voltei à teoria para estudá-la considerando a experiência que acabara de relatar. Investi o segundo semestre de 2014 nessa ação.

No primeiro semestre de 2015, em 18 de março, criei um grupo no Facebook, ao qual chamei *Diário – Daniel Cruz*. Desse grupo participaram minha orientadora, Profa. Dra. Roseanne R. Tavares e meu coorientador, Prof. Dr. Paulo Rogério Stella. A proposta foi abrir um espaço para que eu pudesse fazer anotações do andamento de minha pesquisa com reflexões sobre o que estava fazendo, apontamentos de possíveis caminhos a serem seguidos e propostas para o andamento de minha pesquisa. Meus orientadores puderam, então, fazer sugestões, comentários e dar orientações quanto a como seguir com o trabalho. Como o interesse do grupo era restrito, foi criado como grupo fechado.

O próximo passo foi a abertura de outro grupo no Facebook, em 15 de abril de 2015, ao qual chamei de *PIBID – Profs Supervisores*, destinado à comunicação com os PS do PIBID. Este também foi criado como grupo fechado e dele participaram somente os PS e eu mesmo.

Procurei marcar os encontros com os PS com uma semana de antecedência. Pareceu-me interessante observar como a frequência dos PS caía ao longo do tempo. Isso pode ser constatado analisando-se os quadros que preparei para acompanhá-la (Apêndice A). Os encontros que aconteceram desde o início desta pesquisa, sempre na CCB, às quartas-feiras das 14h às 16h: 02.07.2014, 25.03.2015, 22.04.2015, 19.08.2015, 14.10.2015 e 25.11.2015.

Em 21 de outubro de 2015 convidei PS1 para uma entrevista individual. Essa entrevista aconteceu das 14h às 16h na sala 05 da CCB e foi gravada em áudio com duração de pouco mais de uma hora e trinta e dois minutos. Para essa entrevista, do mesmo modo que fiz na entrevista individual com PS6, resolvi não fazer anotações para evitar constrangimentos.

A próxima entrevista planejada aconteceria com PS5. No último encontro que tive com o grupo, no dia 25 de novembro de 2015, ao qual somente PS5 compareceu, marcamos essa entrevista individual. O encontro com o grupo aconteceu numa quarta-feira, dia 25 de novembro de 2015, e a entrevista foi marcada para a sexta-feira seguinte, dia 27 de novembro às 16h30 na CCB. A data, o local e o horário foram escolhidos por PS5, que preferiu assim porque já teria que ir à CCB pois frequentava um curso de língua inglesa na instituição.

No próprio dia 27, dia em que nos encontraríamos para a entrevista individual, PS5 manda mensagem via Inbox do Facebook solicitando remarcação da entrevista para a quarta-feira seguinte, dia 02 de dezembro, por conta de motivos pessoais. Novos problemas surgiram e não tivemos essa entrevista individual. PS2 e PS3 compareceram a poucos encontros. Dou prosseguimento à pesquisa com as conversas individuais que tive com PS6 e PS1.

Organizei uma Tabela Cronológica da Coleta dos Dados (Apêndice B). Essa tabela apresenta três colunas, oferecendo: a data em que o evento acontece, o evento e, finalmente, observações quanto ao evento. A seguir, dou um exemplo de como está organizada a tabela, apresentando os dados relativos à primeira linha da mesma, que se refere à data de 13 de maio de 2014. Por questões técnicas, a data está apresentada na ordem ano.mês.dia (AA.MM.DD). No exemplo abaixo, lemos 2014 (ano), 05 (mês de maio) e 13 (dia). Segue o exemplo:

Data	Evento	Obs.
2014.05.13	Entrevista individual com PS6.	Arquivo em áudio (mp3). Local: em seu estabelecimento comercial particular Horário: 15h03 às 16h06.

Desse modo, concluo esta seção em que apresentei meu processo metodológico e passo à próxima seção, em que analiso a documentação legal que institui o PIBID.

3 O CONTEXTO LEGAL

Esta seção trata do contexto legal que organiza o PIBID-Inglês. Nesta seção, focalizo meu primeiro objetivo específico, que é o de conhecer o contexto legal em que o subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal se insere para saber quais representações a legislação a que o PIBID se submete constrói para o PS. Desse modo, esta seção contribui parcialmente para atender a meu objetivo geral, que é compreender a relação entre o PIBID e a realidade do trabalho dos professores de língua inglesa na escola pública da Grande Maceió.

Esta análise tem uma base discursiva por acreditar que os sentidos são construídos na língua em uso, portanto, em um contexto sócio-histórico-ideológico. É dessa perspectiva que abordo os documentos que organizam o PIBID-Inglês. Chamo de documentos aos textos outros que não os coletados nos encontros entre mim e os PS. São eles:

- o decreto 7.219, de 24 de junho de 2010 da Presidência da República, que regulamento o PIBID⁶⁰;
- a apresentação do PIBID oferecida no sítio do MEC⁶¹;
- a apresentação do PIBID oferecida no site da CAPES⁶²;
- a resolução interna da UFAL⁶³, que organiza o PIBID institucionalmente;
- o formulário para caracterização do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal⁶⁴;
- os dois editais abertos até este momento para seleção de estudantes bolsistas, um de 2014⁶⁵ e outro de 2015⁶⁶;
- o estudo avaliativo do PIBID produzido pela Fundação Carlos Chagas em 2014⁶⁷.

⁶⁰ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso: 02.03.2016.

⁶¹ <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 06.02.2016.

⁶² <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 06.02.2016.

⁶³ <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/RCO%20n%2088%20de%2014%2012%2009%20PIBID.pdf/view>>. Acesso em 08.02.2016.

⁶⁴ O formulário para caracterização do subprojeto Letras Inglês foi cedido em caráter sigiloso, por se constituir em documentação institucional interna e apresentar dados pessoais que me comprometi a não divulgar.

⁶⁵ <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/graduacao/programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia-pibid/selecao-de-licenciandos-2013-pibid-ufal/@@download/file>>. Acesso em 09.02.2016.

⁶⁶ <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/graduacao/selecao-pibid/edital-de-selecao-pibid/@@download/file>>. Acesso em 09.02.2016.

⁶⁷ <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em 24.02.2016.

Faço um caminho de fora para dentro do projeto, rastreando os documentos cronologicamente: início pelo Decreto Presidencial, seguindo pelo MEC, passando à CAPES e chegando à UFAL, terminando no subprojeto. Importa a este trabalho a consideração da documentação a que acabamos de fazer referência para alcançar meus objetivos. Quero chegar às representações que os documentos legais que instituem e orientam o PIBID constroem para o PS do PIBID-Inglês, já que essas representações são fundantes da própria existência do PIBID.

3.1 A identidade do PS do PIBID a partir do decreto 7219 de 24 de junho de 2010 da Presidência da República

Começo meu percurso pelos documentos, abordando o decreto presidencial número 7.219 de 24 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União de 25 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID⁶⁸. Nesta sub-seção cito os trechos do decreto que caracterizam o PS do PIBID, seja direta ou indiretamente, contribuindo para a construção da identidade desse professor. Início a análise apresentando o artigo primeiro, já que oferece a caracterização do PIBID:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

A análise desse artigo já dá uma pista de como o PS é visto no âmbito do projeto. Ao definir a melhoria da educação básica pública brasileira como uma das contribuições do programa, o decreto, e também o programa sobre o qual dispõe, não fazem, aparentemente, nada além do que pode se dizer que a autoridade máxima da educação de um país deva fazer. Dito de outro modo, não parece estranho ver que o governo de um país persiga constantemente a melhoria de seu sistema educacional. Aliás, pareceria estranho se não o fizesse.

É importante ler esse texto como a materialização de um aspecto do discurso da educação e sobre a educação na relação com outros discursos que o atravessam no contexto nacional e mundial, e, portanto, constituem-no. Há o discurso da educação como algo a se melhorar, há o discurso da iniciação à docência como algo a se fomentar. Um país que não se mantenha procurando por meios e caminhos para a melhoria da educação que oferece a seus

⁶⁸ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso: 02.03.2016.

cidadãos seria, provavelmente, mal visto. Como, no contexto nacional, os cidadãos são obrigados a ir à escola para terem seu nível educacional reconhecido, é necessária a existência de docentes. Daí decorre a necessidade que o decreto aponta para o fomento da iniciação à docência.

Entretanto, a ação do decreto, com a força legislativa que tem, de afirmar que institui um programa para fomentar a iniciação à docência, pressupõe que as ações existentes não são suficientes. Como ações já existentes, penso que já há cursos de Licenciatura e esses cursos já contam com horas de estágio supervisionado obrigatório. Há, nesse sentido, críticas ao PIBID que o confrontam por acreditarem que esse programa seja redundante e faça algo que já está previsto na legislação educacional. A diferença está em que esse programa prevê bolsas para os sujeitos dessa ação: professores da escola básica pública (os PS), alunos da graduação, coordenadores de área e coordenadores institucionais. A questão está instituição de bolsas para que os sujeitos alvo desse programa façam aquilo que já deveriam fazer como parte de suas atribuições legais.

O entendimento desse estado de coisas demanda a percepção de outros discursos que, na relação com outros espaços discursivos, permitem que o decreto tenha razão de existir e faça sentido. Considerando-se que as ações previstas pelo PIBID já são contempladas no estágio supervisionado obrigatório que os cursos de licenciatura devem oferecer ao aluno e que o PIBID oferece como diferencial as bolsas que paga aos sujeitos participantes, volto meus olhos para esse diferencial e procuro por possíveis razões para sua existência. É nesse momento que outros discursos precisam ser identificados. Há muito tempo é debatida a situação financeira dos sujeitos da educação, especialmente a dos contemplados no PIBID. O salário dos professores em geral e, por conta do foco desta pesquisa, especialmente da educação pública, seja do ensino básico, seja do ensino superior, está aquém do desejável. Por conta de salários baixos, a situação financeira desses sujeitos está sempre posta em questão a ser resolvida. No caso da educação pública, é o poder público que deve comparecer com soluções.

Adentro aqui outra região do interdiscurso que precisa ser observada para que possamos entender a razão de existir do PIBID: a econômica. O governo se debate com a saúde econômica pública nas diferentes esferas: federal, estadual e municipal. Especialistas apontam o peso do funcionalismo público como uma das fontes de problemas, especialmente no que diz respeito à previdência pública. Caso o governo atenda às exigências de aumentos salariais dos professores, haverá, segundo especialistas, impacto nas contas do governo que, segundo esses mesmos

especialistas, vem se agravando, já que aumentos salariais implicariam em aumentos outros, como no décimo terceiro salário, abonos de férias e, especialmente, na aposentadoria. Para contornar essa questão, acredito, o governo oferece bolsas. Bolsas não geram gastos extras, como abonos e não causam impacto na previdência privada, já que não são computadas para efeito de aposentadoria.

Sem observar esses discursos circulantes na contemporaneidade, não encontro explicação para a existência do PIBID. A observação deles permite compreender a motivação da criação desse programa, dada sua sobreposição com o estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura. Posso, então, fazer leituras menos ingênuas ao longo da análise empreendida nesta pesquisa. De outro modo, corro o risco de uma abordagem do PIBID como sendo apenas mais uma ação com a finalidade de uma constante procura da melhoria da educação. Está na estrutura educacional, precária em todos os sentidos, o ponto que mantenho em mente durante esta análise. Continuo, então, com a análise do decreto.

Outro discurso que perpassa e constitui o discurso do decreto é aquele que afirma que a educação pública é inferior à educação oferecida em instituições privadas. Percebo esse discurso em quatro pontos do decreto: o primeiro ponto é percebido no trecho do artigo primeiro, que define a intenção de contribuir para “a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (grifo meu). O segundo ponto está no artigo sétimo, que afirma que “[o] PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino [...]. O terceiro ponto aparece no parágrafo terceiro do artigo quinto, que fala que os projetos deverão ser acompanhados para que seja aferido o “impacto na rede pública de educação básica”. Por fim, tenho a terceira menção às escolas públicas no artigo oitavo, sempre como espaço a ser melhorado:

Art. 8º A CAPES coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas.

Discuto anteriormente a percepção de que qualquer governo deva perseguir a melhoria de seu sistema educacional. No caso brasileiro, há um discurso corrente que defende que a escola básica privada é melhor que a escola básica pública. Pode-se ver nesse discurso a justificativa para essa restrição do decreto. Ao não mencionar a melhoria da educação básica privada, deixa implícito que a educação básica privada está bem. Esse tema daria uma discussão

alongada por si. Basta agora considerar a constatação da circulação desse discurso para compreender as bases em que o PIBID está fundado.

Feito o levantamento de discursos que sustentam o decreto, passo à caracterização do PS, de interesse imediato desta pesquisa. Esse decreto, em seu artigo segundo, caracteriza o PS, que é o interesse direto desta pesquisa. Segundo o artigo segundo, o PS do PIBID é “o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência”. Como parte da caracterização do PS, o decreto estabelece que faz jus ao recebimento de bolsa em seu artigo quarto:

Art. 4º O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Ao instituir que “o PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa”, estabelece textualmente o pagamento de bolsas como meio para atingir o fim a que se propõe. A importância das bolsas no âmbito do programa é reforçada pela presença do termo ‘bolsa’ por nove vezes num texto relativamente curto. É, portanto, um ponto significativo. O pagamento dessas bolsas é abordado no parágrafo único do artigo quarto de modo a determinar as modalidades de bolsas que serão concedidas, fazendo menção específica ao PS em seu inciso quarto.

Na sequência do decreto, temos a disposição do modo de organização e acompanhamento dos projetos vinculados ao PIBID. Assim como dito anteriormente, esse trabalho é proposto de modo redundante ao que se espera a partir da vida acadêmica dos licenciandos e dos docentes dos níveis básico e do superior, especialmente no que diz respeito ao estágio supervisionado obrigatório.

Se, por um lado, o PIBID aparece como ação a fomentar a formação de alunos de licenciatura, ele pode acabar por ter o efeito inverso em quem não está no programa. Afinal, se o pagamento de bolsas para os sujeitos do PIBID realizarem as ações que já são esperadas como parte de suas obrigações, o que esperar, senão desmotivação, dos professores que supervisionam estágio obrigatório e dos alunos que são obrigados a realizarem esse estágio obrigatório sem receberem bolsas? Esse procedimento, acredito, está vinculado a um modo neoliberal individualista de ver o mundo.

Nesta sub-seção, analiso o decreto que institui o PIBID. Observo como ele representa o PS, que é de interesse direto desta pesquisa e levanto discursos circulantes que são sua razão de ser do modo como está redigido. Passo agora à apresentação do PIBID disponível no sítio do MEC na internet.

3.2 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir da apresentação do PIBID no site do MEC

Prossigo falando do PS a partir da apresentação do PIBID no site do MEC⁶⁹ pois é o órgão maior no contexto nacional a cuidar da educação. Essa apresentação estabelece como intenção do programa:

unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

Há uma menção quanto aos PS, ao informar que “os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês”. Essa única menção ao PS, por estar atrelada ao valor da bolsa, reforça a importância da bolsa no âmbito do PIBID. Por ser uma apresentação curta, com conteúdo derivado do decreto 7219 de 24 de junho de 2010 da Presidência da República, não discuto os detalhes, pois já foram abordados na sub-seção anterior. Temos, então, o PS representado como alguém movido pelo estímulo financeiro. Passo agora à apresentação oferecida pelo sítio da CAPES na internet.

3.3 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir da apresentação do PIBID no site da CAPES

Dou continuidade a falar do PS, desta feita, do modo como o site da CAPES⁷⁰ o apresenta. Ao caracterizar o programa⁷¹, a CAPES afirma que

⁶⁹ <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 06.02.2016.

⁷⁰ <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 06.02.2016

⁷¹ O texto apresentado no sítio da CAPES apresenta uma inconsistência com relação ao texto apresentado no sítio do MEC. O Sítio do MEC (<<http://portal.mec.gov.br/pibid>>) afirma que só instituições públicas federais e estaduais podem apresentar projetos, ao passo que o sítio da CAPES (nota de rodapé 65) afirma que tanto instituições públicas quanto privadas com e sem fins lucrativos podem apresentar candidatura. Em comum, os dois textos esclarecem que só podem apresentar projetos as instituições que ofereçam cursos de licenciatura.

[o]s projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (Nota de rodapé 65.)

Dentre os objetivos do programa, está

incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistérios [...]. (Nota de rodapé 65.)

Quanto às modalidades de bolsa, o texto afirma que haverá bolsa “para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura”. O texto da CAPES recupera mais detalhes do decreto que institui o PIBID do que o faz o texto de apresentação do MEC, que ofereço na sub-seção anterior. Entretanto, há inconsistência entre os textos, apesar de a CAPES fazer parte do MEC. Pode-se constatar isso observando o que diz o decreto sobre as instituições de ensino superior que poderão fazer parte do programa.

O decreto, em seu artigo quinto, afirma que “[p]oderão participar do PIBID, as instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]”. O artigo décimo nono da lei 9.394 de 20.12.1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (doravante LDB)⁷² classifica as instituições de ensino em duas categorias administrativas: instituições públicas e privadas. O artigo vigésimo, por sua vez, categoriza as instituições privadas em subcategorias, como as que visam ou não ao lucro, as confessionais ou as comunitárias. O PIBID está aberto às duas categorias administrativas de instituições superiores: às públicas e às privadas.

A inconsistência a que me refiro está em que o sítio do MEC faz referência a instituições de ensino superior públicas apenas, enquanto o sítio da CAPES, que é parte do MEC, faz referência a instituições de ensino superior públicas e privadas. Suspeito que o interesse na origem do PIBID fosse o de restringir o programa às instituições públicas federais e estaduais de ensino superior. Mas houve revisão na lei permitindo o acesso às instituições privadas. Após pesquisa na legislação pertinente, imagino que isso seja o resultado de uma intervenção de interesses neoliberais que procuram oportunidades para que a iniciativa privada tenha acesso a financiamento público.

⁷² <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art20>. Acesso em 02.03.2016.

Constato isso ao analisar o decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009⁷³, que apresenta modificação da redação original. Em seu artigo nono, na proposta original, esse decreto afirma que “[o] Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto [...]”. Na redação original do inciso segundo, o texto legal afirma que o MEC dará “~~apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação~~”⁷⁴. Esse inciso teve sua redação alterada para ser apresentado com a seguinte redação:

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada [...]”.

Os artigos 19 e 20 da lei 9.394 de 1996 são exatamente aqueles que caracterizam as instituições privadas, além das públicas. Pela alteração da redação do decreto, a legislação permitiu o financiamento às instituições privadas. Talvez seja essa a explicação para a inconsistência entre o texto do MEC e o texto da CAPES. Não tenho como afirmar a exatidão de nossa conclusão, mas apenas como apresentar a inconsistência e especular sobre a explicação. Cabe aqui apontar para o fato de que a iniciativa privada, apesar de defender publicamente a livre concorrência e o estado mínimo, não se furta a ações que permitam a ela usufruir de financiamento estatal, sempre que possível.

Essa visão da CAPES, de um professor da escola básica que tem algo a contribuir, é reforçada na apresentação que Jorge Almeida Guimarães, presidente da CAPES, faz à publicação de um estudo avaliativo do PIBID realizado pela Fundação Carlos Chagas (doravante FCC) em 2014⁷⁵. Nessa apresentação (FCC, 2014, p. 5), ao tecer considerações sobre o PIBID, Jorge Almeida Guimarães afirma que os docentes das escolas públicas – PS no âmbito do PIBID – serão também orientadores dos alunos das licenciaturas bolsistas no programa. Jorge A. Guimarães afirma também que o programa se apresenta aos docentes da educação básica participantes como oportunidade de formação continuada. O PS é, portanto,

⁷³ <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em 06.03.2016.

⁷⁴ Apresento o texto sob rasura para respeitar o modo como está no texto consultado.

⁷⁵ FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014. Acesso em 24.02.2016. <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>.

visto de modo positivo, já que, além de alguém que tem algo a aprender, também é alguém que tem algo a contribuir.

Essa visão da CAPES parece bem clara, como se vê em outro trecho do mesmo texto:

Consciente de que precisa aperfeiçoar continuamente o Pibid, quer dialogar e dar voz direta aos seus protagonistas: os bolsistas de iniciação, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior que atuam nas diferentes disciplinas e áreas do currículo e os coordenadores institucionais. Ao ouvi-los, serão desenhados novos indicadores, aperfeiçoados procedimentos internos e tomadas todas as medidas institucionais que possam contribuir para consolidar as mudanças nas licenciaturas. Essas mudanças são fundamentais para a formação de professores em uma sociedade marcada pela explosão dos conhecimentos, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e pela consequente complexidade dos processos de inclusão e desenvolvimento humano. (FCC, 2014, p. 6)

Nesse trecho está clara a caracterização do PS como alguém que tem algo a dizer de modo a contribuir com a já discutida melhoria da educação. O texto do estudo da Fundação Carlos Chagas, com base na análise que fez de material coletado, contribui para a caracterização do PS nos moldes em que a CAPES vê esse professor, ao afirmar que

“[e]m alguns dos estudos os resultados apontaram para o movimento de mudança dentro das escolas e das salas de aula, especialmente em relação à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores”. (FCC, 2014, p. 17).

Essa compreensão de um movimento de mudança é reforçada pela leitura de outro trecho, em que o texto da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2014, p. 17) fala “[d]a percepção dos PS sobre o significado e implicações da experiência [no PIBID] para sua formação e para sua sala de aula”. Essa é uma consideração que interessa a esta pesquisa porque, além de contribuir para a caracterização dos PS, aponta para um movimento de mudança, que é algo relevante para o objetivo desta pesquisa, já que aponta para uma representação do PS e, portanto, dos professores em geral, como um sujeito não estático. O PS é representado como alguém que pode se transformar.

Nesta sub-seção, analiso o texto de apresentação do PIBID pela CAPES em seu sítio na internet com o apoio de texto produzido pela Fundação Carlos Chagas com apresentação do presidente da CAPES. Com essa análise, concluo a parte desta sub-seção, que pretende analisar

os textos legais que dispõem sobre o PIBID em âmbito nacional. Passo agora à análise dos textos internos à Universidade Federal de Alagoas, que dispõem sobre o PIBID e o organizam.

3.4 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir da resolução 88 de 2009 do Consuni/Ufal de 14.12.2009

Nesta sub-seção, analiso o texto da resolução 88 de 2009 do Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas⁷⁶. Essa resolução apenas homologa o projeto institucionalmente, aprovando o subprojeto de Letras, entre outros. O texto interessa a esta pesquisa por afirmar que resolve, em seu artigo primeiro, homologar a resolução 81 de 2009, que aprovou *ad referendum* os Projetos Suplementares do PIBID

Esses projetos suplementares abrangem, segundo a resolução em questão, os “Cursos de Graduação em Educação Física, Geografia, Letras, Ciências Sociais, Pedagogia e Artes (Teatro, Música e Dança)”. Entendo que cabe aqui a conclusão de que, uma vez que o texto categoriza o projeto do Curso de Letras como suplementar, a área das Letras não era considerada como candidata à participação no programa anteriormente à resolução⁷⁷. Dito de outro modo, não era prioritária. A leitura da apresentação ao PIBID feita pelo sítio do MEC, corrobora minha conclusão, já que não indica Letras como parte das áreas prioritárias. O texto do MEC analisado anteriormente, afirma que:

Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.⁷⁸

A resolução da Ufal, portanto, reflete essa disposição do MEC. Passamos à análise do Subprojeto Letras-Inglês da Ufal.

⁷⁶ <<http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/RCO%20n%2088%20de%2014%2012%2009%20PIBID.pdf/view>>. Acesso em 08.02.2016.

⁷⁷ Tentei acesso à resolução por meio do programa de transparência da universidade, que disponibiliza as resoluções para consulta na internet. Entretanto, em todas as vezes recebíamos retorno de erro dos buscadores que utilizamos para navegar na internet.

⁷⁸ <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em 06.02.2016

3.5 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir do formulário para caracterização do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal

Esse material, cedido em caráter sigiloso, afirma que

[e]studos como o de Barcelos (2011)⁷⁹ apontam que a escola pública é considerada um “lugar impossível” para o aprendizado de LE. Crenças negativas como essa podem interferir no direito que todos têm de acesso ao conhecimento, pois podem gerar desmotivação tanto por parte do professor quanto do aluno, uma vez que há um sentimento de que nada pode ser feito para alterar este quadro.

O texto em questão, parte de uma afirmação de Barcelos para concluir que, aquilo que esse texto caracteriza como ‘crenças negativas’ podem resultar em desmotivação para o professor, que, no PIBID, é o PS, sujeito com o qual trabalho nesta pesquisa. Causa disso seria um sentimento de impossibilidade quanto à mudança desse estado de coisas. Desmotivação é, portanto, um atributo possível para o PS e impossibilidade de mudança é um atributo dado ao ensino de LE na escola pública. O texto sob análise continua:

Assim, por meio deste projeto, almeja-se verificar o impacto que materiais elaborados considerando as especificidades dos alunos podem produzir no desempenho na aprendizagem e nos índices de evasão escolar. Para tanto, serão empregados materiais autênticos para a elaboração de atividades pedagógicas com o intuito de melhorar a aprendizagem de língua estrangeira lidando com a língua em estudo de forma real.

Este excerto mostra traços do perfil do PS sem fazer menção direta a ele. Ao afirmar que almeja constatar o impacto que o material que pretende elaborar será feito “considerando as especificidades dos alunos”, implica concluir que espera trabalhar com turmas na escola pública sob a responsabilidade de PS que não preparam material para seus alunos considerando as especificidades dos alunos.

O excerto ainda afirma que “serão empregados materiais autênticos [...] com o intuito de melhorar a aprendizagem de língua estrangeira lidando com a língua em estudo de forma real”. Pode-se concluir aqui que o projeto parte do pressuposto que os PS não utilizam materiais

⁷⁹ Por se tratar de um resumo em um formulário, o material analisado não apresenta a referência completa à obra Barcelos (2011).

autênticos⁸⁰, nem liam com a língua em estudo de forma real. Esses trechos, se não mencionam os PS diretamente, o fazem nas bases de um pressuposto.

Não pretendo dizer aqui que esses pressupostos estejam equivocados. Como o próprio texto menciona, há estudos que mostram a dificuldade da escola pública em levar o aluno a dominar a língua estrangeira de modo que possa utilizá-la em situações reais de comunicação. Há uma série de considerações que se pode fazer aqui, inquirindo-se a respeito do que sejam situações reais de comunicação, do que sejam materiais autênticos, do que seja a língua real, de qual deva ser o objetivo do ensino de língua estrangeira na escola regular básica. Entretanto, nossa preocupação é a de estabelecermos o perfil do PS esperado pelo projeto em questão. O que percebemos é que esse projeto espera encontrar um professor desmotivado, que não utiliza material autêntico em suas aulas, nem trabalha com a língua real. É, portanto, um professor desmotivado que utiliza material irreal para trabalhar com uma língua irreal.

Até este ponto desta análise aprendemos que há um modo diferente de construção da identidade do PS, a se considerar o texto do MEC, o da CAPES e o formulário de caracterização do PIBID Letras-Inglês da UFAL. O texto do MEC não fala explicitamente do perfil do professor, mas deixa subentendido que não faz um trabalho a contento, uma vez que está em uma escola com IDEB baixo. De outro modo, o professor e a própria escola não estariam contemplados no programa por não atenderem ao pré-requisito do IDEB abaixo da média nacional. Esse mesmo texto ainda fala da necessidade de melhoria do ensino na escola que venha a participar do programa, reforçando a ideia de que o professor não está fazendo o trabalho adequado. Não entro aqui na questão das condições de trabalho que não permitem ao professor fazer um trabalho apropriado, mas observo o modo como o texto constrói o professor em questão.

O texto da CAPES representa o professor da escola pública, que vem a ser o PS no PIBID, como um sujeito diferenciado. Nesse texto, o professor da escola pública é alguém que tem experiência e pode trabalhar ativamente como coformador dos licenciandos de modo complementar ao trabalho feito nos cursos de licenciatura no ensino superior. Já o projeto da

⁸⁰ O texto analisado trabalha com a seguinte definição de material autêntico: “[m]aterial autêntico é entendido como textos escritos e orais produzidos em situações reais de uso linguageiro e direcionados a falantes/ouvintes nativos da língua em estudo. Desse modo, além de abarcar questões discursivas inerentes a contextos reais de uso linguístico, tais materiais podem favorecer a motivação dos alunos, uma vez que eles têm a possibilidade de interagir com textos destinados a um público nativo da língua estrangeira, viabilizando, assim, um sentimento de realização pessoal.” (Como informado anteriormente, o documento é sigiloso. Reproduzo aqui apenas o trecho relevante para a discussão do momento.)

Ufal representa esse mesmo professor como alguém desmotivado que não utiliza para o ensino da língua inglesa material que seja atrelado a situações reais de uso dessa língua estrangeira. Tem-se, então, uma aproximação entre o texto do MEC e o texto do formulário de caracterização do projeto da Ufal, sendo o texto da CAPES um texto que representa o PS como alguém que tem algo a oferecer como contribuição para a formação do licenciando.

3.6 A identidade do PS no PIBID Inglês a partir dos editais da Ufal de abertura de vagas para estudantes bolsistas

A UFAL publicou dois editais para abertura de vagas para estudantes bolsistas de seus cursos de Licenciatura. São eles o edital 05 de 2014⁸¹ e o edital 08⁸² de 2015. A leitura desses dois editais mostra que os textos que recortamos tem exatamente a mesma redação em ambos, no que diz respeito às menções explícitas que fazem do professor da escola pública que vem a ser o PS no âmbito do PIBID. Os trechos são estes:

2) DAS EXIGÊNCIAS QUANTO AO DESEMPENHO DO(A) BOLSISTA:

- Desenvolver projetos de ensino, materiais e recursos na escola sob orientação do coordenador de área do subprojeto e do professor supervisor na escola;

[...]

- Divulgar textos e realizar estudos com a equipe do subprojeto e de outros subprojetos do Programa (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e outros professores da escola conveniada), conforme cronograma de atividades de cada subprojeto;

[...]

4) DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

4.1 O acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelo estudante bolsista de iniciação à docência ficarão sob a responsabilidade do(a) coordenador(a) de área, do (a) supervisor(a) e do(a) coordenador (a) institucional (neste caso, quando necessário).

Percebe-se por esses dois excertos que o PS é representado de modo positivo. Nesses editais, esse professor é identificado como alguém que pode contribuir com o processo

⁸¹ <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/graduacao/programa-institucional-de-bolsas-de-iniciacao-a-docencia-pibid/selecao-de-licenciandos-2013-pibid-ufal/@@download/file>>. Acesso em 09.02.2016.

⁸² <<http://www.ufal.edu.br/utilidades/concursos-e-editais/graduacao/selecao-pibid/edital-de-selecao-pibid/@@download/file>>. Acesso em 09.02.2016.

colaborando com o acompanhamento e com a avaliação das atividades dos estudantes licenciandos. Essa perspectiva parece mais alinhada com o material apresentado pela CAPES e pelo decreto federal que instituiu o PIBID, já analisado, do que com o material apresentado pelo MEC e pelo subprojeto do Curso de Letras-Inglês da UFAL. Dito de outro modo, vê um professor da escola básica pública como alguém que tem algo a contribuir.

Nesta seção, analisei o que chamei de documentos legais para conhecer as representações que constroem para o PS engajado no PIBID. Identifiquei dois modos fundamentais de os documentos representarem o PS. Ele é representado ora como alguém que tem uma contribuição expressiva a dar, ora como alguém que precisa ser instruído para dar conta de seu trabalho eficientemente e eficazmente. De uma perspectiva discursiva, posso afirmar que se trata de um aparato legal que caracteriza um discurso polêmico no sentido bakhtiniano, já que vozes opostas e conflitantes falam ao mesmo tempo. Há uma voz a dizer que esse professor tem uma contribuição a dar por conta da experiência que acumula. Por outro lado, há outra voz a dizer que esse professor precisa ser instruído para que possa trabalhar eficientemente e eficazmente.

Desse modo, atendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é conhecer o contexto legal em que o subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal se insere para saber como a legislação a que o PIBID se submete representa o PS. Passo agora à próxima seção, em que analiso entrevistas individuais para conhecer a representação que o PS do PIBID-Inglês da Ufal constrói para sua identidade de professor de inglês no contexto de sua formação.

4 O PS NO SUBPROJETO LETRAS INGLÊS DO PIBID DA UFAL: SUAS REPRESENTAÇÕES DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL NO PROCESSO DE SUA FORMAÇÃO

Na seção anterior, a terceira desta tese, apresentei minha análise do material legal que institui e organiza o PIBID. Conclui que esse material representa o PS do PIBID, foco desta pesquisa, de dois modos diferentes. Por um lado, vi uma representação desse professor como alguém que precisa ser instruído para que possa trabalhar eficientemente e eficazmente. Por outro lado, vi esse professor representado como alguém que tem uma contribuição a dar por conta da experiência que acumula. Desse modo, atendi ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é conhecer o contexto legal em que o subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal se insere para saber como a legislação a que o PIBID se submete representa o PS.

Esta seção trata do processo de construção da identidade profissional do PS do PIBID inglês da UFAL, focalizando sua formação. Se na documentação legal está constituído como objeto dos documentos, sempre referido na terceira pessoa, nesta seção passa a sujeito ao falar por si. Focalizo, portanto, meu segundo objetivo específico: conhecer as representações que o PS do PIBID Inglês da Ufal constrói para sua identidade de professor de inglês no contexto de sua formação.

Com isso, atendo parcialmente ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de buscar por uma compreensão da relação entre o PIBID e a realidade do trabalho com língua inglesa na escola pública da Grande Maceió.

Esta análise tem uma base discursiva por acreditar que os sentidos são construídos na língua em uso, portanto, em um contexto sócio-histórico-ideológico. Apresento minha análise das narrativas dos PS de modo a produzir uma compreensão da identidade profissional do PS pensando, com base em Sousa Santos (2013), que as identidades estão constantemente em processo de mudança.

De acordo com Sousa Santos (2013, p. 167), as identidades não são rígidas, nem mesmo aquelas, aparentemente, mais fixas, como a de mulher ou homem. Há sempre negociações de sentido que estão vinculadas a um lugar e a um tempo. São, portanto, sócio-históricas. Segundo o autor, “identidades são, pois, identificações em curso”. Ao se considerar identidades como processos de identificações, pode-se afirmar que as identidades não ‘são’, mas ‘estão’. Se

‘estão’, necessariamente, potencialmente, mudam ao longo da história de cada indivíduo. Focalizarei um momento desse processo, para ter uma noção de como o PS está nesse momento de sua vida profissional. Passo, então, a analisar o material coletado para uma compreensão da identidade profissional do PS no PIBID Inglês.

Antes da discussão sobre a construção da identidade do PS do PIBID Inglês, cabem algumas considerações. Entendo que a identidade em questão está sujeita ao processo amplo que envolve esse professor. O trabalho conduzido com ele acontece sempre em interação com o Pq. Essa interação se dá em uma relação e as relações são sempre estruturadas pelo exercício assimétrico de poder e o poder é essencialmente repressivo (Foucault, 1979, p. 175). Há sempre uma relação de dominação, portanto. Como afirma Foucault (1979, p. 181), o que há são “múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social”. Quer o autor dizer com isso que as relações de poder assimétricas e com efeito de dominação não acontecem numa mão única, mas acontecem em todas as direções de todos para todos em algum nível. Essa consideração é essencial para esta pesquisa. Vejamos porquê.

Como sujeitos em interação direta, temos o Pq e os PS do PIBID. Em interação indireta, temos o PS e todos os outros sujeitos envolvidos no projeto, além das instâncias oficiais. O PS recebe uma bolsa mensal por sua participação e tem obrigações a cumprir para manter-se no programa recebendo essa bolsa. Ele sabe que pode ser removido pela Coordenação a qualquer momento. Essa situação não pode ser ignorada se tenho a intenção de compreender o modo de construção de sua identidade. Afinal, como diz Foucault (1979, p. 175), “o poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe”. Por meu lado, como Pq, preciso contar com a colaboração dos PS e da Coordenação para que minha pesquisa prossiga. Essa noção de poder precisa estar sempre em mente para eu desconfiar das conclusões a que chego por resultarem da análise de uma situação em que ambos PS e Pq certamente pesam o que dizem e o que fazem, PS visando à sua permanência no PIBID e Pq visando à manutenção do aceite de PS para participar da pesquisa que resultou nesta tese. Suas falas nunca são, portanto, completamente espontâneas.

Ao conceito de ‘poder’ de Foucault, junto o de responsividade ativa de Bakhtin, que afirma que o processo de comunicação discursiva é configurado de modo a entender o ouvinte de uma perspectiva discursiva, diferentemente do que a Linguística formal defende em que o ouvinte não está numa posição de recepção passiva. Para Bakhtin (2003, p. 271),

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Entendo, então, que o material coletado e analisado aqui resulta de uma atitude responsiva ativa por parte dos sujeitos envolvidos em uma interação que é necessariamente estruturada por uma relação de poder assimétrica. Possível efeito disso é que os PS digam o que acreditam dever dizer para atender ao que acreditam que este Pq espera ouvir. Isso não invalida o material, uma vez que apresenta os valores que constituem as representações que orientam as ações e falas desses professores ao longo do processo da pesquisa. Resultado disso é a constante (re)construção de suas identidades ao longo do processo. Por fim, não podemos esquecer que tudo isto é produto de minha interpretação. Outro pesquisador analisaria o mesmo material com resultados diferentes. Entendo que se trata aqui de uma construção minha a respeito do processo com viés narrativo.

Na introdução a esta tese, expliquei que queria conhecer os professores individualmente e que, para tanto, elaborei um roteiro composto tópicos que me orientariam na condução da gravação de entrevistas individuais, nas quais me baseio para atingir meu segundo objetivo específico. São eles: 1.formação no ensino fundamental; 2.formação no ensino médio; 3. formação no ensino superior; 4. pós-graduação lato e *strictu sensu*; 5. experiência de trabalho; 6. experiência profissional como professores; 7. motivos para a escolha da carreira docente; 8. motivos para a escolha da habilitação em Inglês; e 9. motivos para a escolha da instituição onde trabalham.

Minha proposta é a do trabalho com a narrativa pessoal, o que incorre no respeito às narrativas que os PS concederam a mim. Isso implicaria a reprodução de suas falas e de seus escritos evitando ao máximo minha interferência. Por outro lado, no que diz respeito a uma conduta ética, cuido para preservar os PS da exposição desnecessária de suas individualidades. Para tanto, decidi pela desmarcação dos gêneros masculino e feminino, o que faço pela utilização de ‘o/a’, seja nas citações dos trechos que analiso, seja na redação de minha análise, propriamente dita. Ainda da perspectiva ética, decidi também pela preservação dos nomes de instituições. Passo, agora, à análise.

4.1 Identidade profissional de PS6

Seguindo a ordem em que as entrevistas individuais aconteceram, inicio pela análise da entrevista com PS6. Foi uma entrevista rica em que PS6 pareceu-me sempre à vontade para dizer o que pensava sobre os tópicos sugeridos por mim. Em nenhum momento pareceu esquivar-se de responder ou comentar algo. A conversa transcorreu numa atmosfera tranquila. Ao ouvir o material com vistas à análise, percebi que alguns temas foram estruturantes da linha de raciocínio de PS6: empreendedorismo, motivação para a carreira do magistério e a concatenação de suas atividades nas esferas pública e privada. Com base nessa percepção minha, passo à apresentação da análise da entrevista individual com PS6.

4.2 PS6, o/a empreendedor/a

A entrevista com PS6 revela que, além de professor/a na rede pública, é proprietário/a de um estabelecimento comercial. Quando o/a consulto sobre o local de sua preferência para nossa conversa, opta por seu estabelecimento. Essa preferência já aponta para um traço de sua identidade. Sente-se mais à vontade em seu espaço particular. Não tenho o registro dessa fala porque aconteceu em um momento em que combinávamos como nos encontraríamos para a conversa, momento esse anterior à conversa gravada. Passo agora a discutir a conversa. Enquanto preparo o material para nossa conversa (gravador e roteiro) PS6 inicia uma conversa em que se posiciona como empreendedor/a. Destaco dois trechos. Em um primeiro, comenta sobre o preço de seu serviço em comparação aos similares oferecidos nas regiões da cidade privilegiadas economicamente:

Lá em baixo mesmo eu podia cobrar porque eu sei que o pessoal ainda paga, mas aqui em cima cobro uma coisa até razoável. Uns cem reais aqui e o pessoal ainda tá chiando.⁸³

*Lá em baixo*⁸⁴ refere-se à parte baixa da cidade de Maceió, na orla marítima, onde estão os bairros mais privilegiados economicamente. Complementarmente, *aqui em cima* refere-se à parte da cidade onde estão bairros menos privilegiados economicamente. É nessa região onde se localizam tanto a escola pública em que trabalha como o estabelecimento de sua propriedade,

⁸³ Nos trechos das conversas gravadas que cito, respeito o registro que o locutor emprega, variando entre o formal e o informal..

⁸⁴ Uso *itálico em conjunção com negrito* para representar as formulações retiradas das enunciações analisadas. Esse procedimento não significa grifo, mas apenas um modo de descolar a formulação que analiso do resto de meu texto, assim evitando o uso repetido de aspas duplas com a intenção de tornar o texto mais leve para a leitura. Já o *sublinhado*, quando for usado em um trecho citado, representa grifo meu e serve para destacar seqüências que focalizo no momento da análise.

local onde a conversa acontece e que determina o uso do dêitico de lugar *aqui*. Em sua enunciação se instaura como fornecedor/a de serviço ao dizer *Lá em baixo mesmo eu podia cobrar* e *aqui em cima cobro uma coisa até razoável* (grifo meu). Considera-se incompreendido/a por seus clientes ao avaliar o preço que cobra como baixo, como se pode depreender do trecho *cobro uma coisa até razoável. Uns cem reais aqui e o pessoal ainda tá chiando*.

No segundo trecho que apresento, PS6 dá o nome de uma pessoa e pergunta se a conheço. Ele/a comenta sobre a atitude dela, enquanto representante de uma empresa estrangeira, localizada em outra capital. Maceió é atendida por essa representação, de acordo com a divisão geográfica que a empresa organizou para o território brasileiro. Reproduzo agora o trecho em questão:

Você conhece a/o AC?⁸⁵ [...] Eu trabalho. Trabalho não, trabalhava com ele/a, né? Fiquei muito chateado/a com ele/a. Que ele/a tava sempre online aqui. Toda vez que eu ia conversar com ele/a, ele/a saía. Aí, infelizmente eu tive que entrar em contato direto com a [empresa estrangeira⁸⁶], lá em São Paulo. [...] ⁸⁷Aí eu falei, eu digo, poxa, toda vez que eu tento entrar em contato com você, você nunca tá. Peço as coisa e você nunca manda. Aí você vem de Recife pra cá, passa aqui na frente. [...] Aí que é que acontece? Deixa o meu material todo lá em baixo na [empresa]. Eu digo, poxa. Tá totalmente errado isso aí, não tá? [...] Aí eu digo, não. Lá em baixo, né! Eu tenho que descê lá. [...] Aí eu digo, não. Já que você... Que é aquela questão. Minha [empresa] não tá tão ainda no mercado, mas um dia vai tá. Aí, um dia quem vai tá correndo é você. Não sou eu, não é? Que eu vou ter que tá ligando? Não tenho. Você, que é o/a promotor/a, é quem tem que oferecer. Não sou eu que tenho que tá à tua procura. [...] Aí, eu disse, ó, com vocês acabou. Aí ele/a mandou um monte de mensagem. Aí eu digo, não. Eu vou trabalhar com a [outra empresa estrangeira]. Tem a [empresa a]. Tem a [empresa b] também. Que eu trabalho com a [empresa c] aqui, né? [...] Aqui é como o pessoal da... Pronto, o pessoal da [empresa d], de Recife, que eu peço tudo com eles. Ele/a falou, Aracajú e Pernambuco, o pessoal come⁸⁸ [material utilizado no serviço] assim. Vende, vende bastante. Agora, Alagoas... É por isso que a gente não tem loja lá. Porque o pessoal não compra.

O trecho se constitui em reclamação de PS6 sobre o fato de essa/e representante vir a Maceió e trazer material que PS6 encomenda e deixá-lo em um outra [empresa que vende produto similar] localizado/a na orla, longe, segundo a avaliação de PS6. A análise me permite

⁸⁵ Uso apenas iniciais de nomes de pessoas e instituições para não expor indivíduos.

⁸⁶ Uso [] para indicar interferência minha no texto. Neste caso, como falo de instituições, uso termos genéricos para não expo-las, como informado na nota de rodapé anterior.

⁸⁷ Uso [...] em alguns momentos para mostrar que não reproduzo a gravação por se tratar de trechos que julgo como não relevantes para o foco de minha análise.

⁸⁸ PS6 usa o verbo comer para dar a ideia de que na cidade de Aracajú no estado de Sergipe, o consumo do material a que se refere é muito maior do que em Maceió.

concluir que PS6 se coloca como um/a empreendedor/a que espera receber um serviço ao qual julga ter direito, mas não recebe. Destaco a sequência em que ele/a faz a reclamação, em tom de indignação:

Que é aquela questão. Minha [empresa] não tá tão ainda no mercado, mas um dia vai tá. Aí, um dia quem vai tá correndo é você. Não sou eu, não é? Que eu vou ter que tá ligando? Não tenho. Você, que é o/a promotor/a, é quem tem que oferecer. Não sou eu que tenho que tá à tua procura. [...] Aí, eu disse, ó, com vocês acabou.

PS6 acredita, portanto, que vende seu produto por um preço baixo, por um lado, e que tem direito a receber serviços de qualidade, por outro. Percebo já nesse início de conversa que PS6 tem de si a representação de empreender/a num contexto liberal de mercado.

4.3 PS6 e a sua motivação para a carreira de professor/a de inglês

Na continuidade de minha conversa com PS6, introduzo o tópico da escolarização formal. PS6 começa a narrar seu processo educacional. Fala de sua formação de primeiro grau, atual ensino fundamental, em escola pública, seguida do segundo grau (atual ensino médio), em escola particular. O ensino básico foi realizado em um município do interior de Alagoas.

Na minha família já tem essa parte de educação, minha mãe é coordenadora, a minha tia também é e a outra tia tem uma escola lá. E quando táva terminando já o ensino médio, ela pediu pra que eu fizesse magistério. É que hoje a gente não encontra mais por aí Magistério. Eu acabei fazendo Magistério, mas foi muito bom pra mim porque eu aprendi muita coisa, né? Na parte mais da legislação, que eu não sabia. Então, pra eu trabalhar com elas lá. E passei um tempo trabalhando com a minha mãe. Daí, fui conhecendo outras pessoas, e, é, na época, ela falou, eu digo, ó, vou colocar você pra fazer um curso de inglês. Até então, [...] eu tinha uns dezoito anos. Faz tempo, um bocado de tempo isso. [incompreensível] Eu tinha mais ou menos dezoito anos. Aí foi a época que eu fiz, é..., comecei a fazer a [instituto de idioma a], mas mais por aquela pressão dela pra mim fazer um curso de inglês. [...] Então eu vinha lá do interior e estudava aqui à noite.

Destaco a sequência em que PS6 informa que fez magistério por influência de sua mãe, que era coordenadora em uma escola:

Na minha família já tem essa parte de educação, minha mãe é coordenadora, a minha tia também é e a outra tia tem uma escola lá. E quando tava terminando já o ensino médio, ela pediu que fizesse magistério.

Destaco outra sequência, em que PS6 fala de como foi motivado/a a estudar língua inglesa:

na época, ela falou, eu digo, ó, vou colocar você pra fazer um curso de inglês. Até então, [...] eu tinha uns dezoito anos. Faz tempo, um bocado de tempo isso. [incompreensível] Eu tinha mais ou menos dezoito anos. Aí foi a época que eu fiz, é..., comecei a fazer a [instituto de idioma a], mas mais por aquela pressão dela pra mim fazer um curso de inglês.

Segundo PS6 informa na sequência *na época, ela falou, eu digo, ó, vou colocar você pra fazer um curso de inglês*, em que o termo *ela* se refere a sua mãe, é também por influência de sua mãe que inicia seus estudos de língua inglesa em um instituto de idioma de Maceió. Esclarece ainda que sua mãe insistiu nesse sentido, como podemos depreender da sequência *mas mais por aquela pressão dela pra mim fazer um curso de inglês*, em que *dela* se refere a sua mãe. Por conta de seu currículo, com formação no magistério e tendo o curso de língua inglesa, PS6 é convidado/a por uma amiga de sua mãe a dar aula em uma escola particular de um município do interior de Alagoas.

Percebo aqui mais um traço da identidade profissional de PS6: tanto sua opção por estudar a língua inglesa como sua carreira de professor não acontecem espontaneamente. Essa opção é forjada por influência de sua mãe, sendo ela mesma da área da educação.

4.4 PS6, o/a funcionário/a público/a

Ainda no tema magistério, PS6 se lembra de fazer um comentário:

Eu tenho o certificado e tudo. E até às vezes eu escondo. O pessoal na escola pergunta “Quem fez magistério? Porque a gente precisa de um/a Coordenador/a.” Aí eu digo não. Porque eu sei que o/a Coordenador/a fica o dia todo na escola. E às vezes você não tem nem tempo pra fazer nem seu trabalho. E, como professor/a, não. Dá aula, você vem embora. Dá tempo de fazer algumas coisas.

Esse comentário fornece mais pistas sobre como PS6 se posiciona em relação à escola pública em que leciona como docente concursado/a: não encontra estímulo para permanecer nelas em tempo integral. Precisa encontrar tempo para realizar outras atividades. Esse comentário remete a duas posições identitárias profissionais de PS6, que somam agora três: empreendedor/a, professor/a e funcionário/a público/a. Ao afirmar que prefere não ser coordenador/a para poder fazer outras coisas, deixa clara sua dificuldade em se dedicar integralmente à escola pública e, complementarmente, sua necessidade de se dedicar também a sua atividade em seu empreendimento.

Na continuidade de sua narrativa, aprendo que PS6 queria ter se formado em Direito:

Comecei a estudar pra fazer faculdade, que até então eu não tinha feito. Tinha feito somente Magistério [...] Porque na minha cabeça era fazer Direito. E como nunca fazia. Tentava e não conseguia, comecei a fazer... Fiz o Curso de História pra de repente pagar umas aulas e, depois, é..., entrar pra Direito. [...] Aí, nesse meio tempo, [...] fazendo História, cheguei a pagar dois períodos de História. Ia fazer uma ponte pra depois fazer o Curso de Direito como aluno/a... E, nesse meio tempo, a minha tia..., já tava vindo aqui porque já tava fazendo a faculdade. Aí eu conheci o Diretor de lá do [IES A], que era na época Diretor da [escola pública em que PS6 trabalha] no Bebedouro [...] e, nesse meio tempo, ele me chamou e disse o seguinte. Disse você tá totalmente equivocado/a no seu caminho. Você tá dando aula de inglês, fazendo Curso de Inglês e tá estudando História. A partir de amanhã você vai mudar pro Curso de Letras. Você tá fazendo outra faculdade? Ele disse, não. Você colocou você lá e você se vira. Digo, puxa, você demorou mais tempo. Não, vá fazendo. Se era pra demorar quatro anos, acabei demorando seis. [...] Aí tive que pagar matéria [incompreensível]. Então fiquei quase seis anos. Nesse meio tempo eu fiz os quatro anos normais lá da [instituto de idioma a]. Então já comecei a trabalhar, e, depois disso, eu fiz o avançado na escola [instituto de idioma a] [incompreensível] que ficava ali próximo ao [instituição escolar de ensino básico]. Desse tempo pra cá, aí, acabei me formando, né, no Curso de Letras, na época que era habilitação para Português e Inglês. [incompreensível] Hoje não tem mais, né, mas eu peguei esse tempo. Tenho habilitação Português e Inglês.

Como destaque, aprendo nesse trecho da conversa que PS6 queria ter se formado no Curso de Direito – *Comecei a estudar pra fazer faculdade, que até então eu não tinha feito. Tinha feito somente Magistério [...] Porque na minha cabeça era fazer Direito*. Sua vocação é frustrada e, mais uma vez, tem seu caminho determinado por terceiros. Constatamos isso na sequência *você tá totalmente equivocado/a no seu caminho. Você tá dando aula de inglês, fazendo Curso de Inglês e tá estudando História. A partir de amanhã você vai mudar pro Curso de Letras*. Esse enunciado teria sido proferido por um locutor que é ao mesmo tempo Diretor na escola em que trabalhava no bairro do Bebedouro e do [IES] em que fazia graduação em História. *Você* tem como referente PS6.

Em minha busca pela identidade profissional de PS6, somamos agora às três posições anteriormente levantadas (empresário/a, funcionário/a público/a e professor/a), a posição de uma pessoa que teve frustrada a única vontade que manifestou com relação a sua formação, qual seja a de se formar em Direito. Em vez disso, mais uma vez de modo não espontâneo, licenciou-se em Letras Inglês-Português. Seu percurso profissional é, portanto, forjado por terceiros – sua mãe, sua tia e o Diretor de dois espaços onde circulou: a escola onde trabalhava e a IES onde estudava.

Na sequência, inicia um curso de especialização em docência no ensino superior em nível de pós-graduação na mesma IES em que conclui sua graduação. Por ter agora nível de

pós-graduado/a, foi convidado/a a lecionar em cursos superiores em diferentes instituições particulares. Cansava-o/a o trabalho de professor/a em instituições diferentes localizadas em lugares diferentes – *Isso tudo de ônibus. Às vezes eu chegava no final do ano que eu tava cansado/a*. Fez, então o concurso público para professor/a efetivo/a na escola básica:

Fiz o concurso público. Aí fui chamado/a e deixei as escolas particulares pra ficar só com o Estado. Fiz também o Município, mas não deu. Demorou pra me chamar. Fui chamado/a quatro anos depois. Eu tava no Estado [...] onde eu trabalho até hoje [...]. Como servidor/a efetivo, é isso aí. Mas, enquanto servidor/a efetivo, dei aula em [menciona várias instituições]. Isso aí, um monte até chegar a ser efetivo/a. Aí, quando eu consegui, fiquei só com esse, uma coisa mais estabilizada, e fiquei lá na [menciona duas instituições privadas de ensino superior].

Aprendo com essa fala que PS6 resolveu deixar escolas particulares para permanecer docente como servidor/a do Estado: *Fiz o concurso público. Aí fui chamado/a e deixei as escolas particulares pra ficar só com o Estado*. Viu nesse momento uma possibilidade de se dedicar a um esquema menos penoso e menos incerto de trabalho, como percebemos a partir da sequência *quando eu consegui, fiquei só com esse, uma coisa mais estabilizada*. Pode-se concluir que a estabilidade decorrente da efetivação no serviço público agrega tranquilidade à carreira de PS6. São elementos que consideramos fazerem parte da identidade profissional de professor/a, carreira que PS6 seguiu e em que se encontra.

Essa identidade profissional é constituída ainda de outras facetas, como da necessidade de o/a professor/a vinculado/a ao sistema educacional privado ter que lecionar várias turmas por semana para ter uma renda que permita uma vida minimamente digna. Por isso, PS6 aceitou proposta para trabalhar no município de Penedo ao mesmo tempo em que trabalhava em Maceió:

Daí, eu recebi a proposta de trabalhar com o Curso de Letras. [incompreensível] Até foi melhor pra mim porque apareceu mais turmas. Mais dias. Isso vale a distância. Saía daqui pra Penedo, voltava. Porque é aquela questão. Eu ia... saía daqui o quê? Duas horas da tarde. Chegava era duas horas da manhã. E ia dar aula no outro dia no estado. Era complicado. Eles saiam deixando o pessoal lá de baixo, né? Cruz das Almas, Ponta Verde, Jatiúca, Barro Duro, até chegar aqui em cima. Eu sempre era o/a último/a. Aí, eu aguentei até um tempo.

Nesse trecho há mais uma pista de como a identidade de PS6, enquanto docente de IES privada vai sendo construída. No trecho *Era complicado*, PS6 avalia sua rotina como penosa, o que se sabe ser a situação dos professores de IES privadas em geral por todo o Brasil. Além

dessa avaliação negativa, PS6 aponta para um processo de desvalorização que envolve os/as professores/as em geral, agora no contexto das licenciaturas:

Então, no Curso de Letras... Ainda passei uns cinco anos no Curso de Letras. Mas, infelizmente, o Curso de Letras não sei. Na Ufal ainda funciona. No/a [IES A privada] eu não sei como que tá. [...] Lá, [IES B privada] também acabou. Infelizmente, eu não sei como é que tão dando conta aí, os colégios, porque eu não tô vendo professor/a mais sendo formado/a. Principalmente na área de Português, Inglês, História, Geografia. Mais é daqui da Ufal. E, geralmente, é assim: [incompreensível] o pessoal que termina prefere, é..., dar continuidade no título, né? Fazer um mestrado, doutorado, né? Aí, de Letras, eu passei pro Curso de Direito.

PS6 nomeia Licenciaturas relativas às humanidades como a área que vem sendo desvalorizada na atualidade. Essa constatação se dá ao observar que as instituições que tradicionalmente formavam licenciados, já não o fazem, como pode-se perceber pela formulação *o Curso de Letras não sei. Na Ufal ainda funciona. No/a [IES A privada] eu não sei como que tá. [...] Lá, [IES B privada] também acabou.* PS6 avalia essa situação como negativa pelo uso do advérbio *infelizmente*. PS6 enfatiza essa avaliação ao utilizar, novamente, o advérbio *infelizmente* no início da próxima formulação – *Infelizmente, eu não sei como é que tão dando conta aí, os colégios, porque eu não tô vendo professor/a mais sendo formado/a. Principalmente na área de Português, Inglês, História, Geografia.* Nessa formulação, PS6 nos remete à situação atual em que várias áreas específicas já sentem falta de licenciados/as. PS6, na formulação *Mais é daqui da Ufal.* conclui que a instituição que oferece a maioria dos cursos de Licenciatura é a Universidade Federal de Alagoas, uma IES pública.

PS6 remete, então, aos/às licenciados/as que seguem para a pós-graduação concluindo que não trabalharão no ensino básico. O modo como PS6 o diz é revelador: *E, geralmente, é assim: [incompreensível] o pessoal que termina prefere, é..., dar continuidade no título, né? Fazer um mestrado, doutorado, né?* PS6 inicia a formulação pela conjunção aditiva *E*, que, pelo tom enfático que PS6 emprega, tem o efeito de informar que serão oferecidas mais informações importantes.

Em *o pessoal que termina*, PS6 se refere aos egressos das Licenciaturas. Na sequência, os institui como sujeitos de *prefere, é..., dar continuidade no título, né? Fazer um mestrado, doutorado.* Há aqui a condução de um raciocínio que conclui que os egressos dos Cursos de Licenciatura têm dois caminhos profissionais possíveis a seguir: lecionar no ensino básico ou seguir se titulando como mestres e doutores. Pela construção de PS6, por utilizar o verbo

‘preferir’ esses são caminhos mutuamente excludentes. Essa sequência é finalizada por *né?*, que PS6 emprega para fechar seu raciocínio convocando-me, como interlocutor, a concordar com ele/a, nas bases de uma ideia que deve ser aceita e compartilhada por ser óbvia. Pode-se afirmar que essa ideia seja óbvia para PS6, já que é o/a locutor/a.

O que chamo de ‘obviedade’ me leva a entender que PS6 está mobilizando um discurso que se repete em outros espaços discursivos. Depreende-se, a partir do discurso de PS6, que o/a professor/a do ensino básico não está habituado/a, em sua maioria, a se titular para continuar no ensino básico. Ele/a pode se titular, mas, pelo que se depreende desse discurso, o fará para procurar outras colocações, como seja a de professor/a no ensino superior. Podemos falar que a referência é feita à maioria dos/as professores/as a partir da consideração do advérbio *geralmente*, que modifica o verbo *é* na sequência *é assim*. Essa formulação – *geralmente, é assim* – generaliza e naturaliza uma situação em que alguém que se titule em nível pós-graduação não tenha a intenção de atuar no ensino básico.

PS6 continua seu relato informando que permaneceu como professor/a na escola pública (ensino básico) e em um Curso de Letras (ensino superior) por cinco anos. Depois desse tempo, foi dispensado/a desse curso superior por conta do fechamento do mesmo. Como se sabe, as IES particulares em geral não oferecem mais cursos de licenciatura em várias áreas por falta de demanda, que não é estimulada devido aos baixos salários que os/as professores/as da educação básica auferem. Podemos concluir que esses fatores, vistos ao mesmo tempo, permitem adicionar traços de desprestígio a essa carreira docente.

A interrupção dos cursos de Licenciaturas atingiu PS6, que, após o Curso de Letras, manteve-se na mesma IES, mas foi removido/a para o Curso de Direito. Nesse curso, substituiu um/a professor/a Doutor/a. Comenta que não houve problema por algum tempo até que os/as alunos/as souberam que havia sido removido/a de Letras para Direito. A partir daí, afirma, a relação com os/as alunos/as ficou mais difícil. Sabe dizer o que levou os/as alunos/as a tratarem-no/a diferentemente, mas afirma que não entende os motivos dessa diferença de tratamento. Destacamos o trecho a seguir por dar pistas quanto ao modo como o Curso de Letras é visto, já que esse Curso diz respeito diretamente à formação em que estou interessado nesta pesquisa:

Ficou um pouco meio assim. A questão é porque quem tava... quem eu substituí era um/a doutor/a, entendeu? E, até então, no começo... porque no Curso de Direito, os/as alunos/as até então sabem que todos são advogados/as ou que têm um patamar mais acima. Até então o pessoal não sabia que eu era professor/a ou era diretor/a. Só tinha especialização. Tava tudo bem. Aí

quando viram que eu era só professor/a do Curso de Letras e tinha migrado pra lá já ficou um pouco mais difícil de ter a relação. Não sei porquê. Mas assim, eu sempre procurei desenvolver bem o meu papel, né? Enquanto o/a professor/a, não desmerecendo ele/a, trabalhava numa linha, eu tive que implantar a minha linha. Então eles tavam bem acostumados/as, um pouco mais a questão, porque ele/a trabalhava muito com eles/as o caso da [incompreensível], eu trabalhei mais essa parte específica mesmo voltada pro Curso de Direito. Eles/as sentiram um pouquinho porque estavam um pouco relaxados/as e eu puxei um pouco mais. Entendeu? Aí ficou aquela resistência e tal, mas aí eu já tava me cansando também. [incompreensível] Aí, nesse meio tempo, eu fui chamado/a para o Município.

Apesar de o interesse nesta pesquisa recair sobre a identidade de professor/a de língua inglesa, o trecho acima, em que o/a professor/a fala de sua experiência enquanto professor/a de português, torna-se relevante por se referir à área das Letras, em que se formam professores/as duplamente habilitados/as. Nesse trecho, grifo a sequência *Aí quando viram que eu era só professor/a do Curso de Letras e tinha migrado pra lá já ficou um pouco mais difícil de ter a relação*. Nessa sequência, destaco o advérbio só para chamar a atenção para como o Curso de Letras é visto de modo depreciativo. Não é possível saber se o uso desse advérbio é algo que reflete a perspectiva de PS6 ou dos alunos do Curso de Letras. Seja como for, é possível constatar-se que esse advérbio pode demonstrar um pondo de vista depreciativo a respeito do Curso de Letras. Essa depreciação contribui para a percepção que PS6 tem de sua área e, portanto, constitui sua identidade de professor/a.

PS6 foi, então convocado/a para trabalhar em EJA com inglês e português na rede municipal, além do ensino básico na rede estadual. Conclui seu percurso lembrando que, além de suas atividades na escola pública e em seu empreendimento, participa agora do PIBID.

Temos, então, material para delinear sua identidade de professor/a. Essa identidade é o resultado atual de um processo que organizamos em dois aspectos para podermos compreender: o primeiro aspecto mostra como PS6 se viu num contexto que se constitui no cruzamento do espaço público e do espaço privado. O segundo mostra como o caminho que o levou por essa carreira não foi iniciado e concluído espontaneamente.

Quanto aos espaços, está determinado pelas condições de trabalhador/a e de empreendedor/a. Por conta dessa configuração, ora pende para esfera pública, ora para a esfera privada. Trata-se de um/a profissional que se sente mais à vontade em seu espaço privado do que na escola pública. Entretanto, sofre as pressões que o espaço privado põe sobre ele/a, como deixa entender ao falar do produto que vende por um preço inferior àquele que acredita que

vale e do serviço que recebe com uma qualidade inferior àquela que acredita que merece. Essa relação está posta no âmbito das relações de mercado, em que um/a empresário/a procura a melhor relação custo-benefício: gastar o mínimo possível e receber o máximo possível. PS6 parece não ter alcançado o ponto ideal em seu empreendimento, a se considerar os parâmetros de um contexto liberal de mercado.

Ao lado de sua posição como empreendedor/a, PS6 conduz sua vida profissional de professor/a também como servidor/a público/a. Entretanto, sente-se desestimulado/a a assumir função que lhe obrigue à dedicação integral, o que o/a privaria de tempo para se dedicar a seu empreendimento. PS6 é, então, constituído/a no cruzamento de dois espaços em constante tensão: o público e o privado, vivendo os aspectos positivos e os negativos que constituem cada espaço. Procura focalizar nas vantagens que cada espaço pode lhe proporcionar: o público lhe dá segurança, enquanto que o privado lhe dá recursos financeiros.

PS6 não iniciou seu percurso de professor/a de inglês por vontade própria, o que se constitui no segundo aspecto que abordamos. A decisão de estudar inglês e a opção por uma carreira como professor/a dessa língua foram estruturadas a partir da influência de terceiros – mãe, tia, diretor. Quando teve a oportunidade de decidir o que fazer, seja Direito, como vislumbrava, ou História, como efetivamente decidiu, foi interpelado e forçado a reajustar seu percurso para Letras. Resumindo, temos um/a empreendedor/a-trabalhador/a da esfera privada e um/a professor/a da esfera pública. Chegou a esse lugar de modo não espontâneo.

Por fim, chamamos a atenção para a ordem dos itens em que organizamos a apresentação da constituição da identidade de PS6: empreendedor/a, ‘opção’ pela carreira, funcionário/a público/a. Essa ordem é reveladora da importância que esses aspectos têm na constituição da identidade de PS6. Ele/a começa a conversa espontaneamente chamando o tema do empreendedorismo. Em seguida fala de como chegou a ser professor/a de inglês e, por fim, fala do trabalho como funcionário/a público/a. Essa ordem agrega sentido à discussão pelo fato de designar uma hierarquia em que o espaço privado surge em primeiro lugar, o pessoal em segundo e o público em último.

4.5 Identidade profissional de PS1

Indiquei anteriormente que seguiria a ordem cronológica das entrevistas individuais. Passo, então, à análise da entrevista com PS1. Como aconteceu com PS6, fiz questão de deixar

PS1 à vontade para que escolhesse o local e o horário de sua conveniência. PS1 preferiu que nossa conversa acontecesse no espaço da CCB da UFAL. Assim como PS6, PS1 também me pareceu tranquilo/a durante toda a conversa e não se esquivou de falar sobre quaisquer tópicos que eu introduzisse.

PS1 orientou sua fala para temas ligados diretamente a sua formação escolar, diferentemente de PS6, que a vinculou mais ao mundo do trabalho, segundo minha interpretação. Minha análise do material produzido na conversa com PS1 sugeriu-me três temas: a posição de aprendiz de inglês, a posição de aluno/a no primeiro grau normal; e a posição de aluno/a no terceiro grau. Minha interpretação levou-me a concluir que PS1 enxerga sua formação como professor/a sempre a partir de sua posição de aluno/a. Avalio essa maneira de PS1 construir sua narrativa como muito interessante, já que privilegia a posição de aluno/a na construção de sua identidade profissional, revelando a importância do olhar do outro na constituição da identidade de alguém. Passo então, à apresentação da análise que me levou à percepção do primeiro tema.

4.6 PS1, o/a aprendiz de inglês

Nesta sub-seção, apresentarei a análise de alguns trechos recortados da entrevista com PS1. Esses trechos mostraram-me a força que alguns elementos apresentados na narrativa de PS1 tem na estruturação de sua identidade de professor/a: a importância que PS1 dá à relação da rigidez de uma escola com os resultados obtidos por seus/suas alunos/as; a percepção de PS1 quanto ao papel de sua família em sua formação; a percepção de PS1 quanto ao exemplo dado pela atuação de seus/suas professores/as com relação ao que um/a professor/a deve ou não fazer e o efeito disso em sua motivação para tornar-se professor/a. Percebo que esses elementos são alinhavados por sua atitude com relação ao caminho que percorreu e que estruturou sua identidade de professor/a. Segundo minha leitura de sua narrativa, PS1 teve um papel ativo nas decisões quanto aos caminhos que tomou em sua formação. Passo, então, à análise.

Início nossa conversa propondo que PS1 comece relatando o processo de sua formação e peço que mencione os fatos que julgar relevantes. O início do relato de PS1 mistura diferentes nomenclaturas quanto à estrutura do sistema educacional por conta do momento histórico em que inicia sua formação. Ele/a a inicia em um momento em que a nomenclatura adotada pela

legislação designa aos/às iniciantes o ensino Primário (parcialmente equivalente ao que temos hoje como Fundamental I⁸⁹).

PS1 explica que, quando chegou o momento de iniciar o que, na época, chamava-se Ginásio (parcialmente equivalente ao que temos hoje como Fundamental II), há uma mudança na estrutura educacional brasileira e o tempo dedicado ao ensino primário e ginásial é juntado no que passa a ser chamado de Primeiro Grau (parcialmente equivalente ao que temos hoje como Fundamental). PS1 informa que, por conta dessa mudança, pega a primeira turma que não se submete ao exame admissional ao Ginásio por conta da extinção desse exame. Informa também que da primeira à quarta série frequentou um colégio ligado à igreja católica conveniado com a prefeitura. Da quinta à oitava série estudou em outro colégio, cursando o Normal, só para meninos/meninas. PS1 começa seu relato falando do ensino a partir da quinta série. Eu intervenho e solicito que fale de sua experiência a partir da primeira série. PS1, então, retoma esse período de sua educação:

Eu estudei num colégio que era ligado à igreja, à igreja católica. Era um colégio que ele tinha um convênio com a prefeitura e a igreja. Ele era dentro do terreno da igreja. E ele tinha um nome, inclusive, que era um nome... um nome lá relacionado com a igreja. [...] Essa escola era mista. Era uma escola boa, porém era bastante rígida. Nós formávamos para entrar na sala de aula, num pátio, colocando a mão sobre o ombro do outro. [...] Nós cantávamos o hino de [Estado do Brasil], depois o hino do Brasil, depois a gente rezava um Pai Nosso, uma Ave Maria e, então, a gente subia para as salas, sendo que o/a professor/a ficava à frente da turma. E as aulas eram muito boas. Todos/as que estudavam nessa escola... todos/as... A gente tinha um processo de admissão ao ginásio, que, no ano que eu comecei, que eu ia sair da quarta série pra entrar no ginásio... seria o primeiro ano ginásial, que é o primeiro grau, acabou-se essa prova. [...] E essa escola era tida como uma das melhores escolas que faziam a aprovação nesse processo. Então, a minha mãe e o meu pai me colocaram para estudar nessa escola por conta disso. Mas, aí, quando chegou o dia de eu fazer a minha prova pra ir para o ginásio, no caso o primeiro grau, acabou. Aí foi quando deixou de ser ginásio e passou a ser primeiro grau. [...] Aí eu entrei... aí foi quando eu saí do [instituição de ensino básico] e entrei nessa outra escola, que era o Normal. Escola boa. [...] Aí eu fui fazer da quinta ao nono, digamos hoje. O [instituição de ensino básico] foi da primeira à quarta.

⁸⁹ Para uma breve visão da mudança na estrutura da organização do ensino no Brasil, indico o quadro de Moaci Alves Carneiro (CARNEIRO, 2009, p. 28), que reproduzo nesta tese como (Anexo A). Nesse quadro, o autor apresenta a estrutura comparada das Leis 4.024/61, 5.092/71 e 9.394/96. A essa informação, acrescento a mudança implementada pela lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que altera a redação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ampliando de oito para nove anos a duração do ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Temos, assim, uma visão geral das mudanças na estrutura da educação brasileira. Desse modo, pode-se compreender o momento histórico em que PS1 iniciou seus estudos comparativamente ao que há hoje como estrutura da educação brasileira.

Como PS1 dá esse relato em resposta a meu pedido para que fale sobre sua formação focalizando o que julga relevante, tenho pistas do que PS1 considera bom em educação e que, portanto, constitui sua identidade, como profissional da educação. À escola que frequentou da primeira à quarta série, refere-se afirmando que *[e]ra uma escola boa, porém era bastante rígida*. O uso da conjunção adversativa *porém* estabelece uma relação de importância entre os elementos que liga: *escola boa* está ligada a *escola bastante rígida*. Nessa sequência, o segundo elemento ganha peso em relação ao primeiro nas bases de uma oposição dada por *porém*. Uma vez que o adjetivo *boa* é positivo, o uso de *porém* necessariamente implica dizer que *bastante rígida* é um atributo negativo. Leio aqui uma contradição, já que aprendo, ao longo da entrevista, que PS1 se orgulha de afirmar que é rígido/a como professor/a. Não avalio essa contradição como algo essencialmente bom ou ruim, já que a contradição é inerente à constituição das identidades, como apontado por HALL (1992, 2011b).

Na sequência, PS1 narra o hábito de se agruparem os/as alunos/as antes das aulas e os procedimentos para esse agrupamento. Os/as alunos/as formavam fila, cantavam o hino de [Estado do Brasil] e o do Brasil, seguido de duas orações (Pai Nosso e Ave Maria) e, então, seguiam o/a professor/a até as salas de aula. Ao final dessa narrativa, tenho novo juízo de valor por parte de PS1: *E as aulas eram muito boas*. Nessa formulação, PS1 retoma as aulas como algo bom, reforçando a ideia que traz em *Era uma escola boa [...]*.

Um pouco adiante, em sua narrativa, PS1 justifica sua frequência a essa escola pela formulação *Então, a minha mãe e o meu pai me colocaram para estudar nessa escola por conta disso*. Aos poucos, PS1 vai construindo um cenário que adiciona elementos a sua identidade: estudou em uma determinada escola primária porque *era boa, rígida, com aulas muito boas*. Sua ida para essa escola foi decisão de seus pais devido ao fato de essa escola, naquele momento, ser considerada *boa, rígida, com aulas muito boas*, o que representaria grandes chances de aprovação no exame admissional ao Ginásio. Tenho, então, pais que se preocuparam com a educação de seu/sua filho/a, o que colabora para a construção de um contexto familiar que valoriza a educação dos/as filhos/as.

PS1 passa a narrar sua experiência da quinta à oitava série, em que frequentou aulas no curso Normal. Sua narrativa tem foco na sua relação com a língua estrangeira. Dessa parte da narrativa, trago o seguinte trecho:

[...] foi nessa escola que os meus primeiros anos foram de Francês e, depois, eu comecei com o/a professor/a de Inglês e foi um/a professor/a muito bom/boa que eu tive nessa escola, Fundamental, no caso, né? Foi quando eu comecei a gostar de Inglês. Como eu te falei. Por conta dessa escola. [...] Francês eu não sei nada. A gente não aprendeu nada. Mas Inglês... Foi aí que eu comecei a ver Inglês. Ele/a trazia muitas gravuras. [...] Ele/a chamava de flash card. Pronto. A gente trabalhava com isso. Direto. Ele/a sempre trazia. Quando ele não colava no quadro um *flash card* e a gente ficava a aula praticamente todinha. Você pensava que era nada, né? Mas a aula todinha ele/a dava em torno desse flash card. [...] Pois é. Era muito bom. Aí foi quando eu comecei a gostar do Inglês por conta disso. Porque era uma aula totalmente diferente das outras. Enquanto nas outras aulas você tinha que copiar muito. Muito mesmo. Várias vezes, o/a professor/a apagava o quadro inteiro, enchia de novo. [incompreensível] O/A de Inglês não. O/A de Inglês era mais com a parte oral do que ficar na escrita. [...] O dedo ficava doído. Saía um/a [professor/a], entrava outro/a. Já o/a de Inglês não era assim. Ele/a trabalhava... ele/a trabalhava mais com gravuras. Então, a gente não escrevia muito. Era mais a parte oral. Apesar de que, às vezes, ele/a pedia pra que a gente fizesse pequenas... pequenas composições. Pequenas mesmo. Não eram muito grandes não. Pronto. Aí eu fui gostando, gostando, gostando, querendo descobrir.

Desse trecho da narrativa, destaco a sequência **eu comecei com o/a professor/a de Inglês e foi um/a professor/a muito bom/boa que eu tive nessa escola, Fundamental, no caso, né? Foi quando eu comecei a gostar de Inglês. Como eu te falei. Por conta dessa escola.** O enunciado de PS1 o/a põe na posição de sujeito de orações na voz ativa. Essa construção sintática deixa clara sua atitude e o desenvolvimento de um gosto pessoal.

Nesse mesmo trecho, PS1 dá as razões para o desenvolvimento do gosto pelo Inglês. Constatando isso a partir das seguintes formulações: **eu comecei com o/a professor/a de Inglês e foi um/a professor/a muito bom/boa que eu tive nessa escola,** [...] **Foi quando eu comecei a gostar de Inglês. Como eu te falei. Por conta dessa escola.** [...] **Era muito bom. Aí foi quando eu comecei a gostar do Inglês por conta disso.** As sequências sublinhadas **F/foi quando,** **Por conta dessa** e **por conta disso** ancoram minha interpretação ao explicitar que houve motivos e PS1 sabe quais foram e quando aconteceram.

Ainda nesse trecho, tenho elementos que reforçam minha leitura por explicitar a pessoa que motivou PS1 e a ação dessa pessoa, além do local e do tempo em que isso aconteceu. Em **eu comecei com o/a professor/a de Inglês e foi um/a professor/a muito bom/boa que eu tive nessa escola,** [...] **Foi quando eu comecei a gostar de Inglês. Como eu te falei. Por conta dessa escola.** [...] **Ele/a trazia muitas gravuras.** [...] **Ele/a chamava de flash card. Pronto. A gente trabalhava com isso. Direto.** Nesse trecho sublinho a origem da motivação – **o/a professor/a de Inglês,** a avaliação que PS1 faz desse/a professor/a – **um/a professor/a muito**

bom/boa, o que ele fazia que PS1 representava como algo muito bom – Ele/a trazia muitas gravuras, o local desse acontecimento – nessa escola e o tempo desse acontecimento – foi quando em que ‘quando’ tem por referente o momento em que PS1 frequentou aquelas aulas de inglês.

Essas entradas no trecho citado dão as bases para que se possa chegar a alguns traços da identidade de PS1. Em primeiro lugar, é PS1 quem decide o que abordar em sua fala. O tema que propus foi ‘formação’. PS1, então, por sua conta, focaliza o tema da aprendizagem da língua inglesa. Acredito que seu posicionamento se dá a partir de sua inferência de que esse assunto seja relevante para nossa conversa. Acredito que seja assim por estarmos em um contexto em que PS1 é PS do PIBID na especialidade ensino de língua inglesa.

Minha observação pode parecer óbvia, mas ganha relevância ao comparar o início de sua fala com o início da fala de PS6. PS1 se posiciona como aprendiz e PS6 como empreendedor/a. Além disso, PS1 inicia sua fala justamente pelo momento de sua formação em que aparece o estudo da língua estrangeira. Sou eu, Pq, que intervenho e solicito a PS1 que reinicie sua fala pelos primeiros anos de estudo na escola primária. Naquele momento, suponho que seguindo a cronologia de sua educação desde a entrada na escola primária, sejam enunciados detalhes que iluminem o processo da construção de sua identidade como professor/a. Eu imaginava que haveria referência ao/à primeiro/a professor/a ou coisa do tipo. Contudo, PS1 passa rapidamente pelo primeiro momento de escolarização e retoma o ponto em que eu o/a tinha interrompido, passando a dar detalhes relativos a sua relação com a língua estrangeira, da posição de aluno/a.

Concluo que PS1 sente a necessidade de abordar o tema relativo à posição de aluno/a. Entendo que esse retorno ao tema da aprendizagem, da posição de aluno/a, importa a esta análise pela revelação da força que confere a esse elemento em seu processo de formação. PS1 enfatiza o processo ao dizer de seu gosto, formulando sua ideia na sequência Aí eu fui gostando, gostando, querendo descobrir. A opção pelo gerúndio enfatiza a progressão temporal da ação de ‘gostar’ e de ‘querer’, sempre enfatizando que o sujeito da ação é ele/a mesmo/a, como dado pelo pronome ‘eu’ como sujeito dos verbos ‘gostar’ e ‘querer’. A ênfase na progressão temporal desses atos recai sobre dois aspectos, sendo o primeiro aspecto o local/tempo, materializado por Aí e o segundo aspecto a volição, materializado pelos atos de ‘gostar’ – fui gostando, gostando, gostando – e ‘querer descobrir’ – querendo descobrir, que têm eu por sujeito. Eu, por sua vez, tem PS1 por referente.

Chamo novamente atenção ainda para o uso de *Aí*, em *Aí eu fui gostando, gostando, gostando, querendo descobrir*. *Aí* enfatiza que o que segue é consequência de algo que precedeu. Dito de outro modo, ‘gostar’ e ‘querer descobrir’ resulta de um processo motivador, que se deu na época da formação de PS1, quando frequentou aulas de inglês no 7º e 8º anos. Outro detalhe importante diz respeito a sua relação com quem o/a motivou a estudar inglês. Sua relação de aproximação com a língua se deu por inspiração, não por indicação ou ingerência de terceiros⁹⁰. *Aí* foi inspirado/a por seu/sua professor/a, diferentemente de PS6, que se dedicou à língua inglesa por insistência de sua mãe (estudo da língua e frequência ao curso Normal) e de seu/sua diretor/a (Licenciatura). O trecho analisado é relativamente longo e redundante. Essa redundância, no entanto, é reveladora da importância que PS1 dá ao tema que desenvolve em sua fala e ao foco que dá a esse tema.

PS1 fala sobre seu contexto familiar. Diz que tinha mais 3 irmãs e 7 irmãos. Isso impedia que sua família pudesse adquirir dicionários e livros em geral para todos os filhos. PS1 afirma que

[...] os livros antigamente também, eles passavam de... de um/a irmão/ã pro/a outro/a porque a escola continuava com o mesmo livro. Não tinha essa troca de livro. Porque hoje, apesar de alguns livros passarem três anos na escola, antes passava dez, quinze anos mais ou menos, né, um livro. Então, a gente cuidava bastante do livro porque ficava pro/a irmão/ã [...] e inglês não tinha livro. Eu nunca tive, pra ir pra escola, um livro de inglês. Eu nunca nem peguei um livro de inglês. Então, foi todo baseado nisso: em gravuras e conversações. *Aí* eu fui criando vontade de ver aquilo ali, de aprender mais. Quando eu via um livro de inglês, [incompreensível].

Nesse trecho, PS1 aborda o tema material didático. Lembra que as disciplinas trabalhavam com livros. Na sequência *e inglês não tinha livro* aponta a disciplina Língua Inglesa como exceção. Não deixa claro se isso acontecia por opção do/a professor/a ou por outro motivo. Suponho que tenha sido por opção do/a professor/a, já que havia livro didático para o ensino de língua inglesa naquela época.

⁹⁰ Quando falo da opção pela carreira de docente de inglês por parte de PS1 como resultado de sua vontade, entendo que isso precisa ser problematizado. Há várias pesquisas que mostram que a vontade de aprender uma determinada língua estrangeira é, na maioria das vezes, socialmente constituída, mesmo que de modo a levar um indivíduo a acreditar que a vontade seja sua. PS1, em sua narrativa, tem essa noção, mesmo que não conscientemente, já que explicita sua motivação com base no exemplo de seu professor de inglês, que foi motivador, em oposição a seu professor de francês, que foi desmotivador. Mesmo nesse caso, PS1 não sofre pressão de terceiros no sentido de uma força opressiva explícita. Essa pressão social para que se aprenda esta ou aquela língua estrangeira é tão forte que, por vezes, mesmo quem não tem a intenção de aprende-la, ve-se compelido a fazê-lo por pressão de terceiros, como parece ter sido o caso de PS6.

Dando prosseguimento ao enunciado, temos *e inglês não tinha livro. Eu nunca tive, pra ir pra escola, um livro de inglês. Eu nunca nem peguei um livro de inglês*. Somados, conto três períodos a declarar o fato de PS1 não ter livro para o estudo da língua inglesa. Nesses períodos tenho o advérbio *nunca* sendo usado por duas vezes. A junção da repetição ao uso de *nunca* dá efeito de ênfase à inexistência de livro na disciplina. Na sequência, fala de como o método do/a professor/a, que acredito ter sido o áudio-lingual, o/a inspirou.

O enunciado está montado de modo que a sequência que discuto parece ser preparatória para PS1 declarar que *Então, foi todo baseado nisso: em gravuras e conversações. Aí eu fui criando vontade de ver aquilo ali, de aprender mais*. PS1 retoma a ideia de que, como consequência da configuração metodológica da aula de Inglês adotada pelo/a professor/a, vivenciou o processo da emergência de um gosto pessoal para aprender inglês. PS1 retoma algumas estratégias linguísticas para expressar o processo. Como já discuti, utiliza uma construção perifrástica baseada no gerúndio – *eu fui criando vontade*. PS1 mostra como o trabalho realizado pelo/a professor/a de Inglês que tem nos 7º e 8º anos o/a inspira a aprender a língua – *vontade [...] de aprender mais*. Nos trechos que destaquei para análise, PS1 investe na retomada dos fatos que o/a levam a desenvolver gosto e a querer aprender a língua inglesa. Minha seleção de trechos procura mostrar como esse processo é configurado discursivamente de modo a se tornarem elementos estruturantes da identidade profissional de PS1.

4.7 PS1, aluno/a no primeiro grau normal

Prossigo com a análise, dedicando-me agora a outro tema: PS1 como aluno/a no primeiro grau normal. Como apresentei na sub-seção anterior, o contexto escolar foi estruturante da identidade de PS1. A análise que empreendo nesta sub-seção resulta na mesma impressão. A abordagem dos dados permitiu-me depreender alguns temas importantes para PS1: relacionamento amoroso, casamento; atitude ativa de sua parte quanto a suas preferências, opções e caminhos para sua realização profissional e pessoal; e, por fim, seu comportamento com relação ao cumprimento de obrigações.

PS1 frequentou o primeiro grau em uma escola normal, ou seja, dedicada à formação de professores/as. O fato de essa escola ser dedicada a discentes de um mesmo sexo apenas, o seu, incomodava muito a PS1, que não vislumbrava um futuro feliz no campo pessoal. Como sua consciência da realidade fora de casa não o/a levava além dos muros da escola, imaginava que, em se tornando professor/a, passaria o resto de sua vida convivendo com pessoas do mesmo

sexo. Isso o/a impediria de casar, já que não haveria chance de encontrar um/a parceiro/a do sexo oposto. O foco nesta sub-seção não é discutir a questão do casamento, propriamente dito, mas, por meio da discussão desse tema ao longo da análise, compreendo que a vivência escolar de PS1 é determinante para a constituição de sua identidade profissional, já que se foi um momento de relutância quanto à opção pela docência.

PS1 falava das questões familiares relacionadas às possibilidades financeiras determinantes de aquisição de material escolar para si e seus/suas irmãos/ãs. Acredito que, por falar sobre questões familiares, fez relação entre ser parte de uma família como filho/a e constituir uma família como esposo/a de alguém. Penso assim porque, no trecho que passo a analisar, PS1 procedeu a uma mudança de rumo em sua fala e passou a abordar a questão da docência de um modo que desembocou em questões pessoais relativas ao casamento. PS1 declarou que, após terminar os primeiros quatro anos de estudo, foi para um Curso Normal, que forma docentes para o Magistério. Eu, Pq, fiquei confuso nesse momento porque PS1 estava narrando sua experiência da quinta à oitava série. Nesse momento, digo a ele/a que imagino que o Normal seja para a formação de professores/as em nível médio, não em nível fundamental. Isso o/a motiva a fazer a seguinte declaração:

Exatamente, era pro Magistério. Exatamente. Mas, aí, naquela época, quando eu saí do colégio Normal, eu tava mais interessado/a em namorar do que em estudar. Então, aquilo me deixava... eu vou ser professor/a, eu vou ser professor/a... Não quero... eu não quero... Eu achava que eu ia ser professor/a de outros/as homens/mulheres. Tinha a impressão de que eu nunca mais fosse sair dali... daquele... e eu não queria aquilo. Eu ficava apavorada/o com a... com a... a possibilidade de... [Pq:] só dar aula pra homem/mulher. [PS1:] o tempo inteiro. Ali, ali, ali... [Pq:] estudar com homem/mulher, dar aula pra homem/mulher... muito/a homem/mulher (ambos rimos). [PS1:] Não é que eu não gosto de homem/mulher. Eu gosto. Mas é que... aquilo me deixava sufocado/a. Daí eu fui procurar outro colégio. Um colégio misto. [Pq:] Aí já pro ensino médio. Na época era o segundo grau. [PS1:] Isso, daí eu tinha o quê? Quinze anos. Fora de faixa, assim, eu nunca fui. Fui sempre certinho/a. Na época eu tinha uns quinze anos. A gente não tá nem pensando no que que vai ser, ainda.

PS1 inicia esse trecho por *era pro Magistério*. [...] *eu vou ser professor/a, eu vou ser professor/a...* Constata que se prepara para a docência e, em *eu vou ser professor/a, eu vou ser professor/a...* *Não quero... eu não quero...* nega veementemente essa perspectiva de futuro para si. Na sequência, PS1 enuncia

Eu achava que eu ia ser professor/a de outros/as homens/mulheres. Tinha a impressão de que eu nunca mais fosse sair dali... daquele... e eu não queria

aquilo. *Eu ficava apavorado/a com a... com a... a possibilidade de...* [Pq:] só dar aula pra homem/mulher. [PS1:] o tempo inteiro. Ali, ali, ali...,

Na formulação, destacamos *Eu achava que eu ia ser professor/a de outros/as homens/mulheres.* [...] *Eu ficava apavorado/a com a [...] possibilidade.* PS1 dá o motivo para não querer ser professor/a: não quer ser professor/a de outros/as homens/mulheres, indicando aqui que não quer ser professor/a de alunos/as do mesmo sexo que o seu. O enunciado todo citado mostra que, a partir de sua experiência, PS1 constrói uma representação para o/a profissional da docência que estava se tornando, devido ao fato de estar cursando o Normal. A sequência *Eu achava que eu ia ser professor/a de outros/as homens/mulheres* mostra que PS1 inferiu, dada sua experiência em um colégio para crianças do mesmo sexo que o seu, que lecionaria apenas para crianças do mesmo sexo que o seu.

Seu enunciado apresenta a formulação *eu vou ser professor/a... Não quero... eu não quero... Eu achava que eu ia ser professor/a de outros/as homens/mulheres. Tinha a impressão de que eu nunca mais fosse sair dali... daquele... e eu não queria aquilo. Eu ficava apavorado/a com a... com a... a possibilidade de...* Pela análise da sequência sublinhada, constatamos que PS1 oferece uma avaliação dessa visão para seu futuro como não positiva. A representação de PS1 para a docência é, então, de que lecionará somente para pessoas do mesmo sexo que o seu, algo que não considerava bom.

Há reforço para essa avaliação negativa no trecho *naquela época, quando eu saí do colégio Normal, eu tava mais interessado/a em namorar do que em estudar.* PS1 constrói o período nas bases de uma comparação – *mais interessado/a [...] do que.* O termo de comparação é seu interesse – interessado/a. Os termos comparados são os atos representados pelos verbos *namorar* e *estudar*. Concluí que PS1 inferia que, se seguisse a carreira do magistério, terminaria solteiro/a, já que só teria contato com pessoas do mesmo sexo que o seu e não conseguiria encontrar namorado/a. Para PS1, namoro e estudo deveriam ocorrer no mesmo lugar, mas não lhe pareciam possíveis de ocorrerem ao mesmo tempo no ambiente escolar em que se encontrava. A narrativa de PS1 revela que tem consciência de que concedia mais peso ao namoro do que ao estudo. Isso teve influência em seu percurso, como vemos na continuidade de seu enunciado.

A conclusão de PS1 oferece a oportunidade de explorarmos essa questão. Temos um/a adolescente que, como é comum, estava interessado/a pelo ingresso nos relacionamentos amorosos. Percebe-se, pelo uso do adjetivo ‘*apavorado/a*’, que o vislumbra uma vida segregada

ao convívio com o sexo que não o/a atraía, no âmbito do relacionamento amoroso, fazia com que a ideia do Magistério não lhe agradasse.

Continuo no trecho citado, em que PS1 se referiu a pessoas do mesmo sexo que o seu: *Não é que eu não gosto de homem/mulher. Eu gosto. Mas é que... aquilo me deixava sufocado/a. Daí eu fui procurar outro colégio. Um colégio misto.* Nessa sequência, PS1 apresenta a solução para a questão: procurou por um colégio em que pudesse conviver com crianças do sexo oposto ao seu, como havia feito no primário. O trecho está composto de orações em que PS1 é o referente do pronome Eu. Isso mostra seu posicionamento ativo quanto a questões pessoais, pois avaliava a situação em que se encontrava – eu não gosto, eu gosto; e, com base na observação de sua realidade – *aquilo me deixava sufocado/a*; tomou decisão – *Daí*; que ajustou seu percurso – eu fui procurar. Esse posicionamento pessoal forte parece ser característico de sua personalidade, já que aparece em outros momentos de sua narrativa quando narra momentos diferentes de sua vida em que decisões foram tomadas.

Para finalizarmos a abordagem do trecho citado, destacamos a sequência *Fora de faixa, assim, eu nunca fui. Fui sempre certinho/a*. O termo *faixa* tem como referente a relação entre idade do/a aprendiz e ano escolar. PS1 se refere à possibilidade de estar atrasado/a – *Fora de faixa*, como irreal – *eu nunca fui*. A formulação *Fui sempre certinho/a* representa sua avaliação de sua atitude como tendo sido constantemente correto/a ao longo de sua vida escolar. O uso dos advérbios *sempre* e *nunca* contribuem com um efeito de assertividade ao enunciado de PS1, por um lado, e de intensidade e constância, por outro, já que se localizam nos extremos de uma escala que vai de cem a zero por cento do tempo.

A consideração da questão de sua relutância quanto à possibilidade de seguir a docência, ao lado de sua decisão de procurar por um colégio misto, oferece elementos para continuarmos a traçar o perfil de sua identidade: temos uma pessoa que toma decisões para sua vida a partir da contemplação de sua experiência, fazendo ajustes no percurso à medida que se fazem necessários. São atos volitivos seus, reforçados por traços de intensidade, de agência e de independência.

4.8 PS1, aluno/a no segundo grau

Seguindo a narrativa de PS1, surge o tema de PS1 como aluno/a no segundo grau. Assim como na sub-seção anterior, a posição de discente é determinante da perspectiva adotada na

narrativa por parte de PS1 e, como a análise mostrará, da constituição de sua identidade profissional. Percebo mais uma vez como o olhar para o outro vai construindo critérios sobre o que seja aceitável ou não da parte de um professor, da perspectiva de PS1 e fazendo que PS1 reflita sobre a opção de se tornar docente.

PS1 falou de um/a professor/a seu/sua de língua inglesa, que se dedicava a uma vida ética e ao compartilhamento de suas opiniões quanto ao desenrolar das atividades de determinado esporte. PS1 falou também sobre o modo de condução das aulas desse/a professor/a, que preferia o foco na gramática da língua inglesa, em oposição ao/à professor/a de inglês que teve no nível escolar anterior e que preferia focalizar o trabalho de sala de aula no uso da língua inglesa em vez da gramática dessa língua.

Percebo que a narrativa de PS1 está organizada ao redor de dois temas: o tema do/a professor/a real como exemplo de como (não) se comportar como docente e o tema do foco adequado a ser dado à aula da disciplina de língua estrangeira: uso ou gramática. Passo, então, à análise e, após, indico relação da mesma com o PIBID.

PS1 narra sua experiência no segundo grau. Cito, a seguir, quatro trechos em que aparecem, interligados, os temas da tendência ética, da apreciação de esporte e foco na gramática, que, no conjunto, traçam o perfil de um professor não eficaz no trabalho de levar seus alunos a aprenderem a língua estrangeira.

Aí, foi quando eu conheci o/a professor/a que bebia. [...] Aí, só, eu tinha a língua inglesa. Nos três anos, eu tive a língua inglesa. Pronto. Aí, eu comecei a querer aprender inglês, mas eu não conseguia aprender inglês. Não conseguia desenvolver mais porque eu não tinha um/a bom/boa professor/a.

Pronto. Quando ele/a não bebia. Quando ele/a não falava de futebol, ele/a escrevia gramática. A gramática. Só que ele/a só passou esse texto durante todo o tempo que teve com a gente. [...] Três anos. Somente. Eu só vi esse texto. E eu nunca li esse texto... completo. Nunca, nunca li esse texto completo.

De modo geral, como eu te falei, eu sempre fui muito apaixonado/a pela cultura estrangeira. A aula em si, a aula do/a segundo/a professor/a, ele/a não me motivou de maneira nenhuma, certo? Mas já a aula do/a primeiro/a sim. Então, eu tinha vontade de encontrar pessoas para falar em inglês, me comunicar. Até hoje eu tenho essa vontade. Acredita? Até hoje eu tenho essa vontade.

Se fosse o exemplo do/a segundo/a, eu nem estaria aqui, porque... eu teria sido de outra área.

PS1 começa falando sobre o hábito alcoólico do/a professor/a. Na sequência *Aí, só, eu tinha a língua inglesa. Nos três anos, eu tive a língua inglesa*, PS1 fala em oposição ao primeiro grau, em que teve Francês na 5ª e 6ª série e, depois, Inglês na 7ª e 8ª série. No segundo grau teve só Inglês. Na sequência *Aí, eu comecei a querer aprender inglês*, PS1 faz nova referência a sua vontade de aprender inglês.

Em *mas eu não conseguia aprender inglês*, a conjunção adversativa introduz e enfatiza o fato de não conseguir aprender o idioma. Em seguida, na sequência *Não conseguia desenvolver mais porque eu não tinha um/a bom/boa professor/a*, avalia que o motivo de não aprender inglês deve-se ao fato de não ter um/a bom/boa professor/a. Essa avaliação é consubstanciada pela observação de que *Quando ele/a não bebia. Quando ele/a não falava de futebol, ele/a escrevia gramática*.

Por fim, em *eu sempre fui muito apaixonado/a pela cultura estrangeira*, PS1 atribui seu gosto pela língua inglesa à paixão pela cultura estrangeira em conjunção com o fato de o/a primeiro/a professor/a de inglês ter sido bom exemplo. PS1 contrasta seus/suas dois/duas professores/as quanto ao exemplo que representaram, tendo o/a primeiro/a ter sido bom/a e o/a segundo/a ter sido ruim, como se vê em *a aula do/a segundo/a professor/a, ele/a não me motivou de maneira nenhuma, certo? Mas já a aula do/a primeiro/a sim*. Em *Se fosse o exemplo do/a segundo/a, eu nem estaria aqui*, reforça o exemplo do/a professor/a do segundo grau, que avalia como ruim. O advérbio *aqui* tem por referente a situação atual de ser professor/a de inglês.

A análise desta sub-seção contribui com dois elementos. O primeiro elemento se constitui em argumento que vai ao encontro de a minha percepção de que a identidade profissional de PS1 se constrói pelo olhar que lança sobre o outro, como em *Se fosse o exemplo do/a segundo/a, eu nem estaria aqui, porque... eu teria sido de outra área*. O segundo elemento é a percepção de sua formação (PS1) como professor/a. Para essa afirmação, considero a análise feita na sub-seção anterior em conjunção com a feita nesta sub-seção. Quando PS1 diz *Se fosse o exemplo do/a segundo/a, eu nem estaria aqui, porque... eu teria sido de outra área*, fundamenta sua fala em um raciocínio lógico que me permite a interpretação de que PS1 é professor/a porque teve um exemplo motivador a seguir.

Para mais detalhe, analiso a construção condicional. Destaco a sequência *eu nem estaria aqui*, em que *eu* se refere a PS1 e *aqui* se refere à posição de professor/a. Esse uso do futuro do pretérito num período condicional, implica necessariamente que PS1 está aqui, ou seja, PS1 é professor/a. Na construção condicional, a condição para estar aqui se dá por *Se fosse o exemplo do/a segundo/a*, em que *segundo/a* se refere ao/à segundo/a professor/a referido/a por PS1. Ora, já que PS1 está aqui, não foi pelo exemplo do/a segundo/a professor/a. Concluímos, portanto, que o exemplo do/a primeiro/a professor/a de inglês foi determinante para que PS1 seguisse a carreira de professor/a.

Na sub-seção anterior, a análise mostrou que PS1 avaliou seu/sua primeiro/a professor/a de inglês como bom/a e eficiente. Já que PS1 seguiu a carreira docente por ter se sentido motivado/a pelo exemplo desse/a professor/a, posso concluir que esse exemplo foi constitutivo da formação de PS1 como professor/a. A se aceitar que o exemplo que PS1 teve, que foi motivador e que segue, a formação de PS1 não parece ser tão precária quanto o IDEB baixo da escola em que trabalha permitiria concluir. Voltarei a essa questão quando considerar a relação entre IDEB baixo e formação docente, que está no centro da existência do PIBID. Por enquanto, acredito ter apresentado em minha análise como a motivação de PS1 para seguir a carreira de docente aparece, por um lado, via circulação do tema do professor /a como exemplo, e, por outro lado, via circulação do tema do foco no uso ou na gramática como mais apropriado para a aula de língua estrangeira.

4.9 PS1, aluno/a no terceiro grau

Nesta sub-seção, abordo a parte da narrativa de PS1 relacionada a sua vivência no terceiro grau. Nos trechos que analiso, PS1 retoma sua paixão pela língua inglesa e pela cultura dos países dessa língua, destacando a experiência relativamente recente que teve proporcionada por um intercâmbio que levou professores brasileiros para os EUA para uma imersão de um mês. PS1 contrasta essa vivência diária em um ambiente anglófono com as aulas de inglês nos Cursos de Letras, que, na maioria, são realizadas em língua portuguesa. Aparece mais uma vez o padrão de exigência de PS1 quanto a si mesmo/a no que tange o conhecimento que acredita que um/a professor/a de língua deva ter.

A análise realizada nesta sub-seção resulta na percepção do tema central do domínio da língua inglesa vinculado ao acesso a espaços e situações propiciadores da prática dessa língua

dentro e fora da sala de aula, especialmente em Curso de Letras. A seguir, analiso alguns trechos da narrativa de PS1, que vejo relacionados entre si:

Em 2013, eu fui para o Alabama, né? E passei lá 45 dias. Então, assim... eu dormia feliz e acordava feliz porque eu sabia que eu tinha alguém pra conversar. [...] Eu fui fazer um aperfeiçoamento pela CAPES [...] Fulbright-CAPES.

Nesse primeiro trecho, PS1, ao dizer *eu dormia feliz e acordava feliz porque eu sabia que eu tinha alguém pra conversar* lembra do sentimento de felicidade que teve por conta da oportunidade de vivenciar a cultura de um país de língua inglesa por 45 dias e, em especial, de falar a língua inglesa em situações reais de uso dessa língua. Essa felicidade está posta em relação direta e oposta à falta dessa oportunidade no segundo e terceiro graus. Essa vivência fez PS1 refletir sobre seu domínio da língua, como aponto no trecho que cito agora:

Eu pude exercitar um pouco... e perceber também minhas dificuldades... perceber as deficiências que eu tinha. Não como professor/a de língua inglesa porque...

Se dividirmos o perfil de um professor em conhecimento do conteúdo e habilidade no ensino desse conteúdo, PS1 mostra nesse segundo trecho, que está consciente de dificuldades quanto ao domínio do conteúdo que ensina, como põe em *Eu pude exercitar um pouco... e perceber também minhas dificuldades... perceber as deficiências que eu tinha*. Mas, no campo das dificuldades, exclui sua competência profissional, como afirma em *Não como professor/a de língua inglesa*. PS1 se vê como um/a bom/boa professor/a, especialmente em seu fazer didático.

Como indiquei na introdução a esta sub-seção, focalizo a narrativa de PS1 quanto a sua vivência no terceiro grau. PS1, após narrar seu processo de conscientização quanto a sua deficiência no domínio da língua inglesa, passa a relacionar essa deficiência a sua experiência como aluno/a de um Curso de Letras:

Quando a gente se forma, na verdade. Não sei dizer a você na Ufal... porque eu não estudei na Ufal. Mas eu estudei no [IES privada a] aqui de... de Maceió, né? Estudei em outras faculdades também em Minas. Mas aqui, né? Aqui foi onde eu terminei. [...] As aulas de Letras não são... nenhuma aula... nenhuma... é em inglês. [...] Mesmo da disciplina de língua inglesa, as aulas não são em inglês, o que dificulta por um lado a você, tá vendo... continuar o aprendizado. [...] Veja como foi minha vida: eu tive o incentivo e a língua inglesa no primeiro grau. Não tive no segundo grau... de jeito nenhum. [...] E no terceiro grau... idem. [...] Como pode? Como pode você tá fazendo um curso de Letras,

língua estrangeira inglês e você praticamente você vê o português o tempo inteirinho.

No trecho acima – *As aulas de Letras não são... nenhuma aula... nenhuma... é em inglês*, PS1 informa que a língua inglesa não foi usada em qualquer das disciplinas na graduação em Letras. Nessa sequência, a repetição de nenhuma enfatiza a constatação desse não uso de inglês em um Curso de Letras e não se usar inglês em um curso que forma professores de inglês causa surpresa, que é nossa leitura da sequência *Mesmo da disciplina de língua inglesa, as aulas não são em inglês*. Nessa sequência, mesmo tem valor de conjunção adversativa semelhante a ‘apesar de’, o que enfatiza o sentimento de surpresa. Esse sentimento de surpresa é mais uma vez reforçado pela sequência *Como pode? Como pode você tá fazendo um curso de Letras, língua estrangeira inglês e você praticamente você vê o português o tempo inteirinho*. Em vista dessa situação, PS1 mostra inconformismo:

O que que eu fiz? Não me conformei. [...] Assim não dá certo. Tenho que fazer um curso de inglês. Daí eu me matriculei na [instituto de idioma b]. [...] Então, digo, não... vou fazer. Não é possível que eu vou ficar, de novo, travado/a. Aí eu fiz. [...] Aí andou.

Nas sequência *Não me conformei*, PS1 expressa seu inconformismo e, em *Tenho que fazer um curso de inglês*, informa sua decisão modalizada como obrigação e, em *Aí eu fiz*, mostra que deu andamento a sua decisão. Ao final do sexto trecho, em *Aí andou*, avalia o resultado de sua atitude como positivo. Apresento esses trechos na ordem da narrativa, mas sei, por conta da entrevista como um todo, que os fatos apresentados nos últimos trechos têm lugar anteriormente a 2013, ano em que PS1 permaneceu em um país de língua inglesa por 45 dias.

Ao longo da narrativa de PS1, há vários momentos que reforçam os traços já apontados que me levam a perceber que PS1 se constitui em uma pessoa que age para alcançar seus objetivos, ajustando seu percurso sempre que necessário, como na busca por um aperfeiçoamento de seu domínio da língua inglesa quando julgou conveniente. Esse procedimento contribui para a construção de um/a professor/a constantemente em busca de aprimoramento para um desempenho adequado de suas atividades profissionais.

PS1 enfrenta obstáculos que são típicos da educação brasileira no que se relaciona à formação de professores/as de língua estrangeira em Cursos de Licenciatura em Letras em IES privadas. Percebo alguns problemas no trecho citado a seguir, em que PS1 se refere a sua experiência na IES de Maceió, onde concluiu sua graduação:

Eu era o/a aluno/a mais velho/a da sala, o/a mais responsável, o/a que sempre fez todos os trabalhos, seminários, mesa redonda, peças teatrais... e o/a único/a que não reclamava da aula de inglês. O restante, todos reclamavam. Todos. Quiseram botar o/a professor/a pra fora. [...] Só que os/as alunos/as não o/a quiseram porque ele/a ensinava inglês. Porque ele/a ensinava inglês. Aula de inglês, disciplina de inglês, ele/a ensinava inglês... em inglês. E aí os/as alunos/as fizeram abaixo-assinado pra tirar esse/a professor/a e... conseguiram.

Esse trecho explicita uma situação em que PS1 – referenciado/a pelo pronome *Eu*, se apresenta como *o/a única* [aluno/a] *que não reclamava da aula de inglês. O restante, todos reclamavam. Todos. Quiseram botar o/a professor/a pra fora.* PS1 dá o motivo da reclamação: *os/as alunos/as não o/a quiseram porque ele/a ensinava inglês. Porque ele/a ensinava inglês. Aula de inglês, disciplina de inglês, ele/a ensinava inglês... em inglês.* PS1, pelo modo como encadeia os termos do último período, com intensa repetição de *inglês* deixa entrever certa ironia.

Essa ironia vem seguida de um período em que temos a ação que os/as alunos/as todos/as, exceto PS1 empreenderam: *fizeram abaixo-assinado pra tirar esse/a professor/a.* Segue-se a essa informação uma construção que mostra surpresa: *e... conseguiram.* Vejo a surpresa pela introdução do comentário pela conjunção *e* seguida de reticências, que aqui indicam pausa por parte de PS1. Essa pausa dá um toque dramático ao enunciado de PS1, revelando sua avaliação quanto ao fato de que os/as alunos/as conseguiram tirar o professor com argumentos que, sem uma análise cuidadosa, podem ser considerados sem sentido.

Uma análise, que reputo cuidadosa, mostrará que há uma força de mercado a fundamentar a resposta da IES, que dispensou o/a professor/a. Os/as alunos/as posicionaram-se como clientes não satisfeitos/as com o serviço que estavam recebendo e exigiram mudanças por parte do fornecedor, que, por sua parte, receoso de perder os clientes, procedeu ao pronto atendimento da demanda. Esse procedimento revela a educação posta como produto vendido em um mercado em que a IES é transformada em uma empresa sujeita às forças de mercado num contexto liberal em que o senso comum dita que o cliente tem sempre razão. Vejo um problema sério aqui, já que não se está a falar de um produto que o cliente compra e, após o uso, deixa de lado ou joga fora. Fala-se da formação de um profissional que precisa estar preparado para oferecer à sociedade a educação de que ela precisa para que alcance o bem-estar social.

O modo como PS6 e PS1 conduziram suas narrativas me inspirou a organizar minha apresentação e a análise das mesmas do modo como fiz: cada PS em uma parte distinta. Essa organização procurou buscar uma coerência com minhas escolhas teóricas. Fundamentei minha coleta de dados com base nas narrativas das vidas dos/as PS. Manter essas narrativas coesas pareceu-me necessário para interpretá-las de modo a observar as representações que os PS constroem para suas identidades profissionais.

A cada parte atribuí subtítulos pensados com base nos pontos de interesse dos PS, que, por sua vez, dão pistas das representações que os/as PS constroem para suas identidades profissionais com foco em seus processos de formação enquanto professores/as. Para PS6, os focos foram **PS6, o/a empreendedor/a; PS6 e sua motivação para a carreira de professor/a de inglês** e **PS6, o/a funcionário/a público/a**. Esses títulos apontam para as representações de suas identidades profissionais, a que cheguei a partir de minha interpretação: PS6, o/a empreendedor/a e PS6, o/a funcionário/a público/a. A análise levou-me a interpretá-lo/a como alguém que se enquadrou no mundo da perspectiva do trabalho.

Para PS1, os títulos são **PS1, o/a aprendiz de inglês; PS1, aluno/a no primeiro grau normal; PS1, aluno/a no segundo grau** e **PS1, aluno no terceiro grau**. Esses títulos revelam o posicionamento de PS1 em sua narrativa, sempre como aprendiz da língua inglesa, e apontam para a representação de sua identidade profissional, da perspectiva de sua formação, como interligada com sua posição de aluno/a. Para denominar sua representação, proponho um binômio: PS1 como professor/a-aluno/a. Esse designação se dá a partir da importância dada a sua posição de aluno/a como revelada pelos atributos que PS1 concedeu a si em sua narrativa: o/a aluno/a que sempre deu conta de suas obrigações, o/a aluno/a certinho, para usar o termos que PS1 empregou para se auto avaliar.

Não se trata aqui de valorar os percursos, os valores e/ou as perspectivas de PS6 ou de PS1. Afirmar que uma situação é melhor que a outra não é meu objetivo. Meu objetivo é procurar compreender como as identidades desses sujeitos se formaram ao longo do tempo, na história de cada um/a, do modo como as representam. Como propus no início desta seção, procuro essa compreensão tendo por base o conceito de identidade de Sousa Santos (2013, p. 167), para quem as identidades são, de fato, identificações em processo de mudança constante, sujeitas a negociações de sentido que estão amarradas a um lugar e a um tempo. Segundo o autor, “identidades são, pois, identificações em curso”. Por considerar identidades como

processos de identificações, as vemos como algo constituído por mudanças em potencial. Foi com essa concepção de identidade que encaminhei esta seção.

Nesse caminho, as representações das identidades profissionais de PS6 e de PS1 são apreendidas como resultado de minha leitura e interpretação, que ocorre na confluência com as narrativas que PS6 e PS1 fazem de suas próprias experiências de vida. Constatei que suas identidades profissionais se formaram ao longo do tempo no contato com terceiros. Com base em Bajtin (1997), vejo a identidade desses/as professores/as se formando no olhar do outro, que funciona como um espelho. PS6 se identifica com posições apresentadas a ele/a por sua mãe, por sua tia, por seu diretor. PS1 tem sua identidade constituída por se identificar (ou não) com posições apresentadas a ele/a por seus/suas professores/as.

A formação das identidades profissionais de PS1 e de PS6 mostram-se relevantes para esta pesquisa. Mostram que, por caminhos diferentes, devido a motivações diferentes, ambos/as PS6 e PS1 chegaram a um ponto comum: professores/as do ensino básico público da Grande Maceió habilitados/as, já que formados em Curso Superior de Licenciatura Plena. Ambos/as apresentam vivência na língua inglesa: PS6 concluiu os níveis avançados de um instituto de idiomas com excelente reputação. PS1 concluiu seu curso de língua inglesa em um reputado instituto de idiomas de Maceió e foi aprovado/a para um estágio de aperfeiçoamento em um país de língua inglesa com bolsa de instituição renomada. Ambos/as foram aprovados/as em concurso público como docentes efetivos/as de língua inglesa na rede básica da grande Maceió. O ponto comum a que chegaram por conta do perfil profissional que apresentam nos levam à conclusão de que há profissionais da educação competentes na escola pública básica.

Essa conclusão vai de encontro à base do PIBID, que, dentre seus objetivos, quer melhorar a qualidade do ensino oferecido em escolas com IDEB abaixo da média nacional. Pergunto-me onde está a causa desse IDEB baixo, já que os PS com os quais esta pesquisa foi conduzida apresentam-se competentes para conduzir suas atividades. Essa consideração me leva a acreditar que deve ser problematizada a generalização de que é precário o ensino de língua inglesa em instituições públicas de ensino básico regular. Acredito que focalizar a competência dos/as professores/as da rede pública como culpada pelo mal desempenho dos/as alunos/as das escolas com IDEB baixo seja responsabilizá-los por problemas que têm causas que dependem de outros sujeitos. Se queremos uma educação pública melhor, é necessário e urgente olhar para outros aspectos da escola pública. É sobre isso que tratarei na próxima seção.

Esta seção abordou as entrevistas pessoais conduzidas com dois/duas PS: PS6 e PS1. Como narrei ao final da seção 2, em que apresentei minha metodologia de trabalho, mais exatamente na sub-seção **História da coleta de dados**, não consegui entrevistar PS2, PS3, PS4 e PS5 por estes motivos: PS2 e PS3 pelo pouco contato que tivemos nos encontros do grupo em 2015, momentos em que marquei as entrevistas; PS4 estava em processo de aposentadoria e interrompeu sua participação antes que a entrevista pudesse ter sido marcada; PS5 pela dificuldade de encontrarmos uma data que se encaixasse em sua agenda.

Chego ao final desta seção acreditando ter alcançado meu segundo objetivo específico, que é o de conhecer as representações de identidade profissional que os PS do PIBID Inglês da Ufal entrevistados constroem para si a partir de sua formação. Com isso, atendo parcialmente ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de buscar por uma compreensão da relação entre o PIBID e a realidade do trabalho com língua inglesa na escola pública da Grande Maceió.

5 ATIVIDADE DE ENSINO, LÍNGUA INGLESA, EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA NA ESCOLA PÚBLICA

Até este ponto, apresentei três seções. Na segunda, apresentei a metodologia que orienta a coleta e a análise dos dados. Na terceira seção, intitulada **O Contexto Legal do PIBID Inglês**, focalizei meu primeiro objetivo específico, em que trato do contexto legal que organiza o PIBID-Inglês. Concluí que esse material constrói duas representações diferentes para o PS do PIBID: Por um lado, há uma representação desse professor como alguém que precisa ser instruído para que possa trabalhar eficientemente e eficazmente. Por outro lado, há outra representação desse professor como alguém que tem uma contribuição a dar por conta da experiência que acumula.

Na quarta, intitulada **A Identidade Profissional do PS no PIBID Inglês**, focalizei meu segundo objetivo específico, que é procurar conhecer as representações que os PS do PIBID Inglês da Ufal têm de sua identidade profissional no contexto de sua formação como professores. Nessa seção, verifiquei que as representações que percebi, como resultado de minha análise, apontam para duas perspectivas: PS6 se compreende da perspectiva do/a trabalhador/a ao passo que PS1 se percebe da perspectiva do/a estudante.

Passo agora à quinta seção desta tese, em que focalizo meu terceiro objetivo específico. Quero conhecer as representações que os/as PS do PIBID constroem para a atividade docente no contexto da língua inglesa com relação à cidadania e ao trabalho, que são objetivos da educação, como preconizado pela constituição brasileira em vigor. Desse modo, esta seção dá mais uma parcela de contribuição para atender a meu objetivo geral, que é o de compreender a relação entre o PIBID e a realidade do trabalho com língua inglesa na escola pública da Grande Maceió.

Nesta seção, focalizo os encontros mensais organizados com os PS. Sigo a cronologia dos encontros. Participei de dez encontros. Os quatro primeiros foram marcados e conduzidos pela Coordenação do Projeto PIBID Inglês. Os seis remanescentes foram marcados e conduzidos por mim. Não gravei o áudio dos três primeiros encontros dos dez de que participei, mas tomei nota do que foi discutido, sempre procurando perceber como cidadania e trabalho seriam abordados com relação à atividade de ensino de língua inglesa nas escolas básicas participantes do projeto. Assim como venho procedendo, preservo a identidade de pessoas e instituições.

5.1 Atividade docente, cidadania e trabalho

Não tenho a intenção de fazer um trabalho de viés quantitativo, estatístico, mas não pude deixar de perceber que ao longo dos três primeiros encontros a palavra *trabalho*⁹¹ foi mencionada ao menos vinte e seis vezes, sendo uma no primeiro encontro, doze no segundo e treze no terceiro. Digo 'ao menos' porquê essas vinte e seis vezes aconteceram certamente, mas pode ter havido outras que tenham me escapado. Já a palavra *cidadania* não foi mencionada uma só vez. Pergunto-me: o que isso poderia significar? Pode-se indagar sobre a obviedade do uso da palavra *trabalho*, já que se trata de discussões relativas à organização das atividades do projeto. Nesse sentido, destacamos alguns excertos:

C2: Será interessante propor um *trabalho* de monitoria para auxiliar os alunos da escola, mas não poderá o bolsista substituir o professor em aula.

PS1: Estava pensando que os alunos bolsistas só *trabalhariam* no fundamental.

C1: Disse que pode mandar o projeto para que ele/a e [C2] orientem os *trabalhos* junto aos alunos bolsistas.

C2: Alguém tem algo a dizer sobre o *trabalho* dos monitores?

PS5: Os alunos não dão *trabalho* porque não têm acesso à informação.

C2: Os pibidianos *trabalharão* com fábulas, quadrinhos etc.

Questiono essa obviedade por perceber a ocorrência de um processo de naturalização tanto do uso da palavra trabalho quanto do apagamento da palavra cidadania. Esse uso intensivo de trabalho acontece ao longo de todas as reuniões que se sucederam até o final da coleta de dados.

Minha proposta nesta sub-seção é conhecer as representações que os PS têm de sua atividade de docentes da língua inglesa com relação a trabalho e a cidadania, objetivos da educação, como preconizado pela constituição brasileira em vigor em seu 205º artigo. A discussão quanto à ocorrência, ou não, das palavras trabalho e cidadania logo de início parece-me relevante por ser meu objetivo relacionar a docência de língua inglesa e esses conceitos.

⁹¹ Nas anotações relativas aos três primeiros encontros, surgiram *trabalha, trabalhado, trabalhando, trabalhar, trabalharão, trabalhariam, trabalho e trabalhos*. Para efeito de análise, considero aqui a soma de todas essas variações morfológicas nas ocorrências da palavra trabalho.

Importa considerar que persegui as palavras trabalho e cidadania não só como meras palavras, mas pelo que significam, haja visto estarem postas como objetivos oficiais da educação⁹².

Sigo aqui Freire (2013, p. 157), para dizer que não se está aqui a falar de cidadania do ponto de vista legal. O fato de alguém nascer no Brasil torna-o cidadão brasileiro no aspecto legal, já no aspecto político a história é outra. Freire afirma que cidadania não é um conceito abstrato ou uma palavra mágica que, ao ser pronunciada, automaticamente torne todos que a ouçam em cidadãos. Cabe aqui a pergunta de Freire: “[q]uantos milhões de brasileiros existem no país e quantos não exercem a cidadania?” Freire insiste no fato de que a cidadania, que tem sido negada às massas populares, não é um presente dado ao povo seja por políticos ou educadores. Freire esclarece que cidadania é uma produção política.

Freire (2013, p. 158) defende que o alfabetizador, além de conhecer os problemas de linguagem relativos à alfabetização, “tem de estar lúcido politicamente, saber em favor de quem e de que ele alfabetiza. [...] O alfabetizador precisa então de competência científica e de clareza política”. Estendo a ideia para todos os docentes de todos os níveis educacionais. Não me parece exagero afirmar que todos os docentes devem ser, além de cientificamente competentes, lúcidos quanto a quem servem politicamente e economicamente quando estão no papel de professores, já que não há neutralidade política ou ideológica. Ou se está do lado do oprimido, ou se está do lado do opressor. Não há como ficar em cima do muro porque ficar neutro é estar ao lado do opressor. Dessa perspectiva, a constatação de que a palavra cidadania não apareceu nos primeiros encontros é reveladora. Trata-se de um apagamento ideologicamente naturalizado do mesmo modo que, na proporção inversa, há o aparecimento da palavra trabalho.

5.2 Atividade docente, material didático e cidadania

O material didático é parte importante de um curso de línguas. Pode ser de diferentes gêneros, com textos mais ou menos autênticos. Pode ser adquirido em um pacote, como um livro didático ou preparado pelo professor. Como parte do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), os professores das escolas públicas selecionam o livro que utilizam em suas aulas. Não é diferente para língua inglesa e essa questão aparece nos dados levantados nesta pesquisa, que apontam para questões de diferentes ordens vivenciadas por professores.

⁹² Como visto na nota de rodapé de nr. 12, refiro-me ao artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Queremos discutir alguns problemas na relação entre atividade docente e material didático, da perspectiva da cidadania, que aparecem em vários momentos, como quando PS4 afirma que:

Então, a gente escolheu esse [livro didático] e veio, graças a Deus. Porque normalmente não vem. Geralmente... Você... Tem 3... Vota... Vem o que a gente menos votou, né? Toda vez é isso. E esse ano veio. E esse livro... [...] Eu acho que ele vai ajudar a gente a trabalhar tudo, porque ele começa... ele trabalha com... Tem muita coisa assim, muito da realidade deles, porque já começa trabalhando com... perguntando... é... talento que eles têm. Então vai falar em talentos. Tem aquele menino que gosta... que toca violão, que dança, que faz *street dance*... e o livro trabalha muito isso.

Há vantagens e desvantagens na adoção de um livro didático. Há quem seja favorável e quem seja contra sua adoção. Essas duas perspectivas chocam-se no cotidiano das escolas e esse choque cria tensão. Dessa tensão surgem sentidos que circulam no discurso dos PS. Vejo essa tensão materializada na relação entre as formulações que destaquei nos trechos que acabo de citar. Discuto a seguir três trechos para mostrar a tensão que vejo. Primeiramente, chamo a atenção para o momento em que PS4 afirma que ***Então, a gente escolheu esse [livro didático] e veio, graças a Deus. Porque normalmente não vem. Geralmente... Você... Tem 3... Vota... Vem o que a gente menos votou, né? Toda vez é isso. E esse ano veio.***

Nas formulações sublinhadas, PS4 dá voz a um discurso que afirma que livro didático é algo bom, desejável. Ele é resultado de uma ação do/a docente, já que o escolhe, como afirmado em ***a gente escolheu esse [livro didático]***. PS4 se põe nessa posição ao enunciar ***a gente***. PS4 expressa a ideia de que livro didático é algo positivo ao enfatizar a felicidade ao recebê-lo, como se vê em ***e veio***. Reforça ainda essa posição ao enunciar ***graças a Deus***. Mais uma vez, essa posição de um sujeito que defende o livro didático aparece em ***E esse ano veio***.

Passo a outro trecho, também enunciado por PS4. Neste trecho, PS4 fala de uma atividade que preparou para seus alunos. PS4 justifica sua atitude com o argumento de que o livro didático a ser usado com a turma ainda não havia chegado. Apresento o trecho todo que abordarei agora para, então, focalizá-lo em dois momentos. Para cada momento, retomarei a parte do trecho relevante. Julguei importante apresentar o trecho completo para que os enunciados que analisei possam fazer sentido do modo como entendi. O trecho todo é este:

No meu caso, nos primeiros anos, eu comecei trabalhando, apesar de grande dificuldade, mas eles fazendo autobiografia. Depois, eles trabalharam um entrevistando o outro. Dei questionário, tudo... trabalhei com eles. E eles estão construindo um textinho, fazendo o perfil do colega em inglês. [incompreensível] E daí, porque não tava usando o livro. O livro não chegou

pra todo mundo. Então... Ainda não tinha sido entregue... Então, eu levei... [...] Não tinha o livro ainda. Tinha na escola, mas não dava pra todos. Então, eu levei material, já sabendo que não ia dar pra todo mundo. Então, já comecei agora... depois de uma reunião... muita confusão... Alguns professores decidiram pegar. Não tem pra todo mundo. Vamos pegar 40 livros e botá no nosso armário. E os meninos vem buscar... quando a gente precisar, né?

Chamo a atenção agora para esta formulação, que é parte do trecho acima, apresentando a análise a seguir:

No meu caso, nos primeiros anos, eu comecei trabalhando, apesar de grande dificuldade, mas eles fazendo autobiografia. Depois, eles trabalharam um entrevistando o outro. Dei questionário, tudo... trabalhei com eles. E eles estão construindo um textinho, fazendo o perfil do colega em inglês. [...] eu levei material [...]

Se, no trecho anteriormente analisado, PS4 se identifica com um grupo maior de professores, como dado por a gente, neste trecho PS4 se separa desse grupo, como dado pelo pronome possessivo meu em No meu caso e reforçado pelo uso da primeira pessoa do singular em eu comecei trabalhando, Dei questionário, trabalhei com eles e eu levei material. Após se posicionar como indivíduo, PS4 discorre sobre a atividade que preparou, em que seus alunos são sujeitos de ações discursivas, como posto em eles fazendo autobiografia, eles trabalharam um entrevistando o outro e eles estão construindo um textinho, fazendo o perfil do colega em inglês. Nesse trecho, PS4 se posiciona como autor/a de uma atividade didática e põe seus alunos como sujeitos de suas ações. Passo agora à próxima formulação, que faz parte do trecho maior enunciado por PS4, apresentado acima:

E daí, porque não tava usando o livro. O livro não chegou pra todo mundo. Então... Ainda não tinha sido entregue... Então, eu levei... [...] Não tinha o livro ainda. Tinha na escola, mas não dava pra todos. Então, eu levei material, já sabendo que não ia dar pra todo mundo.

PS4, por meio de daí, porque não tava usando o livro inicia a exposição do motivo que o/a levou a preparar a atividade de confecção de biografia, descrita anteriormente. O motivo é o fato de que O livro não chegou pra todo mundo. Entendo que PS4 julgue de grande importância a utilização do livro didático, já que o fato de o livro didático, selecionado pelos/as docentes da escola não ter chegado, é reforçado repetidas vezes em Ainda não tinha sido entregue, Não tinha o livro ainda, Tinha na escola, mas não dava pra todos e não ia dar pra todo mundo. Entendo que isso seja de grande importância porque esse mesmo enunciado se materializa diversas vezes, formulado de modos diferentes.

A tensão que quero discutir se materializa quando PS4 assume uma posição de sujeito autor de material relevante para seus alunos por ser representante de sua realidade – *eles fazendo autobiografia* – e, ao mesmo tempo, de um sujeito que anseia pela chegada de um livro didático que é recebido como uma panaceia, como se vê na formulação **E esse livro...** [...] **Eu acho que ele vai ajudar a gente a trabalhar tudo**. A conjunção aditiva **E** ganha destaque em dois momentos: posta no início do período confere um acréscimo de sentido para o que PS4 diz: não se trata apenas da chegada do livro. Não se trata apenas de um livro didático qualquer. Trata-se da chegada de um livro especial, resultante de uma escolha – **a gente escolheu esse [livro didático]**. Posta no meio do período – **e veio** – reforça a impressão de um misto de alegria e surpresa. A chegada desse remédio para a cura de todos os males é atribuída a uma intervenção divina – **graças a Deus**.

Por fim, volto ao subtítulo desta parte – **Atividade docente, cidadania e material didático**. Para discuti-lo, apresentei um trecho que dividi em duas formulações. Compreendo esse trecho como momento privilegiado para ver como os temas atividade docente e material didático estão constituídos pelo tema da cidadania de um modo especial que revela a perspectiva de PS4 e, por extensão, a perspectiva dos outros PS, já que todos concordaram com PS4 no momento da fala por meio de um movimento de cabeça aquiescente. A perspectiva de PS4 é a de alguém que, a partir de minha análise, acredita que as atividades do livro didático são superiores em valor àquelas que PS4 possa criar de modo autoral. Para mim, a atividade cidadã está no entrecruzamento de duas ações: a primeira refere-se à atividade autoral de PS4 ao preparar o material para seus alunos; a segunda refere-se à proposta da própria atividade, que oferece espaço para que esses mesmos alunos falem de si e de seus colegas. Nessa atividade, os alunos narram-se a partir de uma interação real, portanto, significativa para eles.

Concluo que PS4 representa esse momento de sua autoria como algo a que chamo de cidadania de segunda classe pelo modo como se refere ao produto: ***eles estão construindo um textinho, fazendo o perfil do colega em inglês***. PS4 usa do diminutivo em **textinho** para se referir ao resultado de um trabalho autoral. De minha parte, eu teria utilizado caixa alta e teria dito **TEXTO**, pois vejo um período que dá voz a um enunciado que quer materializar uma aspiração da educação: posicionar o aluno como sujeito de sua história. Temos todos os requisitos discursivos na formulação de PS4. **[E]les** os põem como sujeitos de dois predicados, a saber: ***estão construindo um textinho*** e ***estão fazendo o perfil do colega em inglês***. Interpreto a opção pelo diminutivo em **textinho** como a materialização da naturalização do apagamento

da cidadania do aluno da escola pública, que, então, efetivamente se torna uma cidadania de segunda classe. Esse apagamento se dá também com relação à cidadania do/a próprio/a PS, por conta da diminuição do resultado de um trabalho de sua criação, tendo em vista a realidade que o/a cerca, além de significativo para seus alunos. E, assim, na relação entre atividade docente e material, vemos um grande problema da perspectiva da cidadania.

5.3 Atividade docente, material didático e trabalho

Como acabei de discutir, o exercício da cidadania por parte de PS e de seus alunos é impactado pela realidade da educação, que sofre pelo descaso com que é tratada e esse descaso aparece na formulação de PS4 que analisei no item anterior. Volto agora à mesma formulação para discutir a relação entre atividade docente, trabalho e material didático na escola pública de ensino básico. Os trechos que seguem são extraídos do mesmo ponto da gravação, mas meus grifos são diferentes. Eu poderia citar outros trechos, já que o problema de que trato neste item é retomado várias vezes. Minha decisão por revisitar os mesmos trechos é proposital. Quero mostrar que, em uma mesma fala, problemas de diferentes ordens se materializam e, simultaneamente, a partir de espaços discursivos diferentes, sustentam um enunciado que exhibe a desestrutura da educação. PS4 está aqui metonimicamente representando o professorado da escola pública brasileira ao afirmar que

Então, a gente escolheu esse [livro didático] e veio, graças a Deus. Porque normalmente não vem. Geralmente... Você... Tem 3... Vota... Vem o que a gente menos votou, né? Toda vez é isso. E esse ano veio. E esse livro... [...] Eu acho que ele vai ajudar a gente a trabalhar tudo, [...].

Há um processo em que é oferecida aos/às professores/as a oportunidade de escolha de um dentre três livros didáticos pré-aprovados pelas instâncias competentes do governo federal no âmbito do PNLDD, como apontado por PS4 na sequência *Você... Tem 3... Vota...*. Entretanto, PS4 denuncia a desatenção dispensada à educação pública ao dizer que a gente escolheu esse [livro didático] e veio, graças a Deus. Porque normalmente não vem. [...] Vem o que a gente menos votou, né? Toda vez é isso.

Nas sequências sublinhadas focalizo as partes da formulação de PS4 que revelam esse descaso. Por seu lado, o/a professor/a atende ao chamado de realizar uma escolha de livro didático – a gente escolheu esse [livro didático], mas já acreditando que são poucas as chances de receber o que escolheu – normalmente não vem. PS4 parece sentir que se brinca com o/a professor/a ao ironizar a situação em que é posto – Vem o que a gente menos votou. A posição

metonímica de PS4 em relação ao professorado está no ponto de sua fala em que diz a gente, posição essa reforçada em né?, partícula que materializa a convocação do testemunho dos PS presentes, já que todos/as vivenciam a mesma situação como professores/as da escola básica pública na Grande Maceió. PS4 encerra a denúncia de modo dramático ao declarar que essa situação tem se repetido – Toda vez é isso.

O corolário da desestrutura aparece quando PS4 concede ao livro que escolheu e recebeu o atributo de solução completa e final – E esse livro... [...] Eu acho que ele vai ajudar a gente a trabalhar tudo. Vejo aqui um momento que exhibe a percepção de um sistema educacional falido, já que a crença no poder de um livro didático para ajudar a trabalhar tudo só pode existir em um espaço em que o/a professor/a se veja despossuído/a de outros meios para alcançar os objetivos de seu trabalho com seus alunos, como ambientes apropriadamente equipados para o trabalho docentes no contexto contemporâneo de uma educação que colabore para com a formação de um cidadão preparado para exercer seus deveres e direitos⁹³. O que corrobora a discussão feita anteriormente a respeito do/a professor/a diminuir a importância de seu trabalho/ação de produção de conhecimentos, quando diz textinho para a produção dos/as alunos/as.

No trecho a seguir, grifo formulações em que a desestrutura reaparece em profusão:

No meu caso, nos primeiros anos, eu comecei trabalhando, apesar de grande dificuldade [...] E daí, porque não tava usando o livro. O livro não chegou pra todo mundo. Então... Ainda não tinha sido entregue... Então, eu levei... [...] Não tinha o livro ainda. Tinha na escola, mas não dava pra todos. Então, eu levei material, já sabendo que não ia dar pra todo mundo. Então, já comecei agora... depois de uma reunião... muita confusão... Alguns professores decidiram pegar. Não tem pra todo mundo. Vamos pegar 40 livros e botá no nosso armário. E os meninos vem buscar... quando a gente precisar, né?

Aparecem aqui repetidas referências à falta de livros no início do ano letivo – O livro não chegou pra todo mundo; Ainda não tinha sido entregue; Não tinha o livro ainda; Tinha na escola, mas não dava pra todos; não ia dar pra todo mundo; Não tem pra todo mundo. A desestrutura impacta na coordenação das atividades docentes, que faz com que os professores tomem decisões diferentes. Entendo que houve um encontro conturbado entre os/as professores/as – depois de uma reunião; muita confusão. Na oração Alguns professores decidiram pegar, entendo que os/as professores/as não chegaram a um consenso nesse

⁹³ A Finlândia acaba de inaugurar uma escola moderna, até para seus padrões, como se pode ver em <<http://finland.fi/pt/vida-amp-sociedade/uma-escola-finlandesa-ainda-melhor>>.

encontro. *Alguns* separa os/as professores/as em grupos diferentes – os que decidiram por pegar os livros e os que decidiram por não os pegar. O descaso que desestrutura a educação aparece em vários pontos. Esse é apenas um exemplo, com relação à atividade docente e o material didático, da perspectiva do trabalho do/a professor/a.

O problema da falta de material didático é generalizado. Essa percepção é revelada em diversos momentos dos encontros com os/as professores/as, como aconteceu em março de 2015, quando, a meu pedido, registraram por escrito suas impressões sobre as atividades do PIBID realizadas no ano de 2014 e expectativas para 2015. O/A professor/a PS2, discorrendo sobre suas expectativas para o ano de 2015, espera que *[a]pesar dos **problemas na educação**, (segurança, ambiente de trabalho, **falta de material...**) que não seja motivo de deserção dos pibidianos [...].(sic)* (grifo meu).

A preocupação de PS2 encontra eco em outros lugares. Em 2014 publiquei um artigo, que escrevi em coautoria (STELLA e CRUZ, 2014), relatando pesquisas realizadas em 2012 no âmbito do Projeto de Formação de Professores de Inglês no Estado de Alagoas do Núcleo Alagoas do Projeto de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos⁹⁴. Nesse artigo, abordamos questões relacionadas à identidade de alunos/as graduandos/as do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, ou seja, tratamos de licenciandos/as em situação pré-serviço, a mesma situação dos alunos bolsistas do PIBID, aos quais PS2 se refere. Naquele texto expressamos nossa preocupação com relação à possibilidade da suscetibilidade dos/as alunos/as graduandos/as às pressões do contexto árido do ensino público no estado. Afirmamos nesse artigo que “a identidade de professor de Inglês dos futuros professores é diretamente afetada pelo contexto, o que interfere diretamente em suas práticas de sala de aula. Os dados coletados indicaram um contexto bastante negativo”. Ou seja, trata-se da mesma preocupação de PS2. E é com essa impressão de PS2 que passo ao próximo item.

⁹⁴ O Núcleo Alagoas faz parte do Projeto de Formação de Professores nas Teorias dos Novos Letramentos e Multiletramentos, também conhecido como Projeto Nacional de Formação de Professores, sediado na Universidade de São Paulo. O Núcleo Alagoas está ligado ao grupo de pesquisa Observatório da Linguagem em Uso (ObservU), liderado pela Profa. Dra. Roseanne Rocha Tavares, registrado no CNPq, que objetiva a produção de conhecimentos sobre as relações entre linguagem, cultura e formação de professores no estado. O Núcleo Alagoas também é mantido pelo Núcleo de Estudos em Línguas e Literaturas Estrangeiras (NELLE), cujo objetivo é produzir conhecimento sobre línguas e literaturas estrangeiras.

5.4 Atividade docente, infraestrutura, trabalho e cidadania

A atividade docente, que vise ao desenvolvimento da cidadania, só pode acontecer quando essa atividade é realizada dignamente. Abordo agora o tema da infraestrutura, já que, sem infraestrutura adequada, não há dignidade seja para o/a professor/a trabalhar, seja para o/a estudante aprender e, sem dignidade, a cidadania não pode ser exercida ou desenvolvida.

Em 09 de março de 2014, foi exibida uma reportagem na TV aberta em programa de alcance nacional apresentando a escola pública de ensino básico no Brasil, dividida em duas partes, cada uma exibida em um domingo à noite: a primeira parte falando sobre a escola pública que não funciona e a segunda falando sobre a escola pública que funciona. A reportagem está disponível na internet sob o título “Fantástico mostra abandono em escolas públicas de estados com menores médias no Pisa”. Não focalizarei o exame Pisa, que, por si, precisa ser relativizado. Meu foco é a situação das escolas públicas de nível básico no estado de Alagoas, que apareceu na primeira parte⁹⁵, ao lado dos estados de Maranhão e Pernambuco.

A apresentadora inicia a reportagem dizendo que “[...] chegou o momento da reportagem especial desse domingo: um retrato do abandono do ensino público no Brasil. São escolas sem água potável, sem banheiro e até sem sala de aula”. Não é possível generalizar essa descrição para todas as escolas do estado, já que não coletei dados que o permitisse, mas os dados que coletei permitem afirmar com segurança que essa realidade está presente na vida dos PS. Indício dessa situação é a fala com que terminei o item anterior, em que PS2 alude aos *problemas na educação, (segurança, ambiente de trabalho, falta de material...)*. Essa fala de PS2 resume todo o contexto em que as atividades de ensino/aprendizagem acontecem na escola pública alagoana e é corroborada por outros PS, como PS5, que, escrevendo sobre suas impressões quanto às atividades realizadas em 2014 pelo PIBID Inglês, desabafa: *tenho a preocupação que eles desanimem vendo tantos problemas que envolvem uma sala de aula.*

Os *problemas* referidos por PS2 e PS5 reaparecem em uma reunião entre a Coordenação do PIBID Inglês e os PS. Particpei dessa reunião e tomei nota das falas dos/as participantes. Dentre eles, dos/as PS, em que falavam sobre a dificuldade de preparação de atividades

⁹⁵ <<http://g1.globo.com/fantastico/videos/t/edicoes/v/fantastico-mostra-abandono-em-escolas-publicas-de-estados-com-menores-medias-no-pisa/3200956/>>. Acesso em 30.09.2016.

relacionadas ao evento da Copa da FIFA em 2014 no Brasil. A esse respeito, trago três anotações que fiz durante o encontro de 02.07.2014:

Nota 1 – fala de PS3:

PS3 explicou que não tem equipamento multimídia. A tv quebrou e não compraram outra. O projetor multimídia foi roubado e não foi repostado.

Nota 2 – fala de PS6:

PS6 explicou que a escola tem duas máquinas de xerox, mas quebraram. Não pode organizar atividades com o tema da Copa, mas fará isso tão logo as máquinas voltem a funcionar.

Nota 3 – fala de PS5:

PS6 disse que não consegue dar a aula completa quando é a última porque os pais não deixam os filhos ficarem por conta da violência. A aula que deveria terminar às 18h acaba às 17h30.

As sequências *explicou que não tem equipamento multimídia. A tv quebrou e não compraram outra* (Nota 1) e *a escola tem duas máquinas de xerox, mas quebraram* (Nota 2) materializam o tema da falta de material. Já as sequências *o projetor multimídia foi roubado e não foi repostado* (Nota 1) e *não consegue dar a aula completa quando é a última porque os pais não deixam os filhos ficarem por conta da violência* (Nota 3) materializam o tema do problema com a segurança. Todos esses problemas, já que denunciados por 4 PS diferentes (PS2, PS3, PS5 e PS6), deixam ver a falta de infraestrutura para que a atividade docente seja conduzida a contento. STELLA (2013, p. 119) mostra que essa preocupação é compartilhada pelo professorado em geral. Ao falar sobre a situação das escolas públicas de Alagoas, afirma que “[...] encontramos escolas públicas com muitas dificuldades que vão desde problemas estruturais, por exemplo, infiltrações e goteiras em sala de aula, passando por falta de aparelhamento adequado, como carteiras suficientes para estudo [...]”.

Esta seção foi dedicado ao levantamento de representações que permitam conhecer como os PS do PIBID Inglês da UFAL veem sua atividade com relação a trabalho e cidadania.

Passo às representações, que são resultado de minha interpretação do material sobre o qual me debrucei, mais especificamente o material coletado durante os encontros com os PS.

Iniciei esta seção fazendo um pequeno inventário da utilização das palavras ‘trabalho’ e ‘cidadania’. Senti essa necessidade por perceber que ‘trabalho’ era recorrente, mas não me lembrava de ter visto ‘cidadania’. Uma análise mais cuidadosa mostrou-me que não me lembrava simplesmente porque não havia sido mencionada uma vez sequer. Falei de uma possível naturalização do uso de ‘trabalho’ tantas vezes e do não uso de ‘cidadania’. Isso me leva a uma representação da atividade docente como ‘trabalho’. Trata-se de um trabalho desvinculado de ‘cidadania’.

Parece-me que o apagamento não se dá apenas com relação ao termo, mas quanto ao próprio exercício da cidadania, no que diz respeito à atividade docente. A análise mostra que o/a PS se representa como alguém que está sujeito/a a um contexto sobre o qual não tem controle. Essa representação se fundamenta na relação do/a PS com o material didático. A ele/a é dada a oportunidade de escolher um livro didático. Ele/a realiza a escolha e essa escolha não é respeitada na maioria das vezes. O livro não vem, ou vem outro que não foi escolhido.

A escolha do livro cobre o processo com uma aura de liberdade do/a docente para a seleção do material com que trabalhará. Ele/a não pode escolher qualquer material, já que é feita uma pré-seleção que indica 3 livros dentre os quais o/a professor/a escolhe um. Trata-se quase que de uma liberdade vigiada. Ainda assim, o/a professor/a escolhe, acreditando que está exercendo um direito ou cumprindo com um dever. Nessa situação, o livro didático é representado como uma panaceia e aguardado ansiosamente, já que os problemas são muitos e, sem ele, difíceis de resolver.

Na proporção em que posiciona o livro didático como salvador, o/a PS representa o material que pode produzir como inferior. Na falta do livro, sente-se obrigado/a a fazer algo. No caso analisado, fez um trabalho que avalio como ideal, pois permite ao/à aluno/a falar de si na língua estrangeira. Considero que a atividade da autobiografia está alinhada com uma proposta de desenvolvimento da noção de cidadania, já que permite ao/à aluno/a focalizar sua história. Essa atividade ganha em relevância à medida que promove a interação entre os/as alunos/as oferecendo espaço para desenvolverem habilidades em língua estrangeira que permitam o relacionamento com outras pessoas. Não percebendo o valor da atividade que cria, a considera como algo inferior: um textinho.

Sei que um livro didático pode propor atividades do mesmo tipo. Não quero dizer que um livro didático seja essencialmente ruim. Quero dizer que um livro didático não é tão indispensável como o/a PS parece acreditar. Quero também dizer que as atividades idealizadas por um/a professor/a podem ser muito relevantes e significativas, já que o/a professor/a está próximo de seu/sua aluno/a e pode pensar em atividades mais relevantes, menos pasteurizadas e homogeneizantes. Entendo que há um discurso circulante muito forte que faz o/a professor/a da escola pública acreditar que faz um trabalho de categoria inferior e que, portanto, precisa de um livro que o guie.

Por fim, temos a representação da escola pública como lugar insalubre, desequipado e inseguro. Essa representação surge da análise da infraestrutura oferecida ao/à professor/a para realizar sua atividade. Há problemas sérios: escolas sem banheiro, sem água, sem energia elétrica, sem equipamentos, sem material de limpeza, sem material de sala de aula, sem carteiras, sem janelas, sem portas, sem teto, sem segurança... E a lista não tem fim, tal é o abandono. Ao/à professor/a a indignidade! Isto para não mencionar a situação de desatenção em que o alunado se encontra, carecendo de vestimenta, alimentação, transporte, material didático etc.

Finalizamos esta seção com um apanhado de representações nada motivadoras. O/a PS representa sua atividade como inferior e indigna, realizada em um local inferior e indigno. Ora, se sua atividade e seu local de trabalho são assim representados, não estranho quando PS2, em tom de desabafo, espera que os problemas na educação (insegurança, ambiente de trabalho ruim, falta de material...) não se tornem motivo de deserção dos/as pibidianos/as. O termo ‘deserção’ aponta para a metáfora da guerra, já que é tipicamente utilizado para a referência ao soldado que abandona seu posto. É essa a situação do/a professor/a: um soldado numa guerra, que se sente abandonado no campo de batalha.

Essa representação é materializada mais de uma vez, como na formulação de PS5, que, em outro momento, expressa a preocupação quanto à possibilidade de desânimo por parte dos pibidianos, em vista dos problemas que envolvem uma sala de aula. Parece ser isso que os professores enxergam ao seu redor: problemas, muitos problemas. São tantos que listá-los parece difícil, como nos mostram as reticências utilizadas por PS2, quando escreve *problemas na educação, (segurança, ambiente de trabalho, falta de material...)*. É com a sensação de problemas demais para serem resolvidos, deixada pelas reticências de PS5, que passo às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução a esta tese, como objetivo geral, explicitarei minha intenção de busca de uma compreensão da relação entre o PIBID e o trabalho com língua inglesa na escola pública da Grande Maceió. Quero chegar a uma compreensão sobre os interesses a que o PIBID serve.

Para atingir meu objetivo geral, estabeleci três objetivos específicos. São eles:

1. Conhecer o contexto legal em que o subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal se insere para sabermos como a legislação a que o PIBID se submete representa a identidade do PS;
2. Conhecer as representações que o PS do PIBID Inglês da Ufal constrói para sua identidade de professor de língua inglesa no processo de sua formação;
3. Conhecer as representações que esse professor constrói para a atividade docente no contexto da língua inglesa com relação à cidadania e ao trabalho, objetivos da educação, como preconizado pela constituição brasileira em vigor.

Para alcançar esses objetivos, realizei duas ações: em primeiro lugar, procedi a um levantamento, estudo e análise da legislação que criou e organiza o PIBID, como apresentei na terceira seção desta tese. Em segundo lugar, organizei encontros com os PS, com base nos procedimentos típicos de trabalhos que se dedicam à pesquisa narrativa, visando à coleta dos dados que analisei nas quarta e quinta seções desta tese. O percurso relatado permitiu-me levantar subsídios para responder as perguntas de pesquisa apresentadas na introdução, que passo a responder.

Perguntei-me, primeiramente, quais representações os documentos legais constroem para a identidade do PS do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal. Na seção 3, analisei os documentos legais e identifiquei dois modos fundamentais de esses documentos representarem o PS: ele é representado ora como alguém que tem uma contribuição expressiva a dar, ora como alguém que precisa ser instruído para dar conta de seu trabalho eficientemente e eficazmente. De uma perspectiva discursiva, posso afirmar que se trata de um aparato legal composto por diferentes vozes, opostas e conflitantes, falado ao mesmo tempo.

Entendo que esse movimento contraditório põe o professor em um lugar desconfortável que o imobiliza pelo efeito de neutralização que uma representação parece ter sobre a outra. Resultado disso são ações oficiais, baseadas nessas representações, que confundem o professor.

Uma ação desse tipo é a do PNLD, que, pelo processo de adoção de livro didático com base em uma escolha do professor, reforça as duas representações a que chegamos. Por um lado, o PNLD implica a crença no saber do professor para que escolha o livro didático mais indicado para seus alunos. Por outro, implica a descrença nesse mesmo saber por dois motivos: o primeiro diz respeito ao descrédito quanto a sua habilidade em preparar seu material. O segundo motivo diz respeito à escolha do livro didático, já que essa escolha só pode ser feita a partir de uma lista predeterminada e, que, segundo o relato de PS4, quase nunca é considerada, podendo o professor receber um livro que não escolheu. Essa contradição entre o saber do professor e a necessidade de ele aprender resulta em seu desempoderamento. Retomarei essa discussão mais adiante, quando tratar de meu terceiro objetivo específico. Creio ter, portanto, atendido ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que era conhecer o contexto legal em que o subprojeto PIBID Letras-Inglês da Ufal se insere para saber como a legislação que regula o PIBID representa o PS.

Em segundo lugar, perguntei-me quais representações o PS do PIBID constrói para sua identidade de professor de língua inglesa no processo de sua formação. Abordei as entrevistas pessoais conduzidas com dois/duas PS: PS6 e PS1. O modo de condução de suas narrativas inspirou-me a organizar a apresentação de cada narrativa e respectiva análise separadamente, já que revelaram motivações muito diferentes para os caminhos que seguiram. Essa organização também procurou buscar uma coerência com minhas escolhas teóricas. Fundamentei minha coleta de dados com base nas narrativas das vidas dos/as PS. Manter essas narrativas coesas pareceu-me necessário para interpretá-las de modo a observar as representações que os PS constroem para suas identidades profissionais.

Segundo minha leitura, o modo de PS6 e de PS1 representarem suas identidades profissionais está relacionado ao modo como valorizam papéis diferentes em seu percurso de formação. Em sua narrativa, PS6 focalizou os temas do empreendedorismo, das influências para sua decisão quanto aos caminhos a seguir profissionalmente e que o/a levaram ao funcionalismo público. Cheguei, portanto, à representação de sua identidade profissional como empreendedor/a e funcionário/a público/a. Trata-se de uma identidade profissional cindida, no que se refere a seu posicionamento em dois lugares: o público e o privado. A análise levou-me à interpretá-lo/a como alguém que enquadrou sua formação da perspectiva do trabalho.

PS1, por seu lado, focalizou sua narrativa em seu processo de aprendiz de língua estrangeira, abordando suas experiências como aprendiz de inglês e de francês. PS1 apresenta

a construção de sua identidade profissional focalizando seu percurso a partir da atividade da aprendizagem, privilegiando, portanto, seu papel de aluno/a, considerando suas vivências no mundo do estudo. Segundo nossa leitura PS1 representa sua identidade profissional como professor/a-aluno/a.

A valoração dos percursos e das opções de PS6 ou de PS1 não são meu objetivo. Afirmar que um caminho foi melhor que o outro não é o que procuro. Meu objetivo é procurar compreender como as identidades profissionais de professor desses sujeitos se formaram ao longo do tempo, na história de cada um/a, do modo como as representam. Como propus no início da quarta seção, fiz minha leitura de modo a chegar a uma compreensão tendo por base o conceito de identidade de Sousa Santos (2013, p. 167), que compreende identidade como identificações em processo de mudança constante, sujeitas a negociações de sentido que são marcadas sócio-historicamente. Nas palavras do autor, “identidades são, pois, identificações em curso”. Por considerar identidades como processos de identificações, voltei meu olhar para suas narrativas à procura de elementos que indicassem influências que levaram esses/as professores/as pelos caminhos que escolheram.

Nesse caminho, as representações das identidades profissionais de PS6 e de PS1 são apreendidas como resultado de minha leitura e interpretação, que ocorre na confluência com as narrativas que PS6 e PS1 fazem de suas próprias experiências de vida. Constatamos que suas identidades profissionais se formaram ao longo do tempo no contato com terceiros. Com base em Bakhtin, vejo a identidade desses/as professores/as se formando no olhar do outro, que funciona como um espelho. PS6 se identifica com posições apresentadas a ele/a por sua mãe, por sua tia, por seu diretor. PS1 tem sua identidade constituída por se identificar (ou não) com posições apresentadas a ele/a por seus professores.

Foi relevante para meus objetivos perceber que, por caminhos diferentes, devido a motivações diferentes, ambos/as PS6 e PS1 chegaram a um ponto comum: trabalham efetivamente no ensino básico público da Grande Maceió como professores/as licenciados/as. Ambos/as apresentam vivência na língua inglesa: PS6 concluiu os níveis avançados de um instituto de idiomas com excelente reputação. PS1 concluiu seu curso de língua inglesa em um reputado instituto de idiomas de Maceió e foi aprovado/a para um estágio de aperfeiçoamento em um país de língua inglesa com bolsa de instituição renomada. Ambos/as foram aprovados/as em concurso público como docentes efetivos/as de língua inglesa na rede básica da grande Maceió. O ponto comum a que chegaram por conta do perfil profissional que apresentam nos

levam à conclusão de que, por caminhos diferentes, tornaram-se profissionais competentes da escola básica.

Com essa consideração em mente, posso afirmar que deve ser problematizada a generalização de que é precário o ensino de língua inglesa em instituições públicas de ensino básico regular. O PIBID surge com o objetivo de formar futuros profissionais melhores, focalizando escolas com baixo rendimento comprovado oficialmente. A análise das narrativas de PS6 e de PS1 revelam profissionais com formação adequada. Suspeitamos que o baixo rendimento das escolas em que atuam, portanto, não se deve à formação dos/as professores/as em geral.

Apesar de haver estudos que relatam a má formação universitária na área das licenciaturas, corroborando a crença de que os/as alunos/as são mal formados/as porque os/as professores/as não estão adequadamente preparados, o que justifica o PIBID, minha pesquisa mostra que há profissionais que apresentam formação adequada, mesmo em instituições com IDEB baixo, visto ser o IDEB baixo um dos critérios para a escola participar do PIBID. Entendo que investimentos em formação continuada, como pretende ser o PIBID, são sempre bem-vindos. Entretanto, os argumentos que sustentam o PIBID parecem desfocar o maior problema, que está na base da atual situação da maioria absoluta das escolas públicas de ensino básico brasileiras e, em especial, as de Alagoas. Recai sobre essa problemática a quinta seção desta tese, dedicada a meu terceiro objetivo específico, relacionado a minha terceira pergunta de pesquisa.

Minha terceira pergunta inquiriu sobre quais representações o/a PS do PIBID-Inglês da UFAL constrói para a atividade docente no contexto da língua inglesa no âmbito do trabalho e da cidadania, objetivos da educação preconizados pela constituição brasileira em vigor.

Realizei um breve estudo sobre a utilização das palavras ‘trabalho’ e ‘cidadania’ e constatei que o termo ‘trabalho’ foi recorrente, ao passo que não houve menção ao termo ‘cidadania’. Chamei a atenção para o processo de naturalização que pareceu-me haver aí. Isso me leva a uma representação da atividade docente como ‘trabalho’. Trata-se de um trabalho desvinculado de ‘cidadania’. Preocupa-me a percepção de que o apagamento de cidadania vai além do termo, chegando ao próprio exercício da cidadania com relação à atividade docente. A análise trouxe o livro didático como símbolo do controle que está fora das mãos dos/as professores/as. Esse livro, na maioria das vezes não é o que ele escolhe, às vezes não é entregue

e, outras vezes, quando vem, não é o que o/a docente escolheu. Fica claro aqui que o respeito que se concede ao/à profissional está muito aquém do desejado a se pensar em um contexto cidadão.

O próprio processo da escolha parece querer dar um ar de respeito à liberdade esperada para o exercício da atividade docente. Entretanto, essa ‘liberdade’ pode ser exercida dentro de um espaço bem estreito, já que pode escolher dentre três opções, definidas pelo PNLD. Ora, qual seria a justificativa para a existência desse procedimento, senão a crença por parte das autoridades educacionais nacionais de que o/a professor/a não tem as condições necessárias para escolher um livro didático? Esse processo pode ser justificado porque o governo adquire o material para entregar em escolas básicas públicas de todo o país e isso, certamente, demanda uma logística administrável. Mesmo assim, o processo tolhe a autonomia do/a docente.

O ideal seria a possibilidade de o/a docente escolher o material com o qual vai trabalhar. Se decidir por um livro didático, que possa escolher o que julgar conveniente para seu alunado, até para poder considerar a realidade local, em vez de ser obrigado/a a utilizar um livro homogeneizante em todos os sentidos. Pode-se alegar que muitos/as alunos/as não tem o dinheiro para adquirir livros e o governo precisa de um procedimento padronizado para, como dito, empreender uma logística que dê conta da compra e distribuição. Mesmo assim, esse processo acaba por se tornar mais um meio de concentração de renda no país, já que ao selecionar apenas três livros, o governo elimina a concorrência de várias editoras.

Não estou aqui defendendo o mercado da perspectiva liberal, mas, apontando problemas advindos de uma prática política que concentra renda e que se justifica pelo fato de a renda não ser distribuída e que parece estar no centro fundante perverso dessa perspectiva liberal. Vejo um círculo vicioso em que o/a cidadão/ã não pode adquirir o material que precisa para estudar porque não tem renda para isso. Por outro lado, essa situação acaba justificando procedimentos que terminam por concentrar mais renda. Na ponta, a atividade docente sofre as consequências.

Indo além dessa questão, há ainda, segundo a análise que apresentei na quinta seção, a crença no livro didático como uma panaceia. O/a professor/a é levado a representar as atividades que cria como inferiores ao que é oferecido pelo livro didático. Entendo que PS4, ao falar da atividade de produção de biografia que organizou para seu alunado, apresentou uma proposta criativa e relevante. Entretanto, PS4 representou essa atividade como inferior ao que

o livro didático oferece. Há discursos que circulam na e sobre a educação, que levam o/a professor/a a se menosprezar, desempoderando-o/a frente a si mesmo/a e frente à sociedade.

Por fim, há a representação da escola pública como lugar insalubre, desequipado e inseguro. Essa representação surge da precariedade da infraestrutura oferecida ao professor para realizar sua atividade: escolas sem banheiro, sem água, sem energia elétrica, sem equipamentos, sem material de limpeza, sem material de sala de aula, sem carteiras, sem janelas, sem portas, sem teto, sem segurança etc; Alunos/as sem vestimenta, alimentação, transporte etc ou, quando os têm, são, na maioria das vezes inadequados; Professores com muitos/as alunos/as em muitos horários, sem salário adequado e sem reconhecimento.

No final de setembro de 2016, o Ministro da Educação, em entrevista à mídia, afirmou que os/as professores/as “tem férias de 45 dias, aposentadoria especial, descanso pedagógico, piso nacional e até lanche grátis”. Perguntou então “[q]eu outro trabalhador possui tantas regalias” e concluiu que “[é] preciso enxugar tudo isso ou o país continuará quebrado”.⁹⁶ Circulou pelas redes sociais a resposta dada ao ministro por Mari Fernandes, uma professora do estado de São Paulo, que reproduzimos aqui na íntegra⁹⁷ por ir ao encontro do que pensamos:

Caro Senhor Ministro e burocratas do MEC:

O que leva nosso país à falência, não são nossos 45 dias de férias! O que fale o Brasil são as férias dos políticos, os recessos brancos e o 14º salário que abocanham, sem descontar imposto de renda!

Aposentadoria ESPECIAL, quem tem são vocês políticos, que trabalham alguns anos em Brasília e incorporam os salários.

Nossa aposentadoria.... Vem depois de 25 anos de MUITO trabalho, 60 horas por semana, se queremos dar uma vida digna aos nossos filhos! E se não for funcionário público, o professor aposenta com no máximo quatro mil e pouco, e diga-se de passagem, mal dá para o remédio porque depois de 25 anos trabalhando 60 horas, com certeza estaremos todos BEM debilitados!

Nosso descanso pedagógico, não é nada comparado aos quatro dias que senadores e deputados NÃO trabalham. Em nosso descanso pedagógico, corrigimos provas, redações, projetos, elaboramos provas. Ah! Na maioria das vezes, imprimimos as provas em casa naquela impressora que compramos

⁹⁶ <<http://www.midiapopular.net/news/e-preciso-enxugar-regalias-dos-professores-para-equilibrar-cofres-publicos-diz-governo-federal/>>. Acesso em 23.10.2016

⁹⁷Resposta de uma professora do estado de SP ao ministro da educação. Disponível em <<http://claudioandreopoeta.blogspot.com.br/2016/10/professora-de-sao-paulo-cala-boca-do.html>> Acesso em 23.10.2016.

dividida em 10 vezes em nosso cartão de crédito! Ao contrário dos políticos, não temos gráficas pagas com o dinheiro do povo.

Não temos dias livres para participar de festinhas de São João em nossos estados, aliás, vamos a festas de São João sim, mas aquelas em que fazemos rifas em nossas escolas para proporcionar um pouco de alegria as comunidades onde atuamos!

Piso nacional? Bem isso é privilégio dos políticos, Deuses do Olimpo, que decidem quando vai aumentar os próprios salários e quanto vão ganhar!

O lanchinho de GRAÇA? Deixe-me contar uma novidade... Talvez os Senhores, com toda sua sabedoria, talvez não saibam... Muitos de vocês nunca pisaram em uma sala de aula, professores fazem vaquinha para comprar até o café que tomam nas escolas!

Quanto as regalias, bem fico meio sem graça de expor a vida de milionários que levamos. Nossas regalias se restringem a: levantar 5 horas da manhã, trabalhar até às 11 da noite.... Sim muitos de nós trabalhamos três turnos!

O terceiro turno, trabalhamos para pagar a gasolina que os políticos usam, a casa onde moram, as passagens de avião, a gráfica que utilizam, os correios para enviar cartão de aniversário para seus eleitores, o colégio caro que os filhos frequentam na Europa, o carro importado que dirigem, as roupas de grife que usam e os lanchinhos que comem, que ao contrário do nosso, custa, por mês, a faculdade de uma vida inteira de nossos filhos.

Não senhor Ministro e senhores burocratas comissionados, não se preocupem! Os professores não levarão este país a falência, sabe por quê? Porque, se depender da consciência política de nossos representantes, ele já está falido. Sim, esta falência atribuímos a todos os deputados, senadores, prefeitos e governadores que fazem da política uma carreira e não sabem que não existe dinheiro público, existe dinheiro do povo!

Esse ataque do Ministro da Educação à educação pública vem acompanhado de outras ações de abrangência nacional, como o Movimento Brasil Livre⁹⁸ e a Lei Escola Livre, do Estado de Alagoas. A Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas aprovou, por unanimidade, no dia 26.04.2016, o projeto de lei de autoria de um deputado do PMDB, que institui o Programa “Escola Livre” no sistema estadual de ensino. Pelo projeto, fica vedada “a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, bem como a veiculação, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam induzir aos alunos a um único pensamento religioso, político ou ideológico”.⁹⁹ A lei é conhecida como a lei da mordacha. Há uma série de ações do

⁹⁸ O Movimento Brasil Livre (MBL) <<http://mbl.org.br/>> (Acesso em 23.10.2016) defende o livre mercado como resposta às mazelas do país. O MBL é desconstruído em vários locais, como em <<http://www.esquerdadiario.com.br/O-que-se-esconde-por-tras-do-Movimento-Brasil-Livre-MBL>>. Acesso em 23.10.2016.

⁹⁹ <<http://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/aprovado-projeto-que-institui-o-programa-escola-livre>>. Acesso em 23.10.2016.

mesmo tipo acontecendo por todo o país, com leis já aprovadas em outros estados. Restrinjo aqui a menção a essa lei por estar diretamente relacionada ao Estado de Alagoas e, portanto, a esta pesquisa.

Esse estado de coisas gera um nó a ser desatado. A educação, como uma responsabilidade que é coletiva, da comunidade, da sociedade, recai sobre o indivíduo, aqui representado pelo/a professor/a, que se vê cobrado a responder por resultados que não alcança. Não os alcança por não ter a infraestrutura necessária que deveria ser provida pela comunidade, a mesma comunidade que cobra dele os resultados que não consegue alcançar.

O problema da infraestrutura é generalizado. Está na educação, na saúde, na moradia e na segurança públicas. Acredito que essas áreas públicas só não foram desmontadas ainda e definitivamente porque servem de escoadouro dos recursos públicos via ralo da corrupção. Prova disso são os prédios que são construídos (hospitais, escolas, moradias públicas) e não são concluídos ou são entregues em condições precárias que fazem com que apresentem problemas estruturais e de acabamento em pouco tempo. Só servem para que o dinheiro público possa circular e ser desviado. Consequência disso é a péssima qualidade da educação básica oferecida pela maioria dos estabelecimentos públicos brasileiros. De outro modo, como explicar o fato de o Brasil ser atualmente a nona economia mundial¹⁰⁰ e apresentar índices sociais e humanos piores do que nações com poder econômico relativo bem inferior? A educação básica brasileira está em estado de inanição¹⁰¹. O dinheiro existe, mas, como dito, está sujeito à uma distribuição de renda cruel associada a uma corrupção escancarada e de conhecimento internacional¹⁰².

¹⁰⁰ O Brasil está classificado como a nona economia do mundo em 2016, de acordo com o IPRI (Instituto de Pesquisas de Relações Internacionais) da FUNAG (Fundação Alexandre de Gusmão) do governo federal, como visto em <<http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/o-ipri/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>>. Acesso em 23.10.2016

¹⁰¹ De acordo com a edição de 2016 do Relatório de Capital Humano do Fórum Econômico Mundial (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016, p. 7), O Brasil caiu para a posição 83 dentre as 130 nações pesquisadas quanto a sua capacidade de preparar sua gente para criar valor econômico. O relatório aponta a má qualidade da educação básica como responsável pela dificuldade de se encontrar empregados habilitados, segundo percepção do empresariado brasileiro. O Brasil ficou atrás de outros países da América Latina e Caribe de menor desenvolvimento relativo, como Uruguai (60º), Costa Rica (62º), Bolívia (77º) e Paraguai (82º). Cuba é a líder da região, na 36ª posição.

¹⁰² A ONG Transparência Internacional, em relatório de 01 de janeiro de 2005 (TRANSPARÊNCIA BRASIL, 2005, p. 31), publicou um estudo sobre corrupção na educação em vários países. O capítulo sobre o Brasil conclui que cerca de 13% do orçamento total do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) estava sendo perdido para a corrupção, chegando a 55% em alguns municípios. Os respectivos Conselhos Municipais, segundo o estudo, não tem poder para enfrentar essa corrupção em face das autoridades e alguns não possuem sequer o conhecimento necessário para promover ações de combate a ela.

Concluo, então, com a certeza de que os/as professores/as não são os/as culpados/as dos problemas que afetam o ensino de língua inglesa no Estado de Alagoas. O foco na formação desses/as professores/as, como no caso do PIBID, pode querer, na verdade, desviar o olhar da população do ponto de onde o problema realmente emana: a corrupção que desvia os recursos públicos. O PIBID, infelizmente, torna-se um instrumento desse desvio proposital do olhar da população. O caminho que vejo para uma solução que melhore a situação contemplada nesta tese, seja a médio ou longo prazo, passa necessariamente pela oferta de uma educação pública, gratuita e de boa qualidade. A melhora da qualidade da educação pública, a meu ver, acontecerá na mesma medida em que a corrupção seja combatida para que os recursos sejam efetivamente e adequadamente investidos.

Essa conclusão joga este trabalho em um círculo vicioso por conta do nível de corrupção observável no Brasil. Não sei como fazer um desvio e iniciar um círculo virtuoso em que boa educação se reverta em melhores condições de vida para a população, que, por sua vez, investiria cada vez mais recursos em uma educação cada vez melhor. Espero que a situação em que se encontra a educação pública brasileira também seja provisória. Entretanto, se há mudanças para melhor, acredito que ainda tardarão. Penso assim tendo em mente os eventos recentes que se sucederam rapidamente e intensamente no âmbito dos poderes executivo e legislativo. Penso nos ataques à educação pela via política e legislativa. Estou pessimista porque, enquanto encaminhei a pesquisa que resultou neste relato, foram aprovados projetos de leis que tornaram a situação pior.

Seguindo o pensamento de Freire, adaptando um pouco suas palavras, eu disse no final da seção anterior, com estas exatas palavras, que todos/as os/as docentes devem ser, além de cientificamente competentes, lúcidos quanto a quem servem politicamente e economicamente quando estão no papel de professores/as, já que não há neutralidade política ou ideológica. Ou se está do lado do oprimido, ou se está do lado do opressor. Não há como ficar em cima do muro porque ficar neutro é estar ao lado do opressor.

Estendo mais uma vez este modo de ver o mundo. Além de querer ser competente, procuro manter-me lúcido sobre a quem sirvo politicamente e economicamente quando estou no papel de Pq. Perguntei-me a cada instante desta pesquisa a quem estou servindo e a quais interesses. Já que, como disse, partilho da ideia de que não há neutralidade política ou ideológica, este processo todo, então, não foi politicamente, ideologicamente ou economicamente neutro.

Entendo que dei conta de meu objetivo geral, apresentado na introdução a esta tese, que é o de compreender a relação entre o PIBID e a realidade do trabalho com língua inglesa na escola pública da Grande Maceió para, ao final, chegar a uma compreensão sobre os interesses a que o PIBID serve. Nesse sentido, minha compreensão é de que o PIBID se constitui como mais uma dentre várias ações que alardeiam a defesa de interesses sociais, mas, na base, escamoteiam os problemas fundantes das mazelas sociais. Espero que esta reflexão sirva aos interesses voltados para uma mudança social para melhor. Desse modo, penso que estou, também, contribuindo para o fortalecimento da LA contemporânea, crítica, voltada para uma mudança social que melhore a vida de todos/as.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2001.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAJTIN, M. De Los Borradores. In: **Hacia una filosofía del acto ético**. San Juan: Editora de la Universidad de Puerto Rico, p. 138-180.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 9ª edição, 2002.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BHABHA, H. K. Interrogating identity: Frantz Fanon and the postcolonial prerogative. In **The location of culture**. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1994.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. In: **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 96, p. 105-115, Julho 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002013000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 de agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002013000200008>.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07.11.2016.
- BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 01 ago. 2016.
- BRUNER, J. Life as narrative. In: **Social Research**, vol. 71, nr. 3, p. 691-710, fall of 2004.
- CARMAGNANI, A. M. G. As escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs)

Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 111-134.

CARNEIRO, M. A. **LDB:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In MOITA LOPES, L. P. e BASTOS, L. C. (org.) **Identidades:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CRUZ, D. A. C. O. **A língua inglesa em situação de trabalho:** inclusão ou exclusão social? 2003. 182 f. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05112003-093946/pt-br.php>> Acesso em 20.06.2016.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DERRIDA, J. **Gramatologia.** Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, J. **Posições.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, Junho de 2009. Acesso em 18.10.2016 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000100012&lng=en&nrm=iso>.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. Cidadania é criação política. In **Pedagogia da tolerância.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013.

GROSGOUEL, R. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, n. 19, p. 31-58, julio-diciembre, 2013. Acesso em 2016.01.09. Disponível em <<http://www.revistatabularasa.org/numero-19/02grosfoguel.pdf>>.

GRUPPI, L. Os cadernos do cárcere. In: **O Conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1980.

Hall, S. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. **Modernity and its futures.** Cambridge: Polity, 1992.

HALL, S. The work of representation. In: **REPRESENTATION: cultural representations and signifying practices**. California, London, New Delhi: Sage Publications, 1997.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 10ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011b.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.) **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. pág. 103-129.

MAKIYAMA, S. **Ensino de língua inglesa: o básico do básico?** Maceió: EDUFAL, 2015.

MERTOVA, P.; WEBSTER, L. **Using narrative inquiry as a research method**. New York: Routledge, 2007.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades: linguística e a política de representação. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003a.

RAJAGOPALAN, K. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003b.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs) **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SILVA, T. T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Edit. Vozes, 1995.

STELLA, P. R. As minhas palavras e as palavras do outro: um estudo das representações de professores de inglês da escola pública a respeito da língua que ensinam. **Interdisciplinar**. Itabaiana, Se, v. 19, n. 01, p. 115-128, jul./dez. 2013. Disponível em <

<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1798/1584>>. Acesso em 21 Out. 2016.

STELLA, P. R. e CRUZ, D. A. C. O. da. Formação de professores de inglês pré-serviço em Alagoas: uma reflexão sobre identidades. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 141-159, Mar. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2014nahead/aop3714.pdf>> . Acesso em 21 Out. 2016.

Transparência Brasil. The hidden cost of decentralised education. In: Transparency International. **Stealing the future: corruption in the classroom – ten real world experiences**. Berlim: Transparency International, 2005, p. 31. Disponível em <http://issuu.com/transparencyinternational/docs/2005_stealingfuture_corruptioninclassroom_en/33?e=0>. Acesso em 24.10.2016.

World Economic Forum. The Human Capital Report 2016, p. 7, 2016. Disponível em <http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf>. Acesso em 24.10.2016.

APÊNDICE A – Frequência dos professores supervisores aos encontros.

06.05.2014 – reunião do grupo

PIBID – Reunião 1 – 2014.05.06 – 09h – sala do Observu

Presentes: C1, C2, PS1, PS5 e PS6.

02.07.2014 – reunião do grupo

reunião de 02.07.2014 – convocada pr C2

Local: CCB – sala de vídeo

Horário: 09h às 11h (aconteceu das 09h30 às 10h45)

presentes: C1, C2, PS3, PS4, PS5 e PS6.

03.09.2014 – reunião do grupo

2ª reunião de PS do PIBID

2014.09.03 – 14h

CCB, sala 03

Presentes: C2, PS1, PS2, PS4 e PS5

25.03.2015 – reunião do grupo

Reunião convocada por C2

Presentes: C1, PS2, PS3, PS4, PS5 e PS6.

15.04.2015 – Criação do grupo no Facebook

22.04.2015 – reunião do grupo

Convocação da reunião no grupo do Facebook para 15.04.2015

	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença
PS1	sim	sim	sim	-
PS2	-	-	-	-
PS3	sim	sim	sim	Sim
PS4	sim	sim	sim	-
PS5	sim	-	-	Sim
PS6	sim	-	sim	-

20.05.2015 – reunião do grupo

Convocação feita por C2

	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença
PS1	-	-	-	Sim
PS2	-	-	-	-
PS3	-	-	-	Sim
PS4	-	-	-	Sim
PS5	-	-	-	-
PS6	-	-	-	Sim

19.08.2015 – reunião do grupo

Convocação feita no grupo do Facebook em 12.08.2015

- C2 compareceu para conversar com os PS. Conversou só com PS5 e saiu próximo às 14h30 porque nenhum outro professor havia chegado ainda.

- PS1 veio avisar que não vinha porque tinha uma consulta média desde as 10h da manhã, mas ainda não havia sido chamada e precisava voltar para o consultório médico.

	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença
PS1	sim	sim	-	-
PS2	-	-	-	-
PS3	sim	sim	-	-
PS4	sim	sim	sim	-
PS5	sim	sim	-	Sim
PS6	sim	-	sim	Sim

14.10.2015 – reunião do grupo

Convocação no grupo do Facebook em 07.10.2015

	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença
PS1	sim	sim	-	Sim
PS2	-	-	-	-
PS3	sim	-	-	-
PS4	sim	-	-	-
PS5	sim	-	-	-
PS6	-	-	-	-

25.11.2015 – reunião do grupo

Convocação no grupo do Facebook em 18.11.2015

Obs.: A convocação foi feita por C2 pessoalmente em reunião com o grupo em 18.11.2015. Não pude participar por estar em no INPLA em SP. No grupo, no dia 25 pela manhã, posteí mensagem lembrando do encontro e informando o local em que aconteceria.

	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença
PS1	sim	-	-	-
PS2	-	-	-	-
PS3	-	-	-	-
PS4	sim	-	-	-
PS5	-	-	-	Sim
PS6	-	-	-	-

APÊNDICE B – Tabela cronológica da coleta dos dados

Data	Evento	Obs.
2014.05.13	Entrevista individual com PS6	Arquivo em áudio (mp3). Local: em seu estabelecimento comercial particular Horário: 15h03 às 16h06.
2014.05.06	Frequência dos/das PS aos encontros	Reunião 1 PIBID – Reunião 1 – 2014.05.06 – 09h – sala do Observu Presentes: PS1, PS6 e PS5
	PIBID - anotações minhas durante o encontro com os/as PS em 2014.05.06	
2014.07.02	Frequência dos/das PS aos encontros	reunião de 02.07.2014 – convocada por C1 Local: CCB – sala de vídeo Horário: 09h às 11h (aconteceu das 09h30 às 10h45) Presentes: C1, C2, PS3, PS4, PS5 e PS6.
	PIBID - anotações minhas durante o encontro com os/as PS	
2014.09.03	Frequência dos/das PS aos encontros	2ª reunião de PS do PIBID 2014.09.03 – 14h CCB, sala 03 Presentes: C1, PS1, PS2, PS4 e PS5. Simone, PS4, PS5, PS2, PS1
	PIBID - anotações minhas durante o encontro com os/as PS	
2015.03.18	Diário – Daniel Cruz	Criação do Diário do Pesquisador no Facebook.
2015.03.20	Diário – Daniel Cruz	Lançamento no diário sobre planejamento do modo de encaminhamento das reuniões e coleta dos dados.
2015.03.25	Diário – Daniel Cruz	Lançamento no diário em em 27 de março sobre o encontro de 2015.03. Trata-se de um post longo pq nele transcrevi o que planejei para o encontro, bem como o texto que anotei em forma de ata.
	Encontro do grupo - Frequência dos PS aos encontros	Reunião de 25.03.2015 - Convocada por C1. Presentes: PS2, PS3, PS4, PS5 e PS6. Produções escritas dos PS presentes.
	Encontro do grupo - impressões pessoais sobre o projeto	Os professores, ao final do encontro, produziram um pequeno texto com suas impressões pessoais sobre o PIBID. Presentes: PS2, PS3, PS4, PS5 e PS6.
	Encontro do grupo	Arquivo de áudio (mp3)
2015.03.27	Diário – Daniel Cruz	Lançamento no diário em 27.03 sobre uma reflexão a respeito de um post que vi no Facebook sobre um artigo do NYT com um negro brasileiro na foto. O post falava sobre racismo.
2015.04.15	Criação do grupo intitulado PIBID - Profs Supervisores.	Destina-se às discussões relativas ao PIBID Inglês, tendo como participantes os PS e eu mesmo.
	Frequência dos PS aos encontros	O grupo foi criado no Facebook por mim, tendo como membros os/as PS.
	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores.	Planejamento do encontro da semana seguinte (22.04) Nesse post, está apresentado o resultado do levantamento de temas para que os/as PS votem no que gostariam de discutir em 22.04.

2015.04.18	Atualização da foto do grupo no Facebook.																																				
	Diário – Daniel Cruz	Anotação de minhas reflexões com base no encontro de 25.03. Faço reflexões a respeito da escolha que os PS fizeram do tema 'atividades' a trabalharmos em encontros posteriores. Nesse texto falo da escolha do vídeo que trabalhamos. Falo de como pretendo trabalhar.																																			
2015.04.19	Diário – Daniel Cruz	Lançamento em 19.04 do planejamento do encontro de 22.04.																																			
2015.04.21	Diário – Daniel Cruz	Em 21.04 lancei no diário a proposta de trabalhar com a perspectiva freiriana de levantamento de temas relevantes para um determinado público antes de começar o trabalho de preparação do material e dos encontros.																																			
2015.04.22	Frequência dos PS aos encontros	15.04.2015 – convocação de reunião no grupo do Facebook para 22.04.2015 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>visualizaram</th> <th>curtiram/confirmaram</th> <th>comentaram</th> <th>presença</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS1</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>Sim</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS2</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS3</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>Sim</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS4</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>Sim</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS5</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS6</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>Sim</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>		visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença	PS1	sim	sim	Sim	-	PS2	-	-	-	-	PS3	sim	sim	Sim	sim	PS4	sim	sim	Sim	-	PS5	sim	-	-	sim	PS6	sim	-	Sim	-
	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença																																	
PS1	sim	sim	Sim	-																																	
PS2	-	-	-	-																																	
PS3	sim	sim	Sim	sim																																	
PS4	sim	sim	Sim	-																																	
PS5	sim	-	-	sim																																	
PS6	sim	-	Sim	-																																	
	PIBID - Profs Supervisores - encontro do grupo	Os/as PS produziram um texto sobre um vídeo a que assistiram. PS1, PS3 e PS5 PS1 mandou as respostas para mim via msg pessoal do Face porque não esteve no dia para responder as perguntas. PS1 assistiu ao vídeo depois e respondeu em casa.																																			
	Encontro com os PS	Áudio em mp3. ccb - sala 01 - 14h às 16h - exibição do vídeo																																			
2015.05.02	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores.	Post publicando o link para o vídeo utilizado como material para discussão no encontro de 22.05.																																			
2015.05.03	Diário – Daniel Cruz	Lançamento no diário de post relativo ao andamento do encontro com os/as PS realizado em 22.04. Falo de como discuti com os/as professores minha escolha de um trabalho freiriano. Falo também do questionário que preparei para os professores responderem com relação ao vídeo discutido.																																			
2015.05.06	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores.	Apresentação da solicitação de PS6 para alteração no dia das aulas de quarta para sexta-feira.																																			
2015.05.20	Frequência dos/das professores supervisores aos encontros	(convocação feita por C1) Áudio - ccb, 14h às 16h, sala 01 <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>visualizaram</th> <th>curtiram/confirmaram</th> <th>comentaram</th> <th>presença</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS1</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS2</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS3</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS4</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS5</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS6</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> </tbody> </table>		visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença	PS1	-	-	-	sim	PS2	-	-	-	-	PS3	-	-	-	sim	PS4	-	-	-	sim	PS5	-	-	-	-	PS6	-	-	-	sim
	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença																																	
PS1	-	-	-	sim																																	
PS2	-	-	-	-																																	
PS3	-	-	-	sim																																	
PS4	-	-	-	sim																																	
PS5	-	-	-	-																																	
PS6	-	-	-	sim																																	
	Encontro do grupo	Arquivo em mp3 ccb - sala 01 - 14h às 16h																																			

2015.08.12	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores.	Marcação do encontro a acontecer na semana seguinte (2015.08.19).																																			
2015.08.19	Diário – Daniel Cruz	Lançamento em 19.08 no diário. Falo sobre o planejamento do encontro de 19.08. Falo do trabalho reflexivo que farei com base em Liberalli.																																			
2015.08.19	Frequência dos professores supervisores aos encontros	(convocação de reunião no grupo do Facebook em 12.08.2015) obs.: - áudio - C1 compareceu para conversar com os PS. Conversou só com PS5 e saiu próximo às 14h30 porque nenhum/a outro/a PS havia chegado ainda. - PS1 veio avisar que não vinha porque tinha uma consulta média desde as 10h da manhã, mas ainda não havia sido chamado/a e precisava voltar para o consultório médico.																																			
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>visualizaram</th> <th>curtiram/confirmaram</th> <th>comentaram</th> <th>presença</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS1</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS2</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS3</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS4</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>Sim</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS5</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS6</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>Sim</td> <td>sim</td> </tr> </tbody> </table>		visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença	PS1	sim	sim	-	-	PS2	-	-	-	-	PS3	sim	sim	-	-	PS4	sim	sim	Sim	-	PS5	sim	sim	-	sim	PS6	sim	-	Sim	sim
	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença																																	
PS1	sim	sim	-	-																																	
PS2	-	-	-	-																																	
PS3	sim	sim	-	-																																	
PS4	sim	sim	Sim	-																																	
PS5	sim	sim	-	sim																																	
PS6	sim	-	Sim	sim																																	
2015.08.19	PIBID - Profs Supervisores - encontro do grupo	Proposta de aula produzida pelos participantes do encontro: Presentes: PS5 e PS6 Áudio - 2015.08.19 - ccb - sala 1 - 14h																																			
2015.10.07	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores.	Marcação do encontro a acontecer em 2015.10.14.																																			
2015.10.14	Diário – Daniel Cruz	Lançamento em 14.10 no diário. Falo sobre o planejamento do encontro a acontecer no mesmo dia, 14.10. Falo da base em Liberalli e Freire novamente para focalizar uma questão específica.																																			
	Frequência dos professores supervisores aos encontros	(convocação no grupo do Facebook em 07.10.2015) <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>visualizaram</th> <th>curtiram/confirmaram</th> <th>comentaram</th> <th>presença</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS1</td> <td>sim</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS2</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS3</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS4</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS5</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS6</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>		visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença	PS1	sim	sim	-	sim	PS2	-	-	-	-	PS3	sim	-	-	-	PS4	sim	-	-	-	PS5	sim	-	-	-	PS6	-	-	-	-
	visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença																																	
PS1	sim	sim	-	sim																																	
PS2	-	-	-	-																																	
PS3	sim	-	-	-																																	
PS4	sim	-	-	-																																	
PS5	sim	-	-	-																																	
PS6	-	-	-	-																																	
	PIBID - Profs Supervisores - encontro do grupo	Produção de material escrito narrando a experiência, a vivência no que diz respeito à própria educação e escolha profissional.																																			
	Encontro do grupo	áudio - 2015.10.14 - ccb - sala 3 - 14h às 16h																																			
2015.10.21	Entrevista individual com PS1	conversa com PS1 Local: CCB, sala 05 Horário: 14h às 16h. obs.: conversa gravada em áudio																																			
2015.11.05	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores.	Publicação de um post sobre matéria intitulada “Brasileiros têm pouco conhecimento de inglês, revela ranking”, publicada na revista VEJA para estimular discussão. Apenas dois visualizaram, mas ninguém curtiu ou comentou.																																			

2015.11.25	Post no grupo PIBID – Profs Supervisores	Confirmação do encontro que acontecerá no mesmo dia (25.11), agendada anteriormente por C1.																																			
	Diário – Daniel Cruz	Último lançamento no diário. Nesse post, falo algo sobre o encontro que ocorreu no dia 14.10. Falo sobre a proposta para esse encontro, que é de uma reflexão sobre o processo do PIBID. Falo da abordagem do tema da mudança.																																			
	Frequência dos professores supervisores aos encontros	(convocação no grupo do Facebook em 18.11.2015) Obs.: A convocação foi feita por C1 pessoalmente em reunião com o grupo em 18.11.2015 (Não pude participar por estar em no INPLA em SP). No grupo, no dia 25 pela manhã, postei mensagem lembrando do encontro e informando o local em que aconteceria.																																			
		<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>visualizaram</th> <th>curtiram/confirmaram</th> <th>comentaram</th> <th>presença</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>PS1</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS2</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS3</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS4</td> <td>sim</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>PS5</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>sim</td> </tr> <tr> <td>PS6</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> </tbody> </table>		visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença	PS1	sim	-	-	-	PS2	-	-	-	-	PS3	-	-	-	-	PS4	sim	-	-	-	PS5	-	-	-	sim	PS6	-	-	-	-
		visualizaram	curtiram/confirmaram	comentaram	presença																																
PS1	sim	-	-	-																																	
PS2	-	-	-	-																																	
PS3	-	-	-	-																																	
PS4	sim	-	-	-																																	
PS5	-	-	-	sim																																	
PS6	-	-	-	-																																	
PIBID - anotações minhas durante o encontro com os Profs Supervisores em 2015.11.25 - ccb - sala 05 - 14h																																					
Encontro do grupo	Áudio - ccb - sala 5 - 14h08 - último encontro de 2015																																				
2015.11.27	PIBID - Profs Supervisores -	Ccomunicação com PS5 09h46: PS5 escreve remarcando o encontro que teríamos às 14h para sua entrevista individual, que acabou não acontecendo.																																			
2016.03.02	Coleta de documentos	PIBID - Decreto da Presidência da República nr 7219 de 24.06.2010, que regulamenta o PIBID - coletado em 2016.03.02																																			
		PIBID - Ministério da Educação – apresentação																																			
		PIBID - Ministério da Educação - CAPES - Apresentação - parte 1 de 3																																			
		PIBID - Resolução da UFAL que aprova o PIBID na instituição - RCO n 88 de 14.12.2009																																			
		PIBID – Formulário para caracterização do subprojeto Letras Inglês oficial																																			
		PIBID - 1o EDITAL de abertura de vagas para estudantes bolsistas PIBID-Letras-Inglês																																			
		PIBID - 2o EDITAL de abertura de vagas para estudantes bolsistas PIBID-Letras-Inglês																																			
		PIBID - Fundação Carlos Chagas - estudo avaliativo do PIBID de 2014 - Acesso em 2016.02.24																																			
		PIBID - Correspondência com a Coordenação do PIBID-Inglês em fevereiro de 2016																																			

ANEXO A – Quadro da organização do ensino

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NAS DISPOSIÇÕES NORMATIVAS DAS DIVERSAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL					
Lei 4.024/61	Duração	Lei 5.692/71	Duração	Lei 9.394/96	Duração
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Primário • Ciclo Ginásial do Ensino Médio • Ciclo Colegial do Ensino Médio • Ensino Superior 	<ul style="list-style-type: none"> 4 anos 4 anos 3 anos variável 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino de Primeiro Grau • Ensino de Segundo Grau • Ensino Superior 	<ul style="list-style-type: none"> 8 anos 3 a 4 anos variável 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Básica: <ul style="list-style-type: none"> – Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio • Educação Superior 	<ul style="list-style-type: none"> variável 8 anos 3 anos variável
OBS.:					
<p>a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão.</p>					
OBS.:					
<p>a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão.</p>					
<p>b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.</p>					
OBS.:					
<p>a) Os níveis da Educação Escolar passam a ser dois: educação básica e educação superior.</p>					
<p>b) A educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial são modalidades de educação.</p>					
<p>c) A educação básica, nos níveis fundamental e médio, passam a ter a carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas em 200 dias letivos anuais, no mínimo.</p>					

Fonte: CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB FÁCIL**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 28.