

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

FABIANA FERREIRA FREITAS

CONSTITUINDO-NOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANOS EGRESSOS E DE UMA SUPERVISORA DO PIBID

Uberlândia-MG
2024

FABIANA FERREIRA FREITAS

CONSTITUINDO-NOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANOS EGRESSOS E DE UMA SUPERVISORA DO PIBID

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

F866c 2024 Freitas, Fabiana Ferreira, 1978-

Constituindo-nos professores no contexto da pandemia [recurso eletrônico] : experiências de pibidianos egressos e de uma supervisora do PIBID / Fabiana Ferreira Freitas. - 2024.

Orientadora: Valeska Virgínia Soares Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5042> Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Souza, Valeska Virgínia Soares, 1972-, (Orient.).
- II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

André Carlos Francisco Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902



Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado - PPGEL				
Data:	Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12212ELI011				
Nome do Discente:	Fabiana Ferreira Freitas				
Título do Trabalho:	Constituindo-nos professores no contexto da pandemia: experiências de pibidianos egressos e de uma supervisora do PIBID				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Processo de ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos: histórias de inovação e de experiências educativas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professoras Doutoras: Elaine Maria Santos - UFS; Dilma Maria de Mello - UFU; Valeska Virgínia Soares Souza - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 13:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Maria Santos, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/03/2024, às 19:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5209925** e o código CRC **18543D5E**.

Dedico este trabalho ao meu marido, à minha filha amada, aos meus pais e às minhas irmãs, meu apoio em todos os momentos e fonte de amor incondicional sempre.

AGRADECIMENTOS

Aos dois participantes egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que aceitaram participar comigo do desenvolvimento desta pesquisa narrativa. Muita gratidão a vocês!

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, pela acolhida, paciência e confiança em mim. Gratidão pelas discussões e contribuições teóricas no tocante à pesquisa narrativa.

Ao meu marido Caison, que foi a primeira pessoa que me incentivou a participar do processo seletivo do mestrado, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e me acalmando nos momentos de angústias. Agradeço imensamente por tudo! Amo muito você!

À minha amada filha Ana Clara, que entendeu a minha ausência em alguns momentos para me dedicar à pesquisa. Amo você!

Aos meus pais, Fernando e Vânia, pelo apoio incondicional e pelo incentivo que me deram quando decidi retornar ao meio acadêmico após 22 anos. A vocês minha eterna gratidão!

Às minhas duas irmãs Fernanda e Fabíola pelo apoio e pelo carinho de sempre.

Ao Prof. Dr. João Paulo Arantes Rodrigues da Cunha, pela leitura e considerações essenciais para o meu projeto de pesquisa. Muito obrigada!

Aos companheiros de grupo de orientação supervisionados pela Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, pelo companheirismo e apoio, em especial à Ana Carolina que caminhou junto comigo.

Aos coordenadores de área do projeto Pibid 2020/2022 Profa. Dra. Mariana Peixoto e Prof. Dr. Daniel Mazzaro Vilar de Almeida, pelos momentos significativos de aprendizado e colaboração. Suas orientações e dedicação foram fundamentais para o sucesso deste projeto.

Aos colegas supervisores e licenciandos do Pibid 2020/2022, pois juntos construímos uma experiência única e enriquecedora. O apoio e a parceria de cada um foram essenciais para superar desafios e alcançar nossos objetivos.

Aos membros do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, GPNEP, coordenado pela Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, pelos momentos de discussões sobre a abordagem metodológica da pesquisa narrativa e questões ligadas à formação docente.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos com os quais tive o prazer de conviver e aprender durante o mestrado, especialmente ao Prof. Dr. Daniel Mazzaro.

À Profa. Dra. Cláudia Almeida Rodrigues Murta, por ter dedicado seu tempo à leitura do meu trabalho quando da realização do XX Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA).

Às professoras, Dra. Dilma Maria de Mello, Dra. Máira Córdula e Ms. Debliane Pavini de Melo Colmanetti, pelas contribuições de fundamental importância em meu exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Gilmar Martins de Freitas Fernandes, por ter dedicado seu tempo à leitura do meu trabalho quando da realização do XXI Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada (SEPELLA).

Às amigas Adrielle e Cecília, por terem sido minhas duas grandes parceiras de jornada no mestrado.

Aos professores da escola estadual onde trabalho, pelos momentos compartilhados dentro e fora dos muros do colégio.

A todos, o meu muito obrigado! Minha jornada acadêmica e pessoal não teria o mesmo sabor sem vocês...

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Trabalhos lidos para um breve estado da arte	19
Quadro 2 - Aula Remota e aula EaD	51
Figura 1 - Linha do tempo de Sol.....	32
Figura 2 - Linha do tempo de Lua.....	33
Figura 3 - Minha linha do tempo.....	34
Figura 4 - Organização do Pibid.....	44
Figura 5 - Pibid revelado em uma nuvem de palavras	83
Figura 6 - Apresentação PIBID 2020	87
Figura 7 - Apresentação da pauta da reunião do PIBID 2020	87
Figura 8 - Apresentação PIBID - o que é?	88
Figura 9 - Apresentação da organização do trabalho das equipes	89
Figura 10 - Minha apresentação durante o seminário	99
Figura 11 - Pibid em palavras: a nuvem de experiências	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC Base Nacional Comum Curricular

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

EJA Educação de Jovens e Adultos

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GPNEP Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES Instituição de Ensino Superior

MEC Ministério da Educação

OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Pibid Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PLN Projeto de Lei do Congresso Nacional

RP Residência Pedagógica

SESU Secretaria de Educação Superior

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs Tecnologias da Informação e Comunicação

UFU Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Ao considerar as modificações causadas pela pandemia da Covid-19, o impacto devastador no setor da educação a partir de 2020, a reconfiguração estipulada pelo governo para retomar as atividades escolares através das Atividades Educacionais Remotas Emergenciais, o presente trabalho tem o intuito de apresentar como resultados de pesquisa as contribuições para investigações sobre como o ensino remoto emergencial afetou professores supervisores e em formação dos Subprojetos do Pibid e discutir as implicações deste novo formato para o processo de formação inicial dos futuros docentes. Esta pesquisa de mestrado tem como objetivo geral compreender narrativamente experiências docentes vividas por dois professores em formação e uma professora supervisora no subprojeto Pibid inglês/espanhol no período da pandemia de outubro de 2020 a abril de 2022. Os objetivos específicos foram: discutir as histórias de dois participantes egressos com relação às atividades desenvolvidas remotamente no projeto Pibid Inglês/Espanhol e narrar e discutir as minhas histórias como professora supervisora do Pibid no período da pandemia. Na tentativa de compreender e estudar mais sobre essas implicações, proponho um estudo pelo caminho teórico-metodológico segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015). Para compor os textos de campo, utilizo narrativas de dois pibidianos egressos e minhas próprias narrativas e componho sentidos dessas narrativas seguindo a proposta de Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Escolhi desenvolver este estudo na escola da rede pública estadual em que eu trabalho há oito anos com o Ensino Médio. Participaram dessa pesquisa três pessoas, sendo: dois estudantes egressos do Pibid, e eu, a professora pesquisadora e professora de Língua Inglesa. Compreendo que as experiências narradas podem me auxiliar a entender aspectos importantes das experiências vividas por mim e pelos participantes do Pibid no período da pandemia. Para uma compreensão mais ampla do contexto, discorro sobre algumas noções iniciais sobre o Pibid, apresento o Pibid, seus atores e seus papéis dentro do programa, o Pibid e o contexto de pandemia e algumas informações sobre o Pibid em Língua Inglesa. No final da pesquisa compreendi que as experiências narradas puderam me auxiliar a entender aspectos importantes das experiências vividas por mim e pelos participantes do Pibid no período da pandemia.

Palavras-chave: professora supervisora Pibid; formação de professores; pesquisa narrativa; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

When considering the changes caused by the Covid-19 pandemic, the devastating impact on the education sector from 2020 onwards, the reconfiguration stipulated by the government to resume school activities through Emergency Remote Educational Activities, the present work aims to present as research results the contributions to investigations on how emergency remote teaching affected supervising and training teachers of the Pibid Subprojects and to discuss the implications of this new format for the initial training process of future teachers. This master's research aims to narratively understand teaching experiences lived by two teachers in training and a supervising teacher in the English/Spanish Pibid subproject in the pandemic period from October 2020 to April 2022. The specific objectives were to discuss the stories of two former participants in relation to the activities developed remotely in the Pibid English/Spanish project and to narrate and discuss my stories as a supervising teacher of Pibid in the pandemic period. In an attempt to understand and study more about these implications, I propose a study through the theoretical-methodological path according to Clandinin and Connelly (2000; 2011). To compose the field texts, I use narratives of two former Pibidians and my own narratives and I compose meanings of these narratives following the proposal of Ely, Vinz, Downing and Anzul (2001). I chose to develop this study in the state public school where I have been working for eight years with High School. Three people participated in this research: two students who graduated from Pibid, and me, the research teacher and English language teacher. I understand that the experiences narrated can help me understand important aspects of the experiences lived by me and the Pibid participants during the pandemic period. For a broader understanding of the context, I discuss some initial notions about Pibid, present Pibid, its actors and their roles within the program, Pibid and the pandemic context and some information about Pibid in English. At the end of the research, I understood that the experiences narrated could help me understand important aspects of the experiences lived by me and by the Pibid participants during the pandemic period.

Keywords: Pibid supervising teacher; teacher training; narrative inquiry; emergency remote learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
O projeto <i>Halloween</i> e o PIBID.....	15
A vaga do PIBID.....	16
1 MEU CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA PESQUISA NARRATIVA.....	23
1.1 Considerações acerca da pesquisa narrativa	23
1.2 Contexto da pesquisa	26
1.3 Instrumentos para composição dos textos de campo	27
1.4 Participantes da pesquisa	31
Conhecendo Sol	32
Conhecendo Lua.....	33
Conhecendo Nuvem.....	34
1.5 Procedimentos para a entrada em campo	35
Entre dilemas e decisões: a jornada do Comitê de Ética	36
Os encontros com Sol e Lua.....	37
1.6 Composição de sentidos	37
2 CONHECENDO O PIBID E SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS	40
2.1 Noções iniciais sobre o Pibid.....	40
2.2 Pibid e seus atores	43
2.3 O contexto de pandemia e os desdobramentos para o Pibid	49
2.4 Sobre o Pibid em Língua Inglesa	54
3 CONHECENDO SOL E LUA E SUAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID	57
3.1 Faces do Sol.....	57
Primeira face: Por que escolhi o PIBID?	57
Segunda face: Minha primeira oficina	58
Terceira face: A última apresentação online no Pibid	62
3.2 Fases da Lua	65
Primeira fase: Pibid: uma nova oportunidade de fazer amizades	65
Segunda fase: Somente um participante?	67
Terceira fase: Book Friend	70
3.3 Lua e Sol: experiências que se entrelaçam	72
Bolsa do Pibid: uma ajuda e tanto!.....	72
O corte das bolsas.....	73
3.4 Aprendizagens de Sol e Lua.....	79

Poema de Sol.....	80
Poema de Lua	81
O Pibid revelado em uma nuvem de palavras	83
4 MINHAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID	86
4.1 Os encontros com a equipe do Pibid	86
Conectando saberes entre os atores do Pibid.....	86
A primeira experiência como professora supervisora em uma reunião online.....	91
4.2 Trilhando desafios	93
Dias difíceis... ..	93
O corte das bolsas... e agora?	95
4.3 As experiências enriquecedoras que o Pibid me proporcionou	97
A experiência de retorno aos seminários acadêmicos	98
Conexões virtuais: as reuniões <i>online</i> dos supervisores do Pibid.....	100
4.4 Eu, a professora supervisora do Pibid.....	102
Meus momentos como professora supervisora do Pibid no ensino remoto emergencial	102
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS HISTÓRIAS QUE SOL, LUA E EU	
CONTAMOS.....	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXO	122

INTRODUÇÃO

Esta é uma pesquisa narrativa sobre minhas experiências de professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que reúne tanto histórias autobiográficas como aquelas vividas com dois participantes de pesquisa. Seguindo o caminho teórico-metodológico como proposto pelos pesquisadores canadenses Clandinin e Connelly (2000; 2015), começo este texto de pesquisa com as narrativas iniciais que orientaram meu desejo de realizar este estudo narrativo. Esclareço que, para fins de pesquisa, os nomes que utilizei neste trabalho são fictícios.

No ano de 2020, início do ano letivo na escola Azul, onde leciono, a diretora explicou que as aulas estavam suspensas por uma semana, devido ao vírus da Covid-19. Eu estava acompanhando as notícias sobre o avanço da doença e não sabia o que esperar, se tudo iria fechar e se eu teria que ficar em casa. A semana passou e as aulas não voltaram. Foi decidido que as aulas estavam suspensas por tempo indeterminado. A notícia do governo estadual foi que no mês seguinte estaríamos de férias. Férias em abril? Aquilo era estranho, me perguntei, mas com base nos últimos acontecimentos era algo justificável. Descobri depois que as escolas precisariam fechar para modificar a proposta de ensino, que pudesse permitir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de forma remota para minimizar os impactos na vida dos estudantes, docentes e servidores técnicos e administrativos. Em maio, as aulas retornaram, porém, em um contexto completamente novo para mim, remotamente. Foi nesse cenário de dúvidas e incertezas que desenvolvi meu projeto do Pibid na escola Azul.

Destaco que a partir das duas narrativas iniciais que apresento a seguir, construí o meu *puzzle* de pesquisa (Clandinin; Connelly, 2000; 2015) que são as inquietações que me levaram a querer realizar esta investigação e também me ajudaram a compreender os caminhos do meu trabalho. Nas palavras dos autores, “Questões e problemas de pesquisa carregam consigo as qualidades da clara habilidade de definir e a expectativa das soluções, mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um ‘re-buscar’, ou um buscar novamente” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 169). Ainda segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 74), “[a] pesquisa narrativa começa, caracteristicamente, com a narrativa do pesquisador orientada autobiograficamente, associada ao *puzzle* (enigma) da pesquisa, denominado, por alguns, como problema de pesquisa ou questão de pesquisa”.

Em minha primeira narrativa, conto acerca de meu envolvimento com o subprojeto do Pibid do curso de Geografia de uma Universidade Pública Federal supervisionado por uma colega de trabalho e como executamos um projeto relativo a uma data comemorativa na escola

estadual Azul. Essa narrativa marcou o início do desejo de entender como o projeto se desenvolvia e quais pessoas estavam inseridas no Pibid. Narro como foi esse meu primeiro contato com esse projeto e como esse contato me levou a buscar informações sobre o projeto no curso de Letras.

O projeto *Halloween* e o PIBID

Em setembro de 2017, uma colega, professora de Geografia, foi selecionada para atuar no subprojeto do Pibid do curso de Geografia na escola e, por curiosidade, a questioneei sobre o significado do Pibid após a sua divulgação de participação desse projeto na sala dos professores. Com poucas palavras, ela me explicou que era um projeto da universidade pública federal com parceria das escolas estaduais. Após o recreio, nesse mesmo dia, ela pediu parceria para desenvolver o projeto Halloween de minha autoria, juntamente com o grupo do Pibid. Lembro que fiquei muito contente com o pedido da parceria, pois, nos anos anteriores desenvolvi esse projeto sozinha. Logo marcamos uma reunião para discutir como organizaríamos o projeto daquele ano.

No dia da nossa reunião, tive oportunidade de conhecer os estudantes do curso de Geografia que faziam parte do Pibid e entender como funcionava a dinâmica do trabalho deles e como eles poderiam me ajudar no desenvolvimento do projeto Halloween. Discutimos algumas possibilidades de atividades para serem executadas durante a manhã do dia 31 de outubro com os alunos do Ensino Médio, mas ainda faltavam tópicos para finalizarmos o projeto.

Achei tão importantes as falas deles sobre o que estavam desenvolvendo e o que viriam desenvolver nos meses seguintes, que nesse mesmo dia, cheguei em casa e fiz uma breve pesquisa sobre o Pibid no site da universidade pública federal onde moro e percebi que não tinha nada desse projeto no curso de Letras. No momento fiquei um pouco chateada, mas logo passou. Cheguei até a pensar, mas por que eu quero ser supervisora de um projeto? Mesmo se tivesse um edital em aberto, teriam tantos professores concorrendo por essa vaga, pensei. Desliguei o computador e não procurei mais nada sobre Pibid.

Alguns dias se passaram, voltei meus pensamentos ao projeto e dei continuidade aos preparativos para o evento de Halloween juntamente com os licenciandos do Pibid Geografia. Esbocei o cronograma de atividades, sendo algumas delas, ideias dos pibidianos. A direção e a supervisão da escola aprovaram o projeto e a partir de então, tivemos que correr contra o tempo para deixar tudo organizado.

Chegado o dia do evento, no primeiro momento, os alunos se apresentaram a caráter, fantasiados de diversos personagens como bruxa, monstros, cadáver, entre outros; logo depois cada sala expôs nas portas das salas de aula o cartaz decorativo com o tema Halloween desenvolvido durante as aulas de inglês; realizamos também um desfile de fantasias e brincadeiras na quadra esportiva; finalizamos as atividades do projeto com um bingo envolvendo esse universo temático, com o intuito de revisar o vocabulário aprendido nas duas aulas de Língua Inglesa.

O evento encerrou com a distribuição de um saquinho de balas para todos os alunos e profissionais da escola. Percebi, naquele momento, que os alunos gostaram das atividades realizadas e da organização do evento.

Os participantes do Pibid relataram o quanto foi importante a participação deles, pois puderam vivenciar todo o percurso de um projeto, desde a execução da escrita até a prática do projeto. Para mim, a experiência de participar desse projeto, juntamente com todos e com a troca de conhecimentos, mostrou-me um caminho de formação docente em um contexto em que estava envolvida direta e ativamente com os participantes do Pibid.

Na próxima história, exponho como tive uma mudança em minha vida, envolvendo a pandemia de Covid-19 que se iniciou na época e o processo da minha entrada como professora supervisora do Pibid Línguas Estrangeiras 2020/2022.

A vaga do PIBID

No final do primeiro semestre de 2020, recebi uma mensagem da diretora da minha escola dizendo para eu ler atentamente o edital que estava em anexo no e-mail. Larguei tudo o que estava fazendo naquele momento, li o edital e decidi me candidatar a uma vaga para a supervisão do Pibid/Línguas Estrangeiras. Organizei e enviei toda a documentação necessária que o edital exigia. Lembro que depois do envio dessa documentação, todos os dias, pelo menos três vezes durante o dia, eu verificava a caixa de e-mail para saber alguma notícia sobre o processo seletivo. Um dia, eu estava caminhando sozinha e recebi a notícia tão esperada e aguardada por mim: minha diretora havia me mandando uma mensagem no WhatsApp me parabenizando por ter conseguido a vaga como supervisora, dizendo que desde o início ela já sabia que a vaga seria minha. Parei de caminhar, retornei e perguntei para ela se era sobre o Pibid, ela disse que sim. Chegando em casa abri minha caixa de e-mail e lá estava: “Você foi selecionada para assumir a supervisão do grupo Pibid/Línguas Estrangeiras. Aguarde novas orientações”. Eu fiquei muito feliz com a notícia, ainda sem acreditar, pensei no caminho que

eu teria que percorrer e, nesse momento, muitas dúvidas surgiram. Questionava-me, como futura supervisora, sobre a maneira que desenvolveria as atividades com os alunos da escola, pois eles estavam com dificuldade de realizar os trabalhos remotos escolares. Percebi que teria um grande desafio por conta do contexto que estava e me senti angustiada. Pensei, também, em como os pibidianos encarariam essa situação, já que era minha primeira experiência como supervisora, de maneira remota ainda por cima, e pensei em como essa minha função seria vista por eles.

Ao viver e recontar as experiências narradas, surgiram muitas inquietações e incômodos que serviram de impulso para a construção desta pesquisa. Questionei-me: será que os objetivos desse projeto foram alcançados no período pandêmico? Quais desafios os pibianos egressos enfrentaram no período de desenvolvimento do projeto? O que aprendemos com as experiências vividas?

A partir desses questionamentos dessa jornada que foi para mim encarar o projeto Pibid no contexto remoto emergencial tenho como objetivo geral nesta pesquisa, compreender narrativamente experiências docentes vividas por dois professores em formação e uma professora supervisora no subprojeto Pibid Inglês/Espanhol no período da pandemia de outubro de 2020 a abril de 2022. Meus objetivos específicos são (i) discutir as histórias de dois participantes egressos com relação às atividades desenvolvidas remotamente no projeto Pibid Inglês/Espanhol e (ii) narrar e discutir as minhas histórias como professora supervisora do Pibid no período da pandemia.

Compreendi minhas inquietações e delineei os meus objetivos, mas ainda me faltava pontuar por que pesquisar, e pesquisar narrativamente. Conforme Clandinin e Connely (2015), há três tipos de justificativas na pesquisa narrativa. Na justificativa pessoal, os pesquisadores narrativos justificam por meio do contexto de suas próprias vivências a realização do estudo da pesquisa. Na justificativa prática, Clandinin e Huber (2012) explicam a importância de os pesquisadores narrativos refletirem sobre a perspectiva de mudança de suas práticas mediante ao autoconhecimento. Por fim, a justificativa teórico/social, que para as autoras é possível ser compreendida pelo teórico e o social ou político. Na perspectiva teórica as autoras ponderam acerca dos conhecimentos teóricos-metodológicos em relação à temática da pesquisa. Considerando essa proposta dos autores, passo a expor minhas justificativas de pesquisa.

Início com minha justificativa pessoal. Meu interesse em realizar esta pesquisa vem da minha primeira experiência desafiadora para desenvolver no contexto remoto emergencial o papel de supervisora do subprojeto Pibid Línguas Estrangeiras/Inglês e tentar compreender

como foram as experiências vividas pelos participantes da pesquisa também. A minha justificativa prática é que, ao narrar as experiências que vivi ao longo do projeto Pibid, eu me permito olhar não só para a minha prática como professora supervisora, mas também como foi o meu relacionamento, a minha conduta e o meu posicionamento com os licenciandos. Além disso, as experiências que o Pibid pode proporcionar aos licenciandos fazem parte da formação prática dos estudantes. Sendo assim, considero importante conhecer a perspectiva dos egressos participantes desta pesquisa. Por último, a minha justificativa social se torna relevante para mim, para os pibidianos egressos dessa pesquisa, para os supervisores, futuros supervisores e todos aqueles que fazem parte desse programa, além dos leitores desse trabalho, que possuem o intuito de compreender e conhecer aspectos importantes sobre o Pibid no contexto da pandemia, podendo ser de bastante contribuição para aqueles que buscam conhecer e trabalhar nessa área. Novas relações sociais, novas formas de aprendizagem e novas tecnologias digitais surgiram, sendo necessários uma mudança na maneira de se organizar e fazer uso delas. Esses são pontos para se questionar nessa nova paisagem depois do ensino remoto emergencial.

Esclareço a importância de apresentar no meu trabalho os estudos que vieram antes dele sobre o desenvolvimento do projeto Pibid no ensino remoto emergencial, trazendo a necessidade de entender o que está sendo pesquisado e discutido nos últimos anos. Para isso, realizei uma busca pelos termos “Pibid”, “remoto”, “pandemia” no Banco de Teses e Dissertações e no Banco de Revistas e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no *Google Acadêmico*. Para conhecer possíveis trabalhos publicados na área, não delimito o período de publicação. Porém, o levantamento não retornou teses ou dissertações relacionadas à temática. Provavelmente, esse resultado é atribuído à recência do tema, tornando-o ainda pouco explorado na academia. Para facilitar a compreensão do leitor, organizei os artigos seguindo o ano de publicação, como apresento no Quadro 1 - Trabalhos lidos para um breve estado da arte, a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos lidos para um breve estado da arte

Título	Autores	Ano	Periódico de publicação
Tecnologias e narrativas digitais: o PIBID em um contexto pandêmico	Salmasio, J. L.; Chiari, A. S. S.	2021	Seminário Sul Mato-Grossense em Educação Matemática
O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia	Alves, F. C.; Martins, E. S.; Leite, M. C. S. R.	2021	Revista Ibero-americana de Estudo em Educação
Educação em tempos pandêmicos: Desafios e possibilidades através do <i>WhatsApp</i> no ensino remoto	Guerra, G. C.; Alves, J. A. Nascimento, R. B. O.; Renovato, R. R.; Vieira, S. S.	2021	Revista Docência e Cibercultura
O PIBID no processo de formação docente: teorias, reflexões e experiências	Gonçalves, A. C.; de Fátima Batista, J.; Miranda, R. O.	2022	Temas & Matizes
Divulgação científica na escola: a classificação dos seres vivos por meio do PIBID ciências	Bitencourt, V. M.; Mendes, D. V.; Lucio, F. A.; Silva, R. S.; Amorim, V.; Vieira, R. M. B.	2022	Encontro de Divulgação Ciência e Cultura
Autoconfrontação e argumentação prática de professores/as supervisores/as do PIBID: indícios de uma perspectiva freireana na educação física escolar	Sanches Neto, L.; Venâncio, L.; Silvestre, L. B.; Santos, F. N.	2022	Formação em Movimento

Fonte: elaborado por mim.

No contexto da pandemia, encontrei um artigo publicado por Salmasio e Chiari (2021) sobre o Pibid. As autoras buscam entender o papel dos mecanismos digitais dentro do Pibid nos tempos de pandemia e como o uso dessas tecnologias poderiam contribuir para o programa. Elas estudaram um grupo de pibidianos em um contexto de ensino remoto emergencial. O trabalho analisou as mudanças e adaptações na dinâmica de trabalho dos participantes do Pibid, tentando identificar a influência do contexto pandêmico. Foram analisadas as experiências

narradas pelos pibidianos envolvidos no programa e as expansões que possam ter ocorrido no decorrer das atividades. As autoras identificaram que a maioria das atividades sofreu bastante com a pandemia, fazendo com que os trabalhos precisassem de adaptações significativas e, inclusive, ocasionando o cancelamento de alguns subprojetos em certos casos. Foi necessário um grande esforço do Pibid para manter diversos de seus projetos.

Alves, Martins e Leite (2021) explicam que a preparação inicial dos professores é frequentemente questionada, tanto em relação à estrutura do currículo quanto aos métodos pedagógicos ou formas de avaliação. Assim, o propósito do estudo dos autores foi analisar a trajetória do Pibid em três instituições federais brasileiras, com ênfase nas experiências durante o período de pandemia. Utilizando uma abordagem qualitativa e a pesquisa documental, os autores examinaram documentos relacionados à edição 2020-2022, e destacaram que os depoimentos de professores anunciaram e denunciaram as principais dificuldades encontradas por um número considerável de estudantes para acessar as mídias digitais. De maneira geral, esses estudantes são provenientes de famílias de baixa renda, moradores de bairros periféricos ou mesmo da zona rural. Além da dificuldade em acessar os recursos tecnológicos, os alunos enfrentaram a falta de acesso à internet e/ou a baixa qualidade do sinal. É importante destacar que, segundo os autores, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelo Pibid, as instituições se posicionaram a favor do programa, colaborando para que as atividades fossem executadas da melhor forma no ensino remoto. Essa situação serve, dessa forma, para reforçar as desigualdades na efetivação do direito à educação, mas também para revelar que as instituições buscam, também, lançar mão de recursos tecnológicos para formar educadores, futuros professores capazes de exercer a docência nesse contexto.

Apresento, também, o trabalho de Guerra *et al.* (2021), fruto da aplicação de uma prática pedagógica em escola pública de base rural de Olinda-PE, com o objetivo de desenvolver estratégias pedagógicas durante a pandemia como forma de comunicação em aulas remotas utilizando um aplicativo com alunos do Ensino Fundamental I. Os autores focam nas vivências dos docentes da Escola Margarida Alves diante do novo modelo de aulas remotas implementado pela instituição. Diante disso, os autores relatam que houve uma sobrecarga de trabalho, já que, segundo os autores, essa modalidade de ensino exige um tempo maior de planejamento e preparação de atividades para o adequado desenvolvimento das aulas, gravação e disponibilização de vídeos explicativos aos alunos (Guerra *et al.*, 2021). Ainda de acordo com Guerra *et al.* (2021), o laptop dos professores passou a ser a ferramenta mais utilizada para o planejamento e desenvolvimento das aulas. O *WhatsApp* se tornou uma ferramenta

indispensável para orientação do processo de aprendizagem, assim como de comunicação entre professores, alunos e famílias.

Continuando a pesquisar sobre relatos e experiências no Pibid em tempos de pandemia, encontrei o trabalho de Gonçalves, bem como o de Fátima Batista e Miranda (2022), acerca das vivências no Pibid. Os autores pontuam as novas experiências que o ensino remoto possibilitou, bem como a necessidade de considerar diversos aspectos, tais como o aluno e seu contexto de vida, o papel da família na motivação dos alunos para a participação na aula e o uso das tecnologias para as novas metodologias de ensino. Os autores expõem a importância do Pibid para os futuros docentes, no qual muitos têm a oportunidade de viver experiências e possibilita-se refletir acerca das práticas docentes, aprendendo com o supervisor, com os alunos e com todos que participam desse cenário. Segundo os autores, mesmo sendo em um contexto diferente, o Pibid enquanto formação docente, proporcionou uma mediação de construção de conhecimento.

O trabalho de Bittencourt *et al.* (2022) ressalta a reflexão de alguns autores sobre o uso das tecnologias digitais durante o período da pandemia, no contexto de distanciamento social, período em que a disseminação das ciências se tornou um aspecto fundamental para a formação científica de estudantes da Educação Básica. Esta investigação teve como propósito avaliar como um conteúdo apresentado na forma de divulgação científica pode auxiliar na instrução dos alunos, especialmente em ambientes remotos. Nesse contexto, os autores destacaram que os professores vivenciaram inúmeros desafios, tais como: utilização de ferramentas tecnológicas, falta de domínio em relação à utilização dessas ferramentas para desenvolver as aulas remotas, dificuldade de acesso a essas ferramentas e às mídias digitais por significativa parcela de estudantes, assim como a dificuldade enfrentada por diversas famílias no acompanhamento e mediação do processo de ensino escolar dos filhos.

Sanches Neto *et al.* (2022) examinaram como dois professores reestruturaram seus próprios conhecimentos didáticos na pandemia ao compartilharem a análise das práticas que foram executadas nas escolas-campo ligadas ao Pibid. O estudo mostra que as ações pedagógicas remotas foram iniciadas, tanto na rede estadual como municipal de ensino. Isso demandou várias mudanças nos sistemas de ensino para que o processo educacional escolar fosse assegurado, mesmo que a distância. Os sistemas de ensino, sobretudo da Educação Básica, tiveram que desenvolver estratégias metodológicas, envolvendo: a realização de aulas síncronas, assíncronas, gravação de aulas, criação de grupos de *WhatsApp*, disponibilização de conteúdos em plataformas digitais, envio por e-mails, entre outras alternativas (Biazetto *et al.*, 2021). As escolas da Educação Básica desenvolveram apostilas impressas disponibilizadas,

inicialmente, aos estudantes que não tinham acesso à internet e, posteriormente, para todos os estudantes.

Todos esses trabalhos discutem sobre o Pibid, o ensino remoto e os desafios que licenciandos vivenciaram no programa, bem como as práticas educacionais experienciadas em um contexto totalmente diferente. No entanto, faltam pesquisas que abordam a importância e o papel do professor supervisor no Pibid, bem como as relações que vão se estabelecendo entre supervisor, licenciandos e escola, o que abordarei nos próximos capítulos desta dissertação, como explico no parágrafo que se segue.

Ao longo da minha dissertação, você leitor, perceberá que eu utilizei algumas metáforas para preservar as identidades dos participantes que fazem parte desta pesquisa. As metáforas adotadas não são uma imposição pessoal, mas sim uma expressão que emergiu dos próprios participantes. Assim, é importante reconhecer que esses elementos metafóricos podem ser interpretados de diversas maneiras, dependendo do ângulo de repouso (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001) de cada observador.

Esta dissertação está composta por outros cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo, descrevo meu caminho teórico-metodológico, que tem como base a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000; 2011). Apresento algumas questões acerca da pesquisa narrativa, minhas vivências metodológicas como pesquisadora, informações sobre os participantes da pesquisa, meu contexto de pesquisa, os instrumentos de pesquisa e como compus os sentidos sobre as experiências vividas. Partindo para o segundo capítulo, socializo um panorama sobre o Pibid e seus múltiplos contextos. No terceiro e quarto capítulos, exponho especificamente as narrativas dos participantes Sol e Lua e compartilho minhas experiências como supervisora do Pibid e participante de pesquisa e discuto os sentidos dos textos de campo, a partir da perspectiva das autoras Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Por último, registro algumas considerações finais pertinentes à compreensão do todo.

1 MEU CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO NA PESQUISA NARRATIVA

Neste capítulo, discorro sobre as questões teórico-metodológicas da pesquisa narrativa com base nos pressupostos de Clandinin e Connelly (2000; 2015). Em seguida, descrevo o contexto de minha pesquisa, identifico os instrumentos que utilizei para a composição dos textos de campo, apresento os participantes, trago os procedimentos para a entrada em campo e por último, explico como compus sentido das experiências vividas.

1.1 Considerações acerca da pesquisa narrativa

A pesquisa narrativa se concentra nas histórias que as pessoas contam sobre suas experiências. É uma abordagem que reconhece que os indivíduos constroem e dão sentido ao mundo por meio de histórias e que essas histórias são essenciais para entender a complexidade da experiência humana.

Clandinin e Connelly (2000; 2015) propuseram uma perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa narrativa, que enfatiza a importância de entender as histórias que as pessoas contam e o contexto em que essas histórias são contadas. De acordo com Clandinin e Connelly (2000; 2015), a pesquisa narrativa envolve a tentativa de compreender como as pessoas dão sentido às suas experiências por meio das histórias que contam.

Segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 51), a pesquisa narrativa “é uma forma de compreender a experiência” que ocorre a partir das histórias vividas e narradas. Esse contar e recontar das histórias vividas é um caminho para pensar sobre a experiência.

Clandinin e Connelly (2000; 2015) enfatizam a importância da reflexividade na pesquisa narrativa, que envolve estar ciente dos próprios preconceitos e suposições e como eles podem influenciar o processo de pesquisa. Os autores afirmam que uma pesquisa narrativa pode ser feita pelo contar (*telling*) e pelo vivenciar (*living*) de histórias. O contar de histórias está relacionado às experiências vividas quando o indivíduo narra seu passado, reconta e compõe sentidos a partir delas. Diferentemente disso, o vivenciar das histórias está relacionado às experiências vividas durante a composição dos textos de campo, ou seja, tanto o pesquisador quanto os participantes vivenciam uma experiência e compõem os sentidos delas enquanto desenvolvem a pesquisa (Clandinin; Connelly, 2000; 2015).

Mello (2005, p. 91) explica que a compreensão das histórias vividas e contadas e a maneira como elas são concebidas e interpretadas, representam pontos fundamentais da

pesquisa narrativa, pois “mais relevante do que dizer o que e como algo ocorreu é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam, e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas.”

Considerando os pressupostos apresentados, minha pesquisa é predominantemente caracterizada pelo contar de histórias de uma professora supervisora do Pibid e dos participantes da pesquisa. De acordo com Clandinin e Connelly (2000; 2015), o pesquisador narrativo não tem a função somente de descrever as experiências de outras pessoas, pois ele faz parte também desse cenário pesquisado e está experienciando sentidos.

Outro aspecto fundamental da pesquisa narrativa é seu aspecto tridimensional que, de acordo com Clandinin e Connelly (2000; 2015), é formado pela temporalidade, sociabilidade e, por último, pelo lugar. Os autores enfatizam a importância de entender essas dimensões e que elas estão inter-relacionadas e formam a base do processo de pesquisa narrativa. A primeira dimensão da pesquisa narrativa, a temporalidade, é a que se refere ao modo de como as histórias dos indivíduos estão conectadas ao longo do tempo. Clandinin e Connelly (2000; 2015) argumentam que as histórias do pesquisador e participantes não são eventos isolados, mas fazem parte de uma narrativa maior que abrange suas vidas. Compreender a continuidade das histórias é essencial para entender a composição dos sentidos construídos que surgem ao longo do tempo.

Na pesquisa narrativa, a temporalidade se volta para a dimensão temporal que molda as histórias e experiências das pessoas. Segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015), a temporalidade é um aspecto fundamental da pesquisa narrativa, pois as histórias são construídas em um determinado tempo e espaço, e a compreensão desses elementos é fundamental para entender as narrativas.

Clandinin e Connelly, no que se refere à temporalidade, afirmam que:

No pensamento narrativo, a temporalidade é uma questão central. Temos como certo que localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo (Clandinin; Connelly, 2015, p. 63).

Ainda a esse respeito, Mello (2005), em seus estudos sobre Connelly e Clandinin (2004), ressalta o seguinte:

Pesquisadores narrativos não descrevem um evento, pessoa ou objeto como tal, mas sim considerando um passado, um presente e um futuro. Isto significa que uma pessoa tem uma certa história associada com um comportamento ou ações específicas vividas no tempo presente, que podem estar projetando uma

possibilidade no futuro. Assim, ao construir significados de uma história devo me questionar não somente sobre como ela ocorre hoje, mas também como resultante de histórias vividas no passado e como ela poderá ser vivida ou projetada no futuro (Mello, 2005, p. 90).

Clandinin e Connelly (2000; 2015) enfatizam que a temporalidade é um aspecto dinâmico e mutável da pesquisa narrativa. As histórias são construídas a partir de uma variedade de experiências e eventos que ocorrem ao longo do tempo e que são influenciados por fatores contextuais e culturais. Sendo assim, a compreensão da temporalidade na pesquisa narrativa requer uma análise cuidadosa das experiências passadas, presentes e futuras.

O aspecto da temporalidade na pesquisa narrativa é uma importante área de investigação que permite aos pesquisadores obter uma compreensão mais profunda de como os indivíduos constroem significado ao longo do tempo e como suas histórias evoluem e mudam à medida que passam por diferentes fases de suas vidas.

A segunda dimensão da pesquisa narrativa é a sociabilidade, que se refere à natureza multifacetada e muitas vezes contraditória das histórias dos indivíduos. Clandinin e Connelly (2000, 2015) argumentam que as histórias dos indivíduos são complexas e multidimensionais, refletindo suas múltiplas identidades, experiências e perspectivas, seus sentimentos, esperanças e desejos. Ou seja, a pesquisa narrativa deve levar em consideração as condições pessoais e sociais. A sociabilidade está relacionada a como as histórias das pessoas são moldadas e influenciadas por interações sociais.

A terceira dimensão da pesquisa narrativa é o lugar, ou contexto, onde as experiências narradas foram vividas. Clandinin e Connelly (2000; 2015) explicam que as narrativas estão situadas dentro de um contexto social, cultural e histórico que molda as experiências das pessoas e as histórias que contam sobre essas experiências. Compreender o contexto em que as histórias das pessoas são contadas é crucial para entender os significados que elas constroem e os modos pelos quais elas conduzem suas vidas. Assim, os autores Connelly e Clandinin (2004, p. 10) entendem o lugar como sendo “as divisas concretas específicas, físicas ou topológicas, nas quais a pesquisa e os eventos ocorrem”.

Juntas, essas três dimensões formam a base do caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa com base em Clandinin e Connelly. Ao atender ao contexto, continuidade e complexidade das histórias dos indivíduos, os pesquisadores podem sempre construir uma compreensão mais profunda dos sentidos que os indivíduos atribuem às experiências e das maneiras pelas quais eles dão sentido às suas vidas. Clandinin e Connelly (2000; 2015)

recorrem à filosofia deweyana para sua proposta das dimensões de temporalidade, sociabilidade e lugar.

Segundo Dewey (1979), o envolvimento é uma condição necessária para a aprendizagem significativa. Ele argumentou que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades que são relevantes para suas vidas, e que são interessantes e desafiadoras. Quando os alunos estão engajados, eles são mais propensos a aprender de forma mais profunda e duradoura, pois estão ativamente envolvidos na construção de seu próprio conhecimento.

Dewey (1979) também enfatizou a importância do contexto em que a aprendizagem ocorre. Ele argumentou que o ambiente em que os alunos aprendem deve ser estimulante e encorajador, e que os professores devem criar oportunidades para os alunos explorarem seus interesses e habilidades.

Além disso, o autor acreditava que o envolvimento não era apenas uma questão de motivação, mas também de propósito. Ele argumentou que os alunos precisam entender por que estão aprendendo algo e como isso se relaciona com suas vidas e com o mundo em geral. Quando os alunos têm um senso de propósito, eles são mais propensos a estar engajados e motivados na aprendizagem.

Nesta seção, apresentei um panorama dos aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa narrativa. A seguir apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada.

1.2 Contexto da pesquisa

O contexto no qual desenvolvi essa pesquisa foi um projeto do Pibid Línguas Estrangeiras/inglês da Universidade Federal da cidade onde moro. Esse projeto foi desenvolvido em parceria com a escola da rede pública estadual em que eu trabalho há 8 anos e ocorreu no período de outubro de 2020 a abril de 2022 em contexto remoto emergencial. Nesse projeto, vivi histórias como professora supervisora do Pibid com dois pibidianos egressos, participantes dessa pesquisa.

Conforme consta em seu regimento escolar (2014), a escola Azul referenciada neste estudo foi construída e mobiliada pela prefeitura municipal seguindo os padrões determinados pela CARPE, passou a pertencer ao patrimônio do Estado de Minas Gerais em 22/05/79, quando foi publicada a tramitação legal deste processo. A escola foi criada como unidade de ensino de primeiro grau da Rede Estadual pelo Decreto lei nº. 19.902 de 15 de maio de 1979 e seu funcionamento foi atualizado pela Resolução nº. 3113/79 publicada em 22/05/79. Em 20/04/90,

pelo Decreto de Lei nº. 31.128, foi criado o ensino de segundo grau nessa escola, sem habilitação profissional.

Ainda conforme o regimento escolar (2014), a escola Azul exerce um papel de grande importância junto à comunidade e procura desempenhar da melhor forma possível sua missão de formar cidadãos dignos, conscientes e participativos através de um ensino de qualidade. Sua clientela é formada por 50% de alunos residentes no próprio bairro e os outros 50% são alunos que residem em bairros vizinhos. Atende crianças, pré-adolescentes, adolescentes e também alunos adultos matriculados no noturno na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

O projeto Pibid está presente na escola Azul desde 2017, iniciando com o subprojeto Geografia. Nos anos seguintes, outros subprojetos como de Sociologia/Filosofia, Matemática e Línguas Estrangeiras também desenvolveram atividades juntamente com os licenciandos, proporcionando a oportunidade de reconhecer a sala de aula como um lugar de experiências e aprendizagem e de como trabalhar a educação e as metodologias pedagógicas. Compreendo, a partir das contribuições de Dewey (1938) sobre a experiência e, para quem os alunos aprendem melhor ao se envolverem em situações do mundo real, participando de atividades práticas e refletindo sobre as experiências vividas, que o Pibid é um importante espaço para ofertar aos futuros professores a oportunidade de experimentar a prática docente real, desde os estágios iniciais de sua formação.

Na próxima seção, trago alguns instrumentos que utilizei para composição dos textos de campo.

.

1.3 Instrumentos para composição dos textos de campo

Segundo Clandinin e Connelly (2000; 2015), na pesquisa narrativa os instrumentos para a composição de textos de campo são diversificados, podem ser diários, histórias autobiográficas, notas de campo, cartas, conversas, linha do tempo, entrevistas, caixa de memórias, entre outros. Esses instrumentos permitem aos participantes de pesquisa a contar suas experiências em momentos distintos e de maneiras diferentes. Assim, os textos de campo são “(...) modelados pelos interesses ou desinteresses do pesquisador ou do participante (ou de ambos)” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 135).

Levando em conta as informações apresentadas sobre a caracterização do termo "texto de campo" e sua qualidade subjetiva e interpretativa, apresento agora os recursos que empreguei para elaborar os textos de campo na minha pesquisa. Desde o início dos encontros com os dois participantes de pesquisa, utilizei entrevistas, conversas e também linhas do tempo.

Para a utilização da entrevista, foi levada em consideração a disponibilidade de cada participante, sendo guiada a partir da realização da seguinte pergunta direcionada: Quais foram as experiências que você vivenciou ao longo do desenvolvimento do projeto Pibid? Essa entrevista foi utilizada também com a finalidade de saber qual foi a importância do projeto Pibid para a formação inicial desses estudantes.

Seguindo com essa temática sobre entrevista, Guenette e Marsall (2009, p. 78) apontam que “um formato de entrevista narrativa é um excelente método para que os participantes falem e descrevam suas experiências na forma de uma história. Uma pergunta aberta empregada para iniciar a entrevista é útil para colocar os participantes em um estado de espírito narrativo”.¹

Utilizei também como instrumento de pesquisa a conversa. Sobre esse instrumento, Clandinin e Connelly (2015, p. 151) explicam que “uma conversa é frequentemente utilizada como meio de elaborar um texto de campo durante interações presenciais entre pares ou grupos de indivíduos”. A conversa que tenho com meus alunos, que envolve a habilidade de escuta ativa, é inerente ao meu trabalho como professora de inglês. Da mesma forma que ocorre em minhas interações rotineiras com os alunos, durante a condução da minha pesquisa, encaro a escuta como uma presença plena, estando totalmente presente com os dois participantes de pesquisa. Concordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 153) ao afirmarem que “há uma exploração aprofundada durante uma conversa, mas esta é realizada em um ambiente de confiança mútua, em que a escuta e a solidariedade com a experiência narrada pelo outro são fundamentais”.

Ainda sobre o instrumento de pesquisa conversa, as autoras Hollingsworth e Dybdahl (2007) enfatizam em seus estudos a importância das conversas na construção de histórias. Elas sugerem que, por meio do diálogo, os indivíduos não apenas compartilham suas narrativas, mas ativamente as moldam e refinam no processo de comunicação. As conversas, segundo as autoras, tornam-se um espaço dinâmico onde significados são negociados e múltiplas perspectivas emergem.

Outro instrumento que utilizei foi a linha do tempo. De acordo com Miranda (2005), a linha do tempo é importante, já que ela abarca as principais experiências para a formação da consciência temporal, como a percepção da duração e da passagem do tempo, bem como a compreensão da ordem dos eventos por meio da sequência selecionada. Tive o intuito de permitir aos participantes que, diferentemente da entrevista, pudessem contar suas experiências

¹ Minha tradução para: *A narrative interview format is an excellent method for having participants talk and describe their experiences in the form of a story. An open-ended question employed to begin the interview is helpful in putting the participants into a narrative frame of mind.*

com mais liberdade, sem que houvesse um direcionamento que corresse o risco de limitar, a partir de pré-julgamentos de minha parte, suas experiências.

Nas três linhas do tempo, as experiências vividas pelos pibidianos egressos e por mim como professora supervisora do Pibid estão organizadas temporalmente e são referentes a alguns momentos que marcaram a nossa trajetória. Algumas dessas histórias serão narradas nos capítulos 3 e 4 desta dissertação. Assim, as linhas do tempo foram desenhadas de acordo com acontecimentos relevantes, de forma cronológica, desde as experiências iniciais de cada um até as experiências finais do projeto Pibid.

Sobre a linha do tempo, Gramling e Carr (2004, p. 133) informam que

A construção de linhas do tempo é um método para os participantes refletirem sobre a trajetória de suas experiências vividas. As linhas do tempo facilitam a lembrança e o sequenciamento de eventos pessoais, e são úteis para vasculhar as outras fontes de dados para confirmar ou completar uma história de vida ou para colocar um determinado construto de pesquisa ou questão clínica no contexto de outros eventos.²

Conforme pontuam Gramling e Carr (2004), a criação das linhas do tempo dos participantes desta pesquisa é uma abordagem que os permitem analisar e revisitar o percurso de suas vivências ao longo do desenvolvimento do projeto Pibid.

Seguindo ainda com essa temática sobre a linha do tempo na pesquisa narrativa, Guenette e Marsall (2009, p. 82) explicam que “as linhas do tempo podem fornecer uma âncora representacional em tópicos sensíveis, entrevistas narrativas. Elas podem facilitar o processo dos participantes de contar suas histórias na voz epistolar descrita por Clinchy (2003)”.³

Por último, lanço mão dos relatórios, parcial e final, e das atas feitas pelos participantes ao longo do desenvolvimento do projeto, como instrumentos para compor os textos de campo. Esses textos foram trabalhados na construção do projeto de ensino de Língua Inglesa no contexto da pandemia, como parte da atividade do Pibid. Os relatórios parcial e final foram importantes ferramentas de acompanhamento do progresso dos bolsistas e do programa como um todo. Esses documentos permitiam que a coordenação avaliasse o desempenho, identificasse dificuldades e tomasse as medidas corretivas.

² Minha tradução para: *The construction of timelines is one method for participants to reflect on the trajectory of their lived experiences. Timelines facilitate recollection and sequencing of personal events, and they are useful for combing the other sources of data to confirm or complete a life history or to place a particular research construct or clinical issue in the context of other events.*

³ Minha tradução para: *Timeline drawings can provide a representational anchor in sensitive topic, narrative interviews. They can facilitate participants' process of telling their stories in the epistolary voice that Clinchy (2003) has described.*

Além disso, deveriam conter toda a trajetória percorrida pelo subprojeto, apresentando as seguintes informações: dados da equipe (professores e licenciandos participantes); informações sobre a escola participante (nome, IDEB, número total de alunos que estudam na escola, número de alunos que o projeto alcança); atividades desenvolvidas e resultados alcançados (nome da atividade, objetivos, descrição sucinta da atividade, resultados alcançados); produção bibliográfica; os efeitos produzidos no campo de atuação; contribuições para a licenciatura e apresentação das dificuldades e possíveis soluções encontradas em todas as fases de desenvolvimento do projeto.

Como professora supervisora do Pibid, considero importante socializar alguns pontos positivos e negativos sobre esses relatórios. Iniciando com os pontos positivos, entendo que esses relatórios contribuíam para uma análise mais detalhada do desenvolvimento do bolsista ao longo do programa, proporcionavam uma visão geral das atividades realizadas e dos resultados alcançados, facilitavam a identificação de pontos fortes e áreas que precisavam ser melhoradas e serviam como registro documental das atividades desenvolvidas no período. Com relação aos pontos negativos, entendo que esses relatórios eram demorados e exigiam um tempo significativo para sua elaboração e alguns bolsistas tinham dificuldades em expressar suas experiências por escrito.

A ata foi o documento que os licenciandos redigiram com mais frequência, uma vez que a cada reunião *online* deveríamos registrar de forma oficial e detalhada as informações, decisões e acontecimentos discutidos. Assim, a cada reunião era escolhido um relator, o qual deveria citar os nomes dos membros presentes e faltosos, mencionar a data da reunião e o local, a pauta, fazer um resumo das discussões, decisões tomadas e as ações a serem realizadas. Esse documento servia como referência para manter os envolvidos informados e alinhados com o andamento do projeto. Acredito que para a coordenação do Pibid, as atas serviam como um instrumento de avaliação do andamento, bem como uma maneira de controle do que estava acontecendo, especialmente porque tudo acontecia à distância, mediado por mídias de comunicação, como o *Google Meet*. Assim, para comprovarmos se as reuniões estavam acontecendo, ainda fazíamos a captura da imagem da tela com os membros presentes e com o horário de encerramento do encontro virtual. Além disso, as atas realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto serviram como apoio fundamental, pois revisitávamos algumas informações para a elaboração da escrita do relatório final.

A exigência do preenchimento desses documentos era uma maneira de acompanhar e avaliar o progresso das pesquisas financiadas pela Capes, auxiliando na prestação de contas e na tomada de decisões sobre futuros investimentos. Portanto, era uma maneira de garantir a

transparência e prestação de contas do dinheiro público e o impacto social dos programas como o Pibid. Passo agora para a próxima seção deste capítulo na qual descrevo os participantes da pesquisa.

1.4 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são dois pibidianos egressos e eu, a professora pesquisadora e professora de Língua Inglesa. Nós vivenciamos o desenvolvimento do projeto num contexto de pandemia no período de outubro de 2020 a abril de 2022.

O meu primeiro contato com os participantes aconteceu pelo *WhatsApp*. Nas primeiras mensagens trocadas, expliquei resumidamente quais eram os meus objetivos e a importância da pesquisa na formação docente. Depois disso, os dois participantes confirmaram o interesse e disponibilidade para participar da pesquisa e para realizarmos os nossos encontros presenciais. É importante ressaltar que, aos participantes da pesquisa, foi informado sobre os aspectos éticos que envolvem a pesquisa, haja vista que além das minhas experiências, as deles também foram utilizadas para a produção da dissertação. Foi apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de que estivessem cientes desse relacionamento próximo e pessoal entre pesquisadora e os participantes. Também foi explicado a necessidade de que eles autorizassem a divulgação e o intuito de suas participações e as contribuições deles para a pesquisa.

A fim de preservar as identidades dos dois pibidianos egressos que compartilharam comigo as experiências, reforço, como informei na introdução, que os nomes que aparecem no decorrer deste trabalho são fictícios. Em nosso primeiro encontro, um dos participantes escolheu ser chamado de Sol. Quando a outra participante tomou conhecimento da escolha do nome do primeiro participante, optou por ser chamada de Lua. A partir das escolhas dos nomes feitas pelos pibidianos egressos, senti o desejo de me identificar por Nuvem para compor esse céu de experiências ao lado dos participantes. Perguntei a eles, numa de nossas conversas, se queriam ser apresentados na pesquisa e, assim, Sol e Lua escreveram os textos sobre si mesmos. A seguir, socializo a apresentação de Sol e Lua e, na sequência, apresento as linhas do tempo elaboradas por eles. As linhas do tempo destacam alguns acontecimentos em diferentes momentos durante o desenvolvimento do projeto Pibid.

Conhecendo Sol

Meu nome é Sol, tenho 22 anos e moro com meu namorado em uma cidade do interior em Minas Gerais há 5 anos. Minha cidade natal fica no estado do Pará, onde minha mãe mora até hoje. Meus pais são separados e não tenho muito contato com meu pai, principalmente depois que contei sobre a minha sexualidade.

Iniciei a escola aos 5 anos de idade e durante o ensino fundamental e o ensino médio estudei em escolas públicas. Prestei vestibular para o curso de Letras e fui aprovado em três cidades distintas. Escolhi a do interior de Minas Gerais porque já tinha amigos que moravam nessa cidade e falavam muito bem dela.

Gosto muito de arte, principalmente de teatro, pois me ajudou e ajuda até hoje a me sentir mais empoderado e sentir orgulho de quem eu sou.

Atualmente, sou estudante do curso de Letras e curso o sétimo período. Fui licenciando do projeto Pibid que teve início em outubro de 2020 com término em abril de 2022. O desenvolvimento desse projeto ocorreu de forma online devido à pandemia que estávamos vivenciando. Mesmo sendo neste formato, aprendi muito com todas as pessoas envolvidas no projeto. Para mim, participar dessa pesquisa é muito gratificante pois contarei algumas experiências como pibidiano e como isso afetou minha formação profissional.

Figura 1 - Linha do tempo de Sol



Fonte: elaborado por Sol e por mim.

Descrição da imagem: quatro sóis amarelo, cada um dentro de um círculo, dispostos um ao lado do outro, entre eles, há um pequeno círculo de borda amarela e abaixo, os nomes dos quatro momentos que Sol vivenciou: Escolha do Pibid, Primeira oficina, Corte das bolsas, Última apresentação online.

Conhecendo Lua

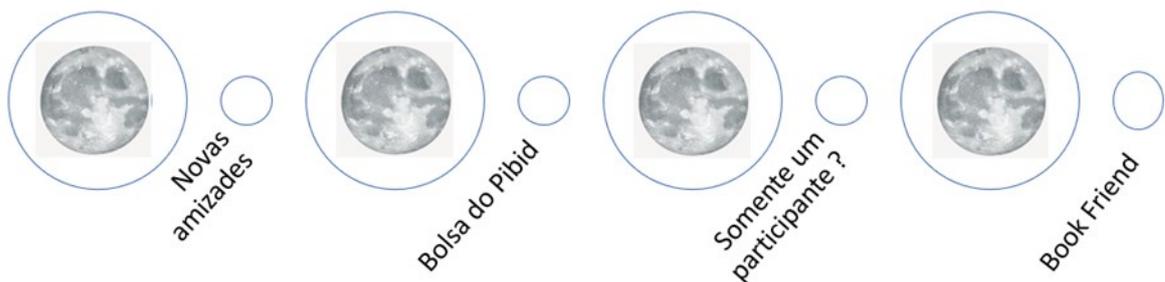
Meu nome é Lua, tenho 22 anos, moro com meus pais e minha irmã mais nova em uma cidade situada no estado de Minas Gerais. Eu e o meu noivo estamos planejando o nosso casamento para este ano ainda.

Terminei o ensino médio em uma escola pública e desde o nono ano do Ensino Fundamental II já falava que seria professora de inglês. E assim aconteceu, passei no primeiro vestibular que fiz para o curso de Letras em uma Universidade Federal na cidade onde moro em 2020, ano de pandemia. Iniciei a graduação com todas as matérias online, não conhecia ninguém e foi um período muito desafiador para mim. No segundo período do curso, tive a oportunidade de participar do processo seletivo do projeto Pibid Línguas Estrangeiras e fui selecionada para fazer parte do grupo em outubro de 2020. Foram dezoito meses de atividades online nesse projeto e as experiências que vivi ajudaram muito na continuidade da minha formação acadêmica.

Atualmente trabalho na área de tecnologia e vejo o quanto o curso de Letras me ajuda nessa área.

Participar dessa pesquisa para mim é importante pois contarei algumas das minhas experiências e desafios como licencianda no Pibid na pandemia.

Figura 2 - Linha do tempo de Lua



Fonte: elaborado por Lua e por mim.

Descrição da imagem: quatro luas cinzas, cada uma dentro de um círculo, dispostos um ao lado do outro, entre eles, há um pequeno círculo de borda azul e abaixo, os nomes dos quatro momentos que Lua vivenciou: Novas amizades, Bolsa do Pibid, Somente um participante? e Book Friend.

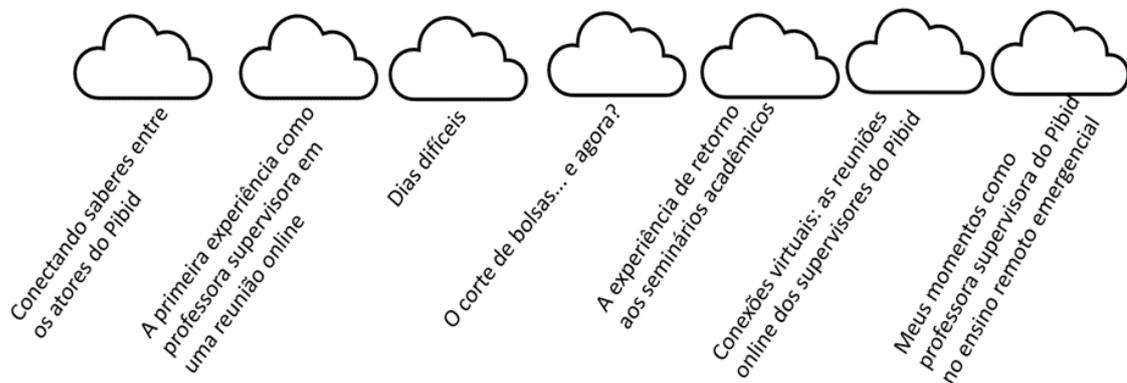
Conhecendo Nuvem

Meu nome é Nuvem, tenho 45 anos, moro no Triângulo Mineiro e sou casada há 16 anos. Tenho uma filha linda, Ana Clara, com 13 anos. Meus pais são professores aposentados e tenho certeza de que herdei deles esse caminho na área da educação.

Minha primeira graduação foi em Letras Português/Inglês, com término em 2001. Nesse mesmo ano morei um ano fora do país. Alguns anos depois fiz Pedagogia e uma Especialização em Psicopedagogia Clínica.

Sou professora efetiva de Inglês na escola Azul há oito anos. Nessa escola atuei no Ensino Fundamental II por dois anos e, atualmente, trabalho com alunos do ensino médio. Tive o privilégio de participar como professora supervisora do Pibid Línguas Estrangeiras/Inglês no período de outubro de 2020 a abril de 2022 da Universidade Federal de onde moro em parceria com essa escola. Como estávamos vivenciando uma pandemia, o projeto foi desenvolvido no contexto do ensino remoto emergencial. Após o término do projeto, decidi participar do processo seletivo para ingressar no mestrado com o intuito de pesquisar e aprender mais sobre esse projeto e aqui estou.

Figura 3 - Minha linha do tempo



Fonte: elaborado por mim.

Descrição da imagem: sete nuvens, cada uma disposta uma ao lado da outra e abaixo, os nomes dos sete momentos que Nuvem vivenciou como professora supervisora do Pibid: Conectando saberes entre os atores do Pibid; A primeira experiência como professora supervisora em uma reunião online; dias difíceis; O corte de bolsas...e agora?; A experiência de retorno aos seminários acadêmicos; Conexões virtuais: as reuniões online dos supervisores do Pibid; Meus momentos como professora supervisora do Pibid no ensino remoto emergencial.

Tendo apresentado os participantes da pesquisa, na próxima seção apresento ao leitor os procedimentos para a entrada em campo.

1.5 Procedimentos para a entrada em campo

Nesta seção, socializo minha experiência com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e sobre minha abordagem inicial com Sol e Lua. Na trajetória junto ao CEP, experimentei situações reveladoras que contribuíram para minha compreensão da pesquisa narrativa e da minha função como pesquisadora nesse contexto. O foco principal da minha investigação consistiu em compreender narrativamente experiências docentes vividas no subprojeto Pibid Inglês no período da pandemia no contexto remoto emergencial.

Assim, a pesquisa aconteceu durante alguns encontros presenciais, pois por meio das conversas que tive com os participantes, observei suas experiências vividas no projeto Pibid. Cada um dos participantes fez a sua própria linha do tempo com as principais vivências realizadas durante o programa e redigiram narrativas. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 48), a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Segundo esses autores: “Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela”.

Clandinin e Connelly (2015, p. 221) afirmam que “Iniciar as negociações com o participante tendo um conjunto de formulários já aprovados e pedidos de assinaturas é um início proibido neste tipo de pesquisa”. E os autores continuam: “Compreender autorizações éticas para o termo de consentimento livre e esclarecido, do ponto de vista relacional, nos dá uma outra forma de pensar sobre nossas questões” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 222). O momento inicial de interação com os participantes, durante a abordagem para obter o TCLE, desempenhou um papel significativo. Foi nesse ponto que se estabeleceu uma relação individual, pessoal e próxima entre mim e os participantes da pesquisa. Construimos, então, o que é denominado de “lugar seguro”, lugar este que o participante precisa compreender como um lugar confiável, a partir do qual ele poderá compartilhar suas experiências, conforme apontam os autores Clandinin e Connelly (2000; 2015).

A seguir, narro a primeira experiência com o CEP e logo depois trago outra narrativa sobre minha abordagem inicial com Sol e Lua.

Entre dilemas e decisões: a jornada do Comitê de Ética

Ao ingressar no mestrado em abril de 2022 e aceitar o convite feito pela minha orientadora para seguirmos a linha da pesquisa narrativa, não sabia que enfrentaria o Comitê de Ética (CEP). “Mas para que isso?”, pensei várias vezes, até que minha orientadora me explicou dizendo que toda pesquisa que envolve seres humanos tem que ser submetida ao CEP. Depois dessa explicação fiquei pensando no dilema em desistir ou não de convidar os participantes para participar da minha pesquisa. Analisando, lendo e relendo meu projeto, vi que a pesquisa precisava de participantes sim e que só enriqueceria a pesquisa. Segui em frente com essa decisão e alguns desafios apareceram.

O primeiro desafio para mim foi o cadastro na plataforma. Não sabia qual plataforma era e muito menos o que deveria ser preenchido. Lembro que tivemos um encontro presencialmente na universidade com minha orientadora e outras orientandas para executarmos juntas esse primeiro acesso. E que encontro RICO!! Além de conhecê-las pessoalmente, me ajudaram com o início do preenchimento das informações da plataforma. Fiquei como “assistente de pesquisa” para fazer a submissão e ter acesso ao projeto.

O fator tempo era mais um desafio e me deixava muito angustiada e preocupada. Quanto antes enviasse o projeto para o CEP, seria melhor. Afinal de contas, o tempo do mestrado é curto e o quanto antes o projeto fosse aprovado, mais rápido eu entraria em campo com os participantes da pesquisa. Organizei meus horários em uma semana de tal forma que precisava de duas horas por dia para preencher os campos da plataforma. E assim foi... todos os dias, durante uma semana, sentava-me em frente ao computador para escrever as “caixas” que continham na plataforma.

Consegui enviar no prazo estipulado a primeira versão para minha orientadora, recebi rapidamente seu retorno com as devidas correções e no mesmo dia já as fiz. “Pronto: o projeto foi submetido e agora é só aguardar a resposta”, pensei.

Alguns dias se passaram e chegou a tão esperada resposta do CEP: “Foram identificadas as seguintes pendências documentais...”. Coisas bem simples. Ajustei todas as pendências e reencaminhei o projeto. Dias depois, minha orientadora recebeu o parecer de aprovação do Comitê de Ética. Fiquei muito feliz com essa aprovação porque a participação dos dois pibidianos egressos só enriqueceria minha pesquisa.

A partir desse momento, comecei a organizar as próximas etapas da pesquisa. Entrei em contato com os licenciandos egressos para informá-los sobre a aprovação do projeto e discutir como seria a participação deles. Foi uma honra contar com suas experiências e conhecimentos para enriquecer ainda mais a pesquisa.

Após a aprovação do meu projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, iniciei os encontros com Sol e Lua. Na próxima narrativa, compartilho essa experiência.

Os encontros com Sol e Lua

Estávamos no mês de março de 2023 quando tive o primeiro encontro com Sol e Lua. Eu estava feliz em saber que os dois aceitaram participar comigo da pesquisa. Marcamos de encontrar na escola Azul no período da tarde. Nesse primeiro contato, expliquei sobre o TCLE e falamos sobre os encontros que faríamos a cada quinze dias, nas possibilidades de horários e dias de cada um. Um momento bem divertido desse dia foi quando falei da importância de criar um pseudônimo para preservar a identidade de cada um na escrita da dissertação. Bem rapidinho, um dos participantes disse que seria o SOL. Aguardei alguns segundos para que a outra participante falasse seu pseudônimo. Ela escolheu LUA.

Ao longo dos meses que se seguiram, nossos encontros se transformaram em lembranças do que vivemos ao longo dos dezoito meses do projeto Pibid e das experiências que marcaram aquele período. Foram encontros ricos em aprendizagem e crescimento mútuo. Foram muitas lembranças, foram muitas conversas, relembramos juntos não só os nossos momentos online, mas, também, as tensões e desafios que vivemos e as amizades que fizemos. E com essas lembranças e conversas, Sol e Lua construíram suas linhas do tempo e redigiram suas narrativas sobre esses momentos do projeto que marcaram cada um.

Lembro que no último encontro, em novembro de 2023, agradei imensamente a contribuição significativa deles em minha pesquisa e finalizamos com a escrita de um acróstico, que será apresentado posteriormente, com a palavra Pibid, no qual tentamos sintetizar o nosso processo investigativo.

1.6 Composição de sentidos

Chamamos de composição de sentidos, na pesquisa narrativa, a interpretação que atribuímos aos acontecimentos ocorridos ao longo da pesquisa e que serão narrados pelo participante, por intermédio dos textos de campo. Clandinin e Connelly (2000; 2015) esclarecem que os textos de campo são uma forma de representação objetiva das experiências de pesquisa e são a nossa forma de falar o que é considerado importante para a pesquisa. Desse modo, a composição dos textos de campo é um processo interpretativo.

No processo de composição de sentidos, a interpretação segundo Mello (2005, p. 105) é “resultante da interação entre os textos de campo e a interferência da visão de mundo do pesquisador”. Nesse sentido, entendo que os textos de campo passam pelos “olhos do pesquisador”.

Para Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001, p. 8), “[...] ao compor os sentidos das experiências, o que o pesquisador narrativo faz é construir algumas das interpretações possíveis para as histórias experienciadas, reconhecendo, no entanto, a possibilidade de que outras interpretações também sejam possíveis”.

Entendo, assim, que não se configura como um dos objetivos de um pesquisador narrativo, tentar compreender todas as interpretações para uma mesma experiência. Dessa maneira, segundo Mello (2005, p. 106),

[...] fazer escolhas faz parte do processo de composição de sentidos. A cada escrita e reescrita, volta aos textos de campo, discussão em grupo, escolha do tipo de texto a ser escrito, por exemplo, o pesquisador tem a oportunidade de refletir e rever suas interpretações, O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua, pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo.

É necessário fazer seleções e formatar os textos dos campos. Segundo Clandinin e Connelly (2015), essas formas são típicas de qualquer pesquisa, podendo ser cartas, poemas, letras de músicas, caixas de memória, entre outras, pois a forma informa o texto (Clandinin; Connelly, 2015).

Utilizando como fundamento os textos de campo dos participantes, parti para a composição de sentidos das experiências vividas, ou seja, um processo de reflexões, de ponderações e de questionamentos da escrita e reescrita desses textos. Tendo em vista minha questão de pesquisa, a análise narrativa das sessões de entrevista e conversas, constituem minha ferramenta para a construção da composição de sentidos.

Meus textos de campo foram interpretados a partir da perspectiva apresentada por Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Essas autoras sugerem a composição de sentidos assumindo a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências profissionais e pessoais. De acordo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), sentidos podem ser compostos a partir da leitura e releitura dos textos de campo, pensamento e compreensão sobre eles, sua escrita, reescrita, exposição e discussão em grupos de apoio, tendo como base o espaço tridimensional e os movimentos da pesquisa narrativa.

Além disso, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) relatam que ler e discutir os sentidos compostos em grupos de apoio possibilita visões diferentes, ou seja, a não limitação a uma única e exclusiva perspectiva, buscando auxílio para compor outros sentidos que poderiam levar a outras interpretações. Experienciei esse processo enquanto transformava meus textos de campo em textos de pesquisa, durante os estudos do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), as reuniões de orientação, os microgrupos com outras pessoas, o exame de qualificação e, também nos momentos em que as histórias foram compartilhadas com os participantes de pesquisa.

Neste capítulo, busquei apresentar as noções teórico-metodológicas que nortearam minha investigação narrativa. Apresentei e descrevi os fatores essenciais para a realização desta pesquisa, como o contexto de investigação, os instrumentos que utilizei, os participantes e os procedimentos para composição e análise narrativa dos textos de campo. No próximo capítulo, apresento o Pibid e seus múltiplos contextos.

2 CONHECENDO O PIBID E SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS

Apresento a partir de agora, para você leitor desta dissertação, um panorama sobre o Pibid e seu papel fundamental no contexto da formação de professores. Na primeira seção deste capítulo, contextualizo e discuto algumas noções iniciais acerca do Pibid: como surgiu, a norma que o regulamenta, sua forma de organização e sua importância para a formação docente. No segundo, apresento o Pibid, seus atores e seus papéis dentro do programa. Na terceira seção caracterizo o Pibid no contexto de pandemia. Por último, explico sobre o Pibid em Língua Inglesa.

2.1 Noções iniciais sobre o Pibid

Nesta primeira seção, apresento a história do Pibid, como surgiu, a norma que o regulamenta e a sua forma de organização. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007, nas Instituições Federais de Ensino e, somente três anos depois, em 2009, por meio da publicação do Decreto n.º 6755 de 29 de janeiro de 2009, é que o programa foi instituído como política de Estado relacionada à formação de professores no Brasil. O objetivo do Pibid constitui-se, justamente, em estimular a iniciação à docência por intermédio de ações didático-pedagógicas que deixem o licenciando mais próximo da realidade escolar, articulando ensino superior e educação básica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e 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. O PIBID tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) (Capes, 2023, n.p).

Esse programa, que tem como objetivo proporcionar uma formação inicial que integre teoria e prática, e auxiliar na formação docente, foi estabelecido por meio da Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007. Sua consolidação resultou da colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Superior (SESU) e o Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE). A iniciativa visa proporcionar vivência, aprendizagem e trocas de experiências entre os licenciandos e os professores da Educação Básica, garantindo um contato mais próximo e efetivo com o corpo discente das escolas e com a realidade educacional básica. São objetivos do Pibid:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. Contribuir para a valorização do magistério;
- III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- IV. 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;
- V. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Compreendo que um dos objetivos do Pibid é justamente incentivar a formação de docentes com nível superior para a educação básica, então reconheço a importância desse programa para a formação de novos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da educação básica. É essencial o debate sobre os programas de formação de professores, sobre o contexto das interações sociais e culturais, nas quais a formação do professor, o ensino e a aprendizagem estão inseridos. Como professora da rede pública e por ter atuado como professora supervisora do Pibid, percebo a importância de lutar para que este programa seja respeitado e ampliado, oportunizando a criação de um ambiente de formação propício à discussão, para os futuros professores desenvolverem habilidades para promover uma educação pública de qualidade.

Scheibe (2010, p. 996) caracteriza o Pibid como “parte de um movimento de políticas públicas que surgiu com o objetivo de suprir a defasagem de formação e a desvalorização do

trabalho docente”. Isso se dá, principalmente, a partir da concessão de bolsas para os pibidianos estudantes das diferentes licenciaturas englobadas pelo projeto. O objetivo é incentivar os estudantes a escolherem a carreira docente ao possibilitar a construção da identidade profissional desde o começo do curso, superando todos os obstáculos que serão enfrentados futuramente em sua carreira de magistério.

Segundo os estudos de Noronha, Noronha e Abreu (2020), o Pibid encontra-se entre as iniciativas que buscam contextualizar a teoria e a prática na formação docente, melhorando a qualidade da formação inicial. Isso significa que a socialização das vivências e experiências ao longo do desenvolvimento do projeto tende a reforçar a construção de conhecimentos teórico-práticos essenciais à profissionalização docente.

Souza e Almouloud (2019, p. 591) apontam que o Pibid pode ser compreendido como “o maior programa de incentivo e valorização do magistério, integrando, na última década, o Ensino Superior público e privado de formação de professores à Educação Básica”. Uma das características primordiais da iniciativa, para tais autores, consiste justamente no aprimoramento da formação docente inicial dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES), inserindo os licenciandos no cotidiano do ambiente escolar a partir de ações estratégicas e de metodologias de ensino. É possível perceber, a partir dessas afirmações, que o programa surge como uma medida de fortalecimento da formação de professores, fazendo com que os docentes em formação entrem em contato com o contexto prático profissional da docência.

Ainda na temática sobre o Pibid, de acordo com Melo e Lyra (2020), esse projeto desempenha um papel fundamental ao complementar as atividades acadêmicas e construção de conhecimento teórico-prático para a formação do professor reflexivo e crítico, que pesquisa sua própria prática docente e a prática que ocorre nas escolas. Trata-se de um programa que possui o objetivo “de antecipar o vínculo do graduando de licenciatura com as salas de aula de nível básico de ensino na rede pública, estabelecendo uma ponte entre a universidade pública e as redes estaduais e municipais de ensino” (Melo; Lyra, 2020, p. 136).

Para Vogel (2020), programas de iniciação à docência são necessários para aproximar licenciandos, ainda durante a formação, à realidade da escola, reduzindo o abismo entre a formação teórica e a realidade vivida pelos professores em exercício, a qual será enfrentada pelos futuros docentes ao saírem da universidade e ser tornarem, de fato, professores.

Apresento também os autores Bervian, Santos e Araújo (2019) que apontam o Pibid como uma espécie de ‘terceiro espaço’ no âmbito da formação de professores, constituindo uma comunidade de formação docente que se encontra em proximidade com o ambiente escolar

prático, com os desafios da profissão e com o acompanhamento de professores experientes da Educação Básica e do Ensino Superior.

Defendo que iniciativas como o Pibid são indispensáveis para o processo de formação docente, uma vez que existe uma grande diferença entre os valiosos conhecimentos apreendidos ao longo da trajetória acadêmica e o contexto real e prático do exercício profissional do professor. Ao envolver os futuros professores em atividades reais, o Pibid não apenas complementa, mas também aprimora a formação inicial, capacitando-os de maneira mais abrangente e integrada. Dessa forma, torna-se claro que a implementação e o fortalecimento de programas que promovam a interação direta com a prática docente são fundamentais para a construção de uma base sólida e eficaz na formação de profissionais comprometidos e preparados para os desafios do ambiente educacional.

Os autores Campelo e Cruz (2019, p. 70) explicam que o “programa é desenvolvido por meio da concessão de bolsas para estudantes, professores coordenadores (Instituições de Ensino Superior) e professores supervisores (Escola Básica)”, sendo que após um longo período de estabilidade, o mesmo passou por uma série de desafios: no ano de 2015 a Capes anunciou a redução de bolsas e revisão do programa devido a cortes na educação, gerando preocupação; já em 2016, a Capes manteve o programa com foco redirecionado para escolas com notas mais baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); em 2017, o programa se encontrava em risco eminente, diante de propostas de alterações de formato, redução de bolsistas e fundos; essas crises fizeram com que fosse lançado um novo Edital (n.º 7/2018), trazendo transformações consideráveis que serão analisadas mais adiante na pesquisa.

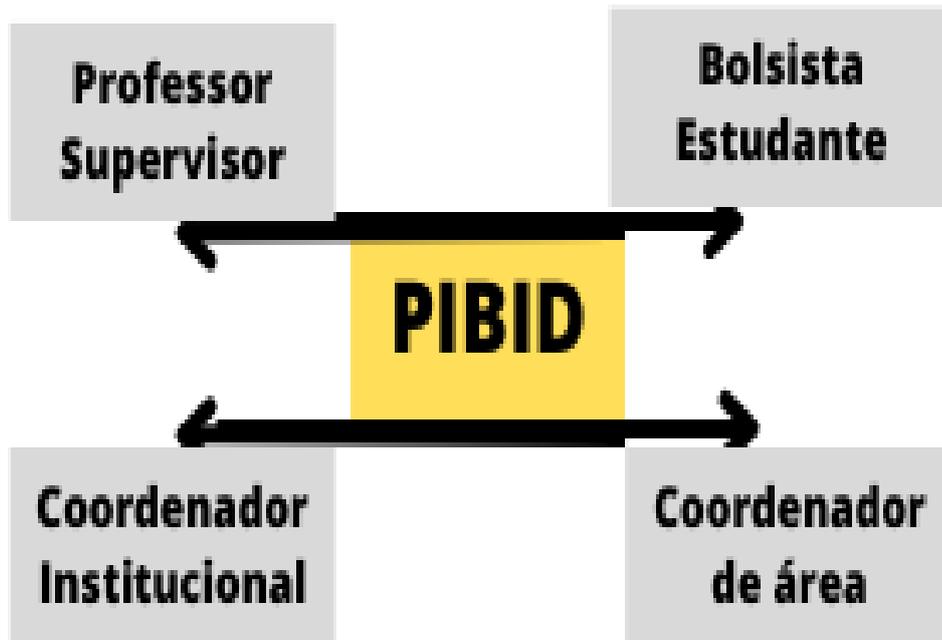
Após discutir algumas noções iniciais sobre o Pibid, percebo que o projeto é uma das mais relevantes iniciativas para fortalecer a docência a todos os níveis em âmbito nacional, sendo estruturado para proporcionar o alinhamento entre a teoria e a prática com bolsas de estudo e acompanhamento dos professores em formação. Apresento, na próxima seção, os atores que participam do programa, permitindo um melhor conhecimento sobre o funcionamento do mesmo.

2.2 Pibid e seus atores

Nesta seção, apresento o projeto Pibid e as pessoas que o compõem. Em relação aos participantes, é importante compreender quem são cada um dos atores e suas atribuições dentro do Pibid. Esses atores que, em meio ao projeto, vão se relacionar e construir juntos experiências na educação básica, propiciando aprendizagens a todos e um desenvolvimento de uma

formação. Para maior compreensão de como é a composição do programa Pibid em seus editais, a figura abaixo apresenta os atores envolvidos na execução dos subprojetos e logo em seguida apresento cada um deles, iniciando com o coordenador institucional do projeto.

Figura 4 - Organização do Pibid



Fonte: elaborado por mim com base em Brasil (2010).

Descrição da imagem: a palavra Pibid está escrita no centro da imagem, duas setas pretas na horizontal apontando para os lados esquerdo e direito, acima da palavra Pibid da direita para esquerda estão escritas as palavras bolsista, estudante e professor supervisor e abaixo da palavra Pibid da direita para esquerda estão escritas as palavras coordenador de área e coordenador institucional.

O coordenador institucional do projeto Pibid desempenha o papel de administrador do projeto, sendo encarregado da gestão administrativa e atuando como representante da coordenação institucional perante às instituições parceiras. Ele supervisiona as atividades planejadas, prestando assessoria à pró-reitoria de graduação e realizando atualizações nos sistemas de gestão da Capes. É responsável por registrar informações relativas às atividades do programa, garantindo o acompanhamento e a efetivação do cadastro dos bolsistas. Ainda, analisa as demandas dos participantes, decide sobre a suspensão ou cancelamento de bolsas e encaminha à Capes documentos que acompanham as atividades para a atualização de normas e

manuais de comunicação em casos de alterações ou interrupções nas atividades do projeto. Além dessas atribuições, o coordenador institucional também requisita documentação para comprovar o recebimento das bolsas, cadastra no sistema de gestão da Capes os docentes orientadores e os coordenadores de área e supervisiona a folha de pagamento dos bolsistas de sua instituição de ensino superior. Também desempenha um papel ativo na preparação de seminários e eventos promovidos pela Capes e pela IES, relacionados à formação de professores da educação básica, bem como nas avaliações de acompanhamento do programa (Capes, 2023).

As responsabilidades do coordenador de área do Pibid envolvem a organização do subprojeto em conformidade com a coordenação institucional, o acompanhamento prático de sua execução, a integração entre as redes e escolas e o planejamento das atribuições. Ele desempenha um papel ativo no processo de seleção dos professores supervisores e dos estudantes de licenciatura, orientando esses últimos em conjunto com seus respectivos supervisores. Além disso, apresenta regularmente ao coordenador institucional relatórios sobre o progresso das atividades, administra o sistema de bolsas dos discentes e supervisores do seu subprojeto, toma decisões sobre a inclusão ou substituição de participantes conforme as possibilidades e comunica ao coordenador da Capes sobre eventuais irregularidades relacionadas às bolsas. O coordenador de área participa ativamente na organização de seminários e atividades de formação de professores da educação básica promovidos pela IES, assim como nas avaliações determinadas pela Capes. Além disso, é responsável por apresentar os resultados das atividades de formação desenvolvidas nos núcleos, envolvendo representantes da IES e realiza o cadastro no sistema de gestão da Capes dos supervisores e dos estudantes em iniciação à docência (Capes, 2023).

Ao supervisor do projeto Pibid compete a elaboração de atividades, a apresentação e o suporte aos licenciandos em colaboração com a coordenação e as redes parceiras. Ele é encarregado de gerenciar a presença dos estudantes e comunicar ao coordenador de área eventuais alterações em sua atuação no programa, participando também das atividades de formação de professores da educação básica promovidas pela IES. Além disso, é responsável por divulgar as atividades desenvolvidas à comunidade escolar. O supervisor informa ao coordenador de área o panorama das atividades realizadas pelos estudantes, apresentando também documentos de acompanhamento conforme solicitação. Ele participa ativamente das atividades de acompanhamento e avaliação estabelecidas tanto pela Capes quanto pela IES (Capes, 2023).

Aos bolsistas de iniciação à docência cabe executar as tarefas estabelecidas pelo projeto, cumprindo o tempo estipulado no vínculo, que no edital 2020/2022 correspondia a 32

horas/Pibid por semana, sem comprometer suas atividades acadêmicas regulares. É responsabilidade deles informar ao coordenador de área sobre qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa, além de realizar registros das atividades relacionadas ao projeto. Devem divulgar parcial e integralmente os trabalhos desenvolvidos, apresentando-os em seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela instituição e participar das atividades de acompanhamento e avaliação determinadas pela Capes (Capes, 2023).

Considero que o estudante bolsista de licenciatura é o protagonista no âmbito do Pibid, uma vez que o programa é articulado com o intuito de favorecer a sua aprendizagem e contexto profissional. No entanto, é indispensável fomentar o entendimento de que o bolsista não atua isoladamente, de modo que os coordenadores e, sobretudo, os professores supervisores desempenham papéis indispensáveis.

Na minha experiência pessoal, como professora supervisora, descobri que existem outros atores importantes para o sucesso do professor de Língua Inglesa no Pibid: os alunos. Em essência, o professor em formação já domina os conhecimentos a serem ministrados e como colocá-los diante dos alunos em situações de ensino e aprendizagem, seja no contexto do ensino presencial ou do ensino remoto. Conhecer o contexto prático do trabalho docente, dessa forma, é conhecer as situações que ocorrem em sala de aula, ou seja, conhecer os alunos e como eles se organizam e participam das aulas.

Igualmente importante é considerar que não existe uma única sala de aula, assim como não existe um único perfil de aluno: cada estudante e cada turma apresentam suas próprias particularidades e especificidades. Nesse cenário, o papel do Pibid é o de trabalho e aprendizagem colaborativa em que todos aprendem e se formem.

A convivência com o professor supervisor é igualmente importante, uma vez que é esse profissional que ‘introduz’ o bolsista do Pibid no contexto prático docente. Galiza e Silva (2020) apontam que a participação dessas figuras revelou a construção de vários conhecimentos essenciais para a profissão docente: ao examinar as práticas pedagógicas desenvolvidas em conjunto com os pibidianos, esses indivíduos começaram a pensar criticamente sobre suas próprias ações em sala de aula. Ademais, os mesmos proporcionam aos licenciandos uma visão realista do contexto escolar e, por outro lado, promovem uma reflexão crítica sobre seu próprio desempenho em sala de aula.

O Pibid também sugere que a execução do trabalho seja realizada de maneira colaborativa. De acordo com a proposta, esse esforço conjunto ocorreria entre os professores experientes da universidade e da escola, bem como os alunos bolsistas de iniciação à docência

pertencentes a um mesmo subprojeto. Essa colaboração não se basearia em uma estrutura hierárquica, na qual, por exemplo, os conhecimentos acadêmicos prevalecessem sobre os conhecimentos escolares e práticos. Pelo contrário, seria estabelecida uma relação colaborativa, promovendo assim a integração entre a universidade e as escolas, alinhando-se com o principal objetivo do programa. Um autor que destaca essa perspectiva é Nóvoa (2009), indicando a importância de fortalecer as dimensões coletivas e colaborativas no ambiente escolar. O autor ressalta a necessidade de uma intervenção conjunta nos projetos educativos, destacando que isso é fundamental tanto para a efetivação do trabalho escolar quanto para o aprimoramento profissional dos professores. Conforme a visão do autor, a escola precisa se tornar um ambiente dedicado à análise compartilhada das práticas de ensino, convertendo a experiência coletiva em experiência profissional.

Os professores supervisores correspondem a professores atuantes na educação básica, os quais são incumbidos a, de forma geral, conduzir, impulsionar e acompanhar atividades a serem realizadas por bolsistas de iniciação à docência e suas repercussões, operantes enquanto “[...] co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Capes, 2023, n.p.). Ao mesmo tempo, perpassam experiências formativas para si próprios (Andrade, 2019; Borges, 2015).

Borges e Chacon (2021) elucidam que o professor supervisor dedica-se às atividades do Pibid na condição de ‘coformador’ dos bolsistas de Iniciação à Docência, em articulação com o coordenador da área ao qual está vinculado, e sua experiência no fazer cotidiano docente permite que ele atue como um elo na integração dos licenciandos com a escola, participando com o coordenador da área (professor vinculado ao curso de Licenciatura) do planejamento de atividades e acompanhando a execução das mesmas. Tais autoras destacam que o supervisor consiste em uma figura central para a formação inicial dos novos pedagogos, ao mesmo passo em que se beneficiam do Pibid para a melhoria de suas atividades.

Na visão de Silva e Araújo (2021), o supervisor consiste na figura profissional que acolhe e insere o futuro professor no âmbito das aulas práticas nas escolas, com ações e reflexões diante das problemáticas cotidianas de tal ambiente, com o intuito de produzir práticas que favoreçam a aprendizagem significativa, bem como a construção de uma cultura docente com foco no alunado.

A discussão realizada até aqui está alinhada com minha experiência em relação ao Pibid: o supervisor é a figura profissional que ‘recebe’ o professor em formação, o inteirando de como ocorrem os trabalhos e processos escolares sem generalizá-los, mas sim reconhecendo as características e particularidades das turmas, assim como de alunos específicos.

Seguindo nessa perspectiva, Corrêa, Junglos e Cervi (2020) destacam outro fator importante envolvendo o papel dos supervisores, ainda que não se trate de uma obrigação formal deles: o caráter motivador. Tais autores citam relatos de experiências nos quais os bolsistas chegam às instituições de ensino desanimados ou pouco motivados, diante de um choque entre a expectativa do que é ser professor e a realidade. Particularmente, creio que o fator motivacional é relevante, uma vez que o supervisor deve estimular justamente o contato do professor em formação com a realidade cotidiana das escolas e das turmas. Motivar, nesse sentido, pode ser compreendido como o ato de fazer com que o professor em formação compreenda sua importância, atual e sobretudo futura, na vida dos alunos na totalidade.

Segundo Silva *et al.* (2022), a atividade de supervisão faz com que os professores regentes apreendam um novo significado para suas profissões, tanto no processo de apresentar e ensinar as práticas, como em debates e trocas de conhecimentos e experiências. Em minha experiência, percebi que o papel do professor supervisor consiste justamente em inserir o bolsista do Pibid no contexto e nas nuances das salas de aula, mas sempre valorizando os conhecimentos prévios e a experiência do professor em formação. Dessa forma, o supervisor não concebe o professor em formação como um sujeito passivo ou como um sujeito a ser moldado, mas sim como um futuro profissional que visa fortalecer o desenvolvimento de conhecimentos construídos na teoria no âmbito prático do processo de ensino e aprendizagem.

Considero que ser professor vai muito além de ser um mero ‘transmissor’ de conhecimentos. O docente se constitui como um sujeito voltado para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades dos alunos, bem como, assim como apresentado anteriormente, para fortalecer os significados e construir o exercício da cidadania. Ele exerce, assim, o papel de demonstrar no âmbito prático a importância do desenvolvimento da profissão. Nesse sentido:

Não podemos deixar de destacar a importância do supervisor para a concretização do PIBID nos colégios parceiros, pois é pelo seu intermédio que as portas das escolas são abertas para a universidade. Também são importantes mediadores na formação inicial dos pibidianos, pois são profissionais mais experientes e se dispõem a abrir as suas salas de aulas e trocar informações e ideias sobre o ensino (...) repensando a mediação de conflitos e debatendo coletivamente as dificuldades de ensino dos seus alunos (Galiza; Silva, 2020, p. 219).

Galiza e Silva (2020) contribuíram para a minha compreensão sobre a importância da colaboração, do compartilhamento de conhecimento e da orientação na formação de educadores. Isso parece estar alinhado com muitas teorias e práticas de formação de professores, que enfatizam a importância do aprendizado prático, da mentoria e da reflexão

crítica. Esses elementos, ressaltados pelos autores, ressoam com a minha experiência prática diante do Pibid, onde pude testemunhar a eficácia do engajamento colaborativo, da troca de saberes e do apoio mútuo entre os participantes. Apresento na próxima seção o contexto de pandemia e os desdobramentos para o Pibid.

2.3 O contexto de pandemia e os desdobramentos para o Pibid

Nesta seção, apresento o Pibid diante do contexto da pandemia de Covid-19. Início com alguns apontamentos gerais sobre o contexto da pandemia e complemento com especificações para a paisagem do Pibid. Ao fim do ano de 2019, com o surgimento do primeiro caso de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) em Wuhan, na China, o mundo passou a enfrentar um novo desafio: a luta contra a doença, que foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março do ano seguinte (Werneck; Carvalho, 2020). A pandemia gerou uma série de impactos para a vida humana, em geral, inclusive no âmbito educacional, como a suspensão das aulas presenciais, necessidade de adoção do ensino remoto emergencial (Soares; Silva, 2021). Enquanto professora vivendo novas configurações de ensino e de aprendizagem, percebi que o Ensino Remoto Emergencial (ERE), muitas vezes, era denominado de Ensino a Distância (EaD). Sendo assim, considero importante discutir as características do ERE, bem como apresentar as semelhanças e diferenças entre o ERE e o EaD.

Souza (2023) destaca que, ao analisarmos retrospectivamente, o ensino remoto emergencial não se limitou apenas à resposta à Covid-19. A autora ressalta que esse estilo de ensino já estava presente anteriormente, exemplificando com situações como uma escola no Paquistão, onde os alunos foram afastados por 700 dias devido a enchentes, e o Haiti, que teve que improvisar salas de aula devido a terremotos, evidenciando que o ensino remoto emergencial já ocorria. Souza (2023) enfatiza que, embora possivelmente não tivéssemos reconhecido plenamente esse fenômeno, a experiência anterior já existia, faltando, talvez, o nosso entendimento e dedicação para compreender a sua natureza. A lição aprendida, segundo a autora, deve orientar nosso olhar prospectivo. A ideia é que, ao entendermos o que já ocorria antes da pandemia, podemos aplicar esse aprendizado para enfrentar futuros desafios semelhantes. Valeska destaca também a importância de incorporar essas experiências na nossa perspectiva futura, para que, infelizmente, se algum desses contextos adversos se repetir, estejamos mais preparados e capazes de lidar com a situação com base nas lições aprendidas durante a pandemia da Covid-19.

Hodges *et al.* (2020) definem o ERE como uma transição temporária na metodologia de entrega de instruções, motivada por circunstâncias de crise. Segundo os autores, essa abordagem implica a utilização de métodos de ensino inteiramente remotos para a instrução ou educação que, em condições normais, seriam conduzidos presencialmente ou adotariam formatos de cursos combinados ou híbridos. Tanto Hodges *et al.* (2020) quanto Arruda (2020) justificam a adoção do ERE com base nos fundamentos da temporalidade, da natureza temporária e na falta de uma estrutura escolar adequada para garantir uma educação de qualidade. Ao empregar a terminologia “emergencial”, estão indicando a natureza transitória das ações, especificamente no contexto das atividades educacionais. No contexto do Pibid, isso implica que as atividades práticas e presenciais associadas ao programa foram interrompidas temporariamente, sendo substituídas por estratégias remotas para garantir a continuidade da formação dos futuros professores. Assim, a relação do Pibid na pandemia esteve associada à necessidade de se ajustar ao ERE, buscando superar os desafios temporários e garantir a continuidade do programa diante das circunstâncias adversas provocadas pela crise sanitária.

Segundo Garcia *et al.* (2020), o Ensino Remoto Emergencial (ERE),

[...] surge como uma alternativa que visa atender com rapidez e efetividade as demandas de escolarização e formação acadêmica, é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdo escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores (Garcia *et al.*, 2020, p. 5).

Desse modo, entendo que esse modelo alternativo de ensino não foi preconcebido, por isso a utilização do termo “emergência”, haja vista que os elementos utilizados neste modelo diferem daqueles do ensino tradicional, sido planejados para atender as necessidades de um contexto incomum. Apesar da frequente utilização da expressão “ensino remoto”, ela não foi a única maneira de se referir às atividades educacionais realizadas fora do ambiente escolar ou acadêmico durante o período de distanciamento social. Outras expressões também foram empregadas em veículos de imprensa, portais educacionais, documentos oficiais e pela fala de professores (Saldanha, 2020).

A frequente utilização das expressões “ensino remoto” e “aulas remotas” em diversos meios de comunicação encontra justificativa no contexto da pandemia, em que essas

denominações são consideradas as mais apropriadas para descrever as atividades pedagógicas realizadas fora do ambiente escolar. Paiva (2020) destaca que, diante da necessidade provocada pela pandemia do novo coronavírus, as escolas foram obrigadas a adotar outras formas de ensino, com uma ênfase significativa no ensino mediado pela *internet*. Surge então um novo termo, o "Ensino Remoto Emergencial", que foi preferido para evitar confusões com as práticas regulares de educação a distância que já existiam previamente. Segundo Paiva (2020), a escolha entre "EaD" e "ERE" é, em sua visão, uma espécie de guerra de nomenclaturas, uma atitude defensiva que antecipa desculpas por algo que pode não ser bem-sucedido. Essa escolha também pode ser vista como uma forma de evitar preconceitos contra a Educação a Distância ou, como alguns preferem chamar, Educação *On-line*. A autora argumenta que, no final das contas, se é EaD ou ERE, a distinção é pouco relevante. O que realmente importa é que a pandemia alterou a legislação referente aos percentuais de ensino a distância nos cursos presenciais, tornando inevitável a migração para o mundo virtual (Paiva, 2020).

A seguir, apresento o Quadro 2: Aula Remota e Aula EaD que ilustra a diferença entre as aulas do Ensino Remoto Emergencial e do Ensino a Distância:

Quadro 2 - Aula Remota e aula EaD

AULA REMOTA E AULA EAD	
Aula Remota	Aula EaD
Medida extraordinária para continuar a transmitir o conteúdo e encontrar o aluno por meio das plataformas digitais.	Possui uma metodologia de ensino.
Aulas ao vivo ou gravada nos dias e horário do ensino presencial.	Videoaulas.
Materiais adaptados pelo professor da turma	Materiais padronizados, elaborados e desenhados por uma equipe especializada
Interação com o professor da turma/disciplina.	Interação com professor tutor.
Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo	Utilização de diversas ferramentas digitais para trabalhar o conteúdo.
Atividades mais síncronas.	Atividades mais síncronas e assíncronas.
Calendário flexível.	Calendário padronizado.
Avaliações adaptadas e centradas nas aulas.	Avaliações padronizadas.

Fonte: elaborado por mim.

O Quadro 2 apresenta algumas oposições que podem ser questionadas ou relativizadas dependendo das experiências de ensino remoto e educação a distância. Além disso, a postagem não menciona o uso de recursos além das plataformas digitais, como rádio e televisão aberta, utilizados em algumas situações de ensino remoto. No entanto, a comparação entre “aula remota e aula EaD” reflete a tendência predominante de opor o ensino remoto à educação a distância, comum em muitos portais de IES privadas.

Ainda nesta temática sobre a diferença entre o ERE e a EaD, Santos (2021) pontua que:

Se a EaD é fundamentada e planejada a partir de um currículo que possa prever a mediação interativa e levando-se em consideração que o ERE não possui o planejamento necessário, nem muito menos o treinamento e suporte mínimos para que essa interação seja mediada, a busca de soluções paliativas para que o contato entre alunos e professor seja dinâmico e profícuo é um desafio de todos os docentes que tiveram que se submeter ao Ensino Remoto Emergencial e que ainda terão que passar por mais experiências como essas (Santos, 2021, p. 152).

Em uma matéria publicada pela Universidade Federal de Minas Gerais durante o período de pandemia⁴, a coordenadora do programa Pibid da instituição, Vanessa Eleutério, reforçou que o momento introduziu novos obstáculos à ação educativa, e a procura por estratégias pedagógicas desafiou todos os educadores - sejam eles formadores, em formação ou da educação básica. Dessa forma, o Pibid precisou se adaptar ao ensino remoto emergencial, incluindo não apenas o trabalho desempenhado pelos bolsistas, mas também pelos professores regentes que transmitem suas experiências aos docentes em formação.

Conforme apontado por Oliveira e Barbosa (2021), antes da pandemia e da adoção de medidas emergenciais, os licenciandos, ou seja, bolsistas e voluntários vinculados ao programa, iam às escolas para participar das aulas, interagindo e conhecendo o cotidiano de alunos, professores e demais colaboradores das escolas. Com a chegada da pandemia em razão do vírus da Covid-19, que ocasionou um problema de saúde pública, o Pibid viu-se compelido a incorporar o ensino remoto como um contexto alternativo para dar continuidade a sua atuação com atividades e mitigar os efeitos adversos da pandemia. Dessa forma, o ERE se apresentou como uma alternativa para a continuidade das atividades do projeto. É importante ressaltar que o ERE se desenvolve em situações adversas que necessitam de soluções remotas para sanar as consequências de uma crise.

⁴ Disponível em: < <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pandemia-desafia-escola-a-fortalecer-vinculos-dos-processos-de-ensino-aprendizagem> > Acesso: dez. 2023.

Apesar das possibilidades e subsídios para que a educação não parasse durante a pandemia, aquele contexto ainda era muito novo para mim. Os primeiros dias de suspensão das aulas foram angustiantes, pois eu não sabia o que era o ensino remoto emergencial. Mesmo ainda não sabendo dos desdobramentos futuros, compreendia que era algo novo para muitas pessoas e para nosso próprio sistema educacional, e que eu precisaria enfrentá-lo, mesmo não tendo formação para esse contexto de interação *on-line*.

Garcia (2020) aponta que o professor enfrenta os mesmos desafios no ensino remoto emergencial em relação ao presencial, pois é requerida da mesma maneira, organização didática no ensino, porém em ambientes diferentes. Para a autora é necessário que o professor pense no que fazer e como fazer e estar sempre refletindo a sua prática de ensino, pensando nas metodologias, estratégias de ensino, na avaliação, no rendimento dos alunos, entre outros aspectos de suma importância para a formação dos educandos.

Diversos autores buscaram explorar o Pibid no contexto de pandemia, a exemplo de Alves, Martins e Leite (2021), os quais destacaram, a partir da análise de iniciativas de três instituições de ensino, que o principal desafio residiu na transição dos bolsistas, alunos e professores para a esfera digital. Considero que, para que os objetivos do Pibid pudessem ser alcançados, se fazia necessário ‘emular’ a sala de aula presencial no formato remoto, ainda que não fosse possível trazer todos os preceitos de funcionamento das aulas em uma situação típica.

Os autores Lima, Lindo e Nascimento (2022) ressaltam que outro desafio que recaiu sobre os pibidianos consistiu no domínio do funcionamento das tecnologias digitais em prol dos objetivos educacionais. Entendo que, apesar de os ‘novos professores’ já terem familiaridade com o uso das tecnologias, isso se transforma quando a utilização passa a ser obrigatória e emergencial: os pibidianos ali inseridos estavam preparados para trabalhar presencialmente nas escolas, mas não para o ensino remoto emergencial. Por isso, as adaptações e transformações se fizeram necessárias.

De acordo com Castro *et al.* (2022) o grande desafio consistiu em gerar dinâmicas que transformassem o espaço digital em uma vivência pedagógica até o retorno das aulas presenciais. Esse é um ponto que julgo de extrema importância: os pibidianos vivenciaram uma experiência profissional atípica e, ainda que importantes contribuições possam ter sido extraídas do programa durante a pandemia, é importante considerar a construção dos aprendizados e repensar estratégias para fortalecer a preparação dos futuros professores em cenários como a pandemia.

A partir das leituras que realizei sobre o tema e discuti nesta seção, pude compreender que o Pibid foi exitoso no contexto da pandemia, mesmo com os desafios vividos. Mas,

enquanto esperávamos um “novo normal”, sobretudo no contexto educacional, nos vimos diante de um cenário no qual os impactos ainda eram incertos. Diante desse cenário, as adaptações e transformações se tornaram cruciais para proporcionar a melhor experiência possível, ainda que, superada a necessidade de ensino remoto emergencial, os professores terão um novo contato inicial com um mundo novo por meio do ensino presencial.

Na próxima seção, discorro sobre o Pibid no âmbito do ensino de Língua Inglesa.

2.4 Sobre o Pibid em Língua Inglesa

Início esta seção discutindo as contribuições sobre o Pibid em língua inglesa das autoras Santos e Caputo (2022). As autoras reforçam que, embora os provimentos do Pibid para a Língua Inglesa possam variar, eles costumam estar fundamentados no seguinte sentido: organizar atividades de leitura, pesquisa, análise de textos multimodais e criação de material escrito, domínios e competências tecnológicas, dentre outros. Assim como ocorre em outras disciplinas, conforme destacado anteriormente, o programa é contextualizado visando promover a aproximação da teoria e prática e aprimorando suas habilidades pedagógicas.

Ramos, Oliveira e Pires (2023), apontam que o Pibid apresenta grandes contribuições para o ensino da Língua Inglesa em âmbito nacional: não se trata tão somente do aprendizado de um segundo idioma, mas sim de proporcionar o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos, aptos para o exercício da cidadania diante das exigências da sociedade contemporânea.

Se o Pibid, dessa forma, contribui para o fortalecimento do exercício da atividade do professor de Língua Inglesa, ele contribui direta e igualmente para a formação de alunos que irão beneficiar-se de práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas com as demandas contemporâneas. Ao proporcionar uma abordagem educacional na interação teoria-prática, o programa Pibid não apenas enriquece o repertório do professor, mas também cria um ambiente de aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos. Essa abordagem integrada não só aprimora a qualidade do ensino de Língua Inglesa, mas também prepara os estudantes para uma participação mais ativa em um mundo globalizado, no qual a proficiência na língua inglesa desempenha um papel importante. Dessa forma, o Pibid se configura como um agente transformador tanto para a formação docente quanto para o desenvolvimento acadêmico e cultural dos alunos envolvidos. Freitas *et al.* (2020) destacam que o professor de inglês em formação passa a compreender através do Pibid como formar vínculos com os alunos, deixando o aprendizado mais motivado e superando a ideia de que ‘aprender Inglês é difícil’.

Seguindo nesse contexto, Coelho (2022) relatou o movimento de experiências no campo do Pibid voltado para a Língua Inglesa em tempos de pandemia, inclusive considerando o universo de crenças e valores em torno do professor em formação, no seguinte sentido:

As experiências de pensar e sentir das pibidianas de língua inglesa se revelam ao longo das experiências de ensino remoto e também quando no retorno presencial parcial das aulas da escola parceira. Tal fenômeno foi responsável inclusive por acionar valorações e comparações sobre os processos de ensinar e aprender tendo em vista a educação online e a presencial. Em resumo, as experiências propiciadas pelas ações do programa fortaleceram as bases de conhecimento crítico, didático e pedagógico das participantes e demonstrou movimentos de tomadas de decisão significativos em seu processo de conscientização do que significar ser professor em um movimento que entrelaça emoções variadas (Coelho, 2022, p. 17).

Nesse sentido, acredito que o Pibid, bem como outras experiências e estágios de vivência profissional na docência, é uma oportunidade a mais na vida do professor de Língua Inglesa, bem como para os que buscam se dedicarem às demais disciplinas curriculares. Durante a pandemia, os professores de Língua Inglesa que atuaram no Pibid tiveram experiências contextualizadas envolvendo o ensino remoto emergencial, de modo a ‘emular’ o funcionamento da sala de aula presencial. Não creio que se trate de uma experiência enfraquecida, uma vez que ela revela a necessidade do desenvolvimento da adaptação e flexibilidade do professor ao ensinar o idioma para o alunado em diferentes contextos.

Em seus estudos, Oliveira (2023) destaca que o Pibid na Língua Inglesa desempenhou importante papel na formação e na oferta de experiências práticas aos bolsistas, permitindo um entendimento mais profundo dos desafios que os professores enfrentam em sala de aula. Além disso, as experiências promoveram reflexões sobre a relevância da formação docente e do suporte institucional para superar esses desafios. Para a autora, a mudança para o ensino remoto emergencial complicou o desenvolvimento das habilidades de produção oral e compreensão oral, leitura e escrita, assim como a interação e a prática comunicativa entre os estudantes. Assim, os educadores foram forçados a procurar estratégias e recursos adaptados para assegurar a interação e o desenvolvimento dessas habilidades, considerando as restrições impostas pelo formato de ensino. Acredito que embora a atuação no Pibid tenha sido um desafio para os professores de Língua Inglesa em formação, foi ao mesmo tempo, uma experiência proveitosa, tornando-os mais autônomos e flexíveis quanto às suas estratégias de ensino.

No capítulo apresentado, foi realizada uma abordagem introdutória envolvendo o Pibid, passando por algumas noções iniciais sobre a iniciativa, apresentando os principais atores que

versam sobre o mesmo, explorando o projeto diante da pandemia de Covid-19 e apresentando a abordagem do programa no âmbito da Língua Inglesa. Apresento, a seguir, o capítulo 3 desta pesquisa: “Conhecendo Sol e Lua e suas experiências no Pibid”.

3 CONHECENDO SOL E LUA E SUAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Neste capítulo, dividido em quatro seções, compartilho as experiências vividas e contadas por Sol e por Lua, participantes desta pesquisa, durante o período de outubro de 2020 a abril de 2022 em que atuaram no Pibid no contexto de pandemia. Discuto, ainda, a composição de sentidos realizada a partir da leitura das narrativas dessas experiências contadas e recontadas nesta dissertação. Início apresentando as experiências do Sol.

3.1 Faces do Sol

Nesta seção, apresento algumas faces do Sol que são as histórias narradas pelo pibidiano egresso contando as experiências mais marcantes vividas ao longo do desenvolvimento do projeto Pibid. Suas narrativas se intitulam: **Por que escolhi o Pibid? Minha primeira oficina e A minha última apresentação online no Pibid**. Essas narrativas me mostram as possíveis faces do Sol, que representam, respectivamente, o momento inicial da escolha de ser um pibidiano, uma vivência importante no meio do desenvolvimento do projeto e uma última experiência como licenciando.

Primeira face: Por que escolhi o PIBID?

Ao ingressar na universidade em 2019, procurei informações através da secretaria se o projeto Pibid estava inserido no curso de Letras/inglês. Você, leitor(a), deve estar se perguntando o porquê do Pibid. Vou explicar.

Tudo iniciou quando me mudei para Uberlândia e tive que dividir um local para morar com um conhecido que já estudava na mesma universidade que eu, mas em outro curso. Como íamos juntos a pé para as aulas, as conversas eram longas. Numa dessas conversas, ele me contou ser ex pibidiano e relatou algumas experiências que vivenciou no desenvolvimento do projeto. Lembro que fiquei interessado com o que ele falou e, por isso, procurei a secretaria do curso para saber se existiam possibilidades de tentar uma vaga no Pibid. Fui orientado a ficar de olho nos editais e procurar alguns professores para saber mais informações.

A pandemia iniciou em 2020 e, por surpresa, em agosto daquele mesmo ano o edital do Pibid subprojeto: Línguas Estrangeiras Inglês e Espanhol foi aberto. A primeira coisa que fiz foi ler o edital para saber como seria executado o projeto, uma vez que tinha a certeza de que as atividades não seriam presenciais. Após essa leitura, fiz minha inscrição e enviei toda a documentação exigida. Fiquei um pouco inseguro ao me candidatar porque o projeto

aconteceria remotamente, mas resolvi esperar o resultado e depois resolver o que fazer. Assim que saiu o resultado e vi que participaria daquela edição do programa, fiquei mais inseguro ainda, pois só lembrava das experiências que meu colega de moradia me contou que teve na escola e naquele momento de pandemia eu tinha certeza de que não teríamos contato com os alunos da escola parceira do projeto.

O projeto iniciou-se em outubro de 2020. Éramos oito integrantes, uma supervisora professora da escola, uma coordenadora do curso de Inglês e um coordenador do curso de Espanhol. As atividades desenvolvidas durante os 18 meses foram online e mesmo neste formato tive a oportunidade de vivenciar, por meio deste programa, a prática docente. Essa prática enriqueceu meu currículo Lattes, adquiri conhecimentos práticos e teóricos e me senti mais completo e preparado ao concluir minha licenciatura.

Segunda face: Minha primeira oficina

Estávamos no quinto mês desenvolvendo o projeto Pibid/inglês e nossa supervisora nos orientou para que pensássemos em um tema para ofertarmos a primeira oficina para os alunos do ensino médio da escola. Eu e meus colegas pibidianos agendamos uma reunião online para discutirmos sobre esse tema e se faríamos juntos ou se dividiríamos em grupos. O dia da reunião chegou e decidimos que faríamos dois grupos de quatro licenciandos em cada.

Não lembro quantas reuniões fizemos para planejar a primeira oficina, mas lembro que fiquei muito ansioso e nervoso, pois era a primeira vez que eu teria contato “direto” (online) com os alunos enquanto professor. O tema que resolvemos fazer essa oficina foi “English – Crossing Borders”, que teve como objetivos principais traçar um panorama histórico da língua inglesa e sua expansão como idioma hegemônico da atualidade, reconhecendo-o como “língua franca” e seu impacto no mundo globalizado, assim como demonstrar a diversidade cultural presente nos países onde a língua inglesa é o idioma oficial ou é amplamente utilizado pela população, com foco na Austrália, Índia e Nigéria, buscando desmistificar preconceitos linguísticos ao sair do eixo Estados Unidos/Reino Unido.

Tínhamos que decidir qual plataforma usaríamos para ministrar a oficina devido à situação de pandemia que nos encontrávamos. Escolhemos o Google Meet porque os alunos já estavam acostumados com essa plataforma nas disciplinas da escola. Recordo que os encontros síncronos aconteceram nas duas primeiras quartas-feiras do mês de abril de 2020, das 19h às 20h30. A divulgação da oficina foi realizada por meio de comunicações e fôlderes via WhatsApp, nos onze grupos do ensino médio da escola, com a ajuda da nossa supervisora. As inscrições foram feitas mediante um Formulário Google que continha as informações

necessárias para contato e adicionais para os encontros síncronos. Criamos também um grupo de WhatsApp para canal direto com os 30 alunos inscritos, para a melhor circulação de informações.

Chegou a primeira quarta-feira da oficina. Poucas horas antes de enviar o link de acesso aos alunos, minhas mãos suavam friamente, minha barriga começou a doer, pois era minha primeira oficina como professor. Entramos quinze minutos mais cedo no link, eu e meus colegas de grupo, e notei que não era somente eu quem estava ansioso. Nossa supervisora entrou na reunião, nos acalmou e a oficina iniciou. Iniciamos a aula com a apresentação dos ministrantes da oficina e dos alunos participantes, assim como uma breve apresentação da universidade que fazíamos parte e do projeto Pibid. Alguns combinados foram feitos para que tivéssemos um bom desenvolvimento da aula e logo em seguida partimos para uma interação com os estudantes a respeito da sua visão inicial sobre aspectos históricos da língua inglesa e sobre os países onde o inglês é utilizado amplamente pela população. Ao finalizar a aula, senti um alívio por ter conseguido me expressar bem perante os alunos presentes. Só queria que chegasse a próxima aula para saber se os alunos realmente tiveram interesse em finalizar a oficina.

E assim aconteceu. Fiquei impressionado e motivado vendo todos os alunos que estavam na primeira aula, na nossa última aula da oficina. Iniciamos reforçando novamente os combinados e revisamos o que apresentamos na aula anterior. Lembro que apresentamos os aspectos culturais importantes de países onde o inglês é o idioma oficial: Austrália, Índia e Nigéria e alguns vídeos com falantes nativos de diferentes países de língua inglesa para evidenciar a heterogeneidade de sotaques. Finalizamos a aula agradecendo à presença de cada aluno e a nossa supervisora pela parceria no desenvolvimento da oficina.

Essa foi a minha primeira oficina no projeto Pibid.

Ao ler essas duas primeiras experiências de Sol, percebo que a aproximação dos estudantes dos cursos de licenciatura ao exercício da docência, frente ao cenário de pandemia, ganhou uma significância ainda maior, uma vez que a área da educação precisou se adaptar para atender às novas necessidades. Diante do fechamento das escolas e da adoção do distanciamento social, os professores e gestores foram chamados a repensar seus métodos de ensino, de modo a satisfazer as diversas demandas impostas pelo novo contexto e propiciar uma educação de qualidade. As instituições de ensino, assim como os programas de formação inicial de professores, incluindo o Pibid discutido nesta dissertação, tiveram que reorganizar suas rotinas diárias para se adequarem ao novo cotidiano marcado pela pandemia.

Com esse contexto pandêmico, foi necessário que a humanidade se adaptasse às novas demandas de segurança e, com isso, viram-se obrigados a mudar seus hábitos e rotinas. O sistema educacional, assim como o resto do mundo, foi obrigado a se reinventar e trouxe o ensino remoto como uma solução para o novo desafio que se apresentava para as instituições educacionais.

Ao iniciar a história *Por que escolhi o PIBID?*, Sol relata a experiência que seu colega teve com o Pibid presencialmente, vivenciando uma prática docente diferenciada, na qual pôde aplicar os conhecimentos teóricos construídos na sala de aula em situações reais de ensino. Foi por meio dessa experiência que Sol teve interesse em participar desse programa. Essa narrativa de Sol se entrelaça com a narrativa inicial que compartilhei na introdução desta dissertação, pois foi a partir da conversa com uma colega de trabalho, que foi supervisora do subprojeto Geografia e das atividades desenvolvidas na escola, que despertei o interesse em participar do projeto Pibid. Para mim, o Pibid surgiu como uma oportunidade única para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Sol, ao narrar sua história, expõe suas emoções de ansiedade e insegurança pelo desconhecido, pelo não saber. Primeiro por estar fazendo parte do Pibid que foi algo que despertou seu interesse para a construção de sua formação e segundo por vivenciar essa experiência remotamente, algo que não foi idealizado. Em sua fala, Sol expressa um pouco da tristeza por compreender que sua trajetória no Pibid foi diferente da do colega que teve um contato com os alunos, com a escola de forma física e isso muda todo o contexto da experiência. Conforme Souza e Ferreira (2020, p.15):

ausência da vivência na escola na condição de estagiário e como instituição formadora e educativa é uma catástrofe para nossas vidas em sociedade. Grande parte da população brasileira encontra na escola, além do direito à educação, o direito à vida, à seguridade e proteção social, além de constituição de vínculos afetivos que (podem) perdurar por toda vida social do sujeito estudante ou professor.

No ensino remoto emergencial há inúmeras barreiras que podem influenciar no ensino e aprendizagem, como aspectos de infraestrutura como a tecnologia e aspectos emocionais de professores e alunos. Os estudos de Bozkurt e Sharma (2020) destacam a importância acentuada no ensino remoto emergencial de cultivar momentos de interação, promovendo ambientes mais receptivos e colaborativos.

Ainda na perspectiva do ensino remoto emergencial, Veloso e Walesko (2020, p. 37) esclarecem que esse tipo de ensino surgiu como uma “opção para as circunstâncias de pressão geradas pela crise que envolve o uso de soluções totalmente remotas para instrução ou educação

que seria presencial ou para cursos mistos ou híbridos que voltarão ao seu formato de origem após a crise”. Como será que Sol se viu nesse enfrentamento dessas dificuldades? Sol sendo ainda iniciante, não estando na docência, sendo professor em formação, quão difícil foi para ele pensar nessas soluções? Nessa perspectiva, o Pibid teve que se adaptar a essa realidade, assim, os pibidianos desenvolveram as atividades, somente pelas ferramentas tecnológicas, como grupos de *WhatsApp*, redes sociais e de outros Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Nesse sentido, o programa Pibid no ensino remoto emergencial se consolidou complexamente e necessitou de um grande empenho em planejar e organizar novas metodologias que aproximassem da realidade e das limitações dos alunos. Além disso, foi necessário propor atividades que possibilitassem um ensino reflexivo, crítico, criativo, atencional e de qualidade, para assim, atingir uma aprendizagem significativa (Qualho; Venture, 2020). Esse contexto pode ter impactado as experiências que Sol viveu na sua formação profissional na educação básica. Assim, me questionava como Sol se compreendia naquele contexto e como seria possível ser reflexivo em contexto adverso.

Apesar dos desafios dessa nova experiência para Sol, ele expressou que mesmo o Pibid no formato remoto agregou uma bagagem formativa e novas práticas docentes. Com o projeto, ele conseguiu desenvolver melhor suas habilidades e se sentir mais preparado em sua nova jornada. Esse novo espaço remoto representou uma oportunidade de reflexão para as mudanças que surgiram e que modificaram as formas de aprender diante de novas metodologias e tecnologias que o ensino remoto difundiu.

Na narrativa de Sol intitulada **Minha primeira oficina**, percebo um profundo senso de realização e motivação que ele sentiu ao ver todos os alunos que compareceram à primeira aula também presentes na última. Isso indica a construção de um lugar seguro (Clandinin; Connelly, 2015) para a formação desses alunos por meio das oficinas ministradas. Estar em um espaço seguro significa estar atento às tensões, para as histórias que nos constituem e que moldam as relações entre os alunos e os licenciandos, e as suas respectivas responsabilidades (Clandinin; Lessard; Caine, 2012).

A decisão de iniciar a última aula com uma revisão dos combinados e do conteúdo anterior foi uma estratégia pedagógica que gerou uma relação mais próxima e, no ambiente remoto, é importante desenvolver tais relações. Isso ajuda a consolidar o aprendizado dos alunos, garantindo que eles retenham as informações e estejam preparados para o que virá em seguida.

A menção de ter apresentado aspectos culturais importantes de países onde o inglês é o idioma oficial, como Austrália, Índia e Nigéria, foi uma escolha instrutiva valiosa. Isso não

apenas enriqueceu o conhecimento dos alunos sobre o idioma, mas também ampliou sua compreensão das culturas associadas a ele.

A narrativa de Sol me faz viajar no tempo e me possibilitou reviver as minhas primeiras experiências de docência, em um movimento introspectivo e, simultaneamente, extrospectivo (Clandinin; Connelly, 2015). Isto me faz voltar no tempo e reviver as experiências da primeira oficina ministrada por Sol no projeto Pibid.

Terceira face: A última apresentação online no Pibid

Era janeiro de 2022 quando recebi um e-mail da coordenação do Pibid dizendo que o IX Seminário Institucional Pibid e III Seminário Institucional Residência Pedagógica aconteceria em março do mesmo ano de maneira remota. Os objetivos do seminário eram reunir profissionais da área da educação (professores, estudantes, pesquisadores) para discutir os contextos e desafios entre a universidade e escola e socializar ações realizadas pelos projetos do Pibid e RP da edição 2020. Fiquei feliz em saber que seria o último evento que participaria como licenciando.

Como esse seminário era uma das atividades obrigatórias que tínhamos que participar, lembro que dividimos a equipe do subprojeto em duplas, e fomos orientados a produzir um resumo expandido para a categoria formação de professores, relatando nossa trajetória enquanto participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Eu e um colega escolhemos para relatar essa trajetória justamente a oficina que falamos sobre o Halloween (o nome da oficina era “Trick or Treat”) e que tivemos somente um aluno participante. Essa escolha se deu porque queríamos mostrar aos presentes na sessão que mesmo com um participante interessado, realizamos do início ao fim todas as atividades propostas para aquela oficina.

A preparação para esse evento aconteceu durante os meses de janeiro e fevereiro. Marcamos várias reuniões online para redigir o resumo expandido que tinha os seguintes tópicos: contexto do relato, detalhamento das atividades, análise e discussão do relato, considerações e referências. Esse trabalho foi enviado para a nossa supervisora e coordenadora e após as sugestões de correções, submetemos o resumo. Após a aprovação do nosso trabalho, nos organizamos para a apresentação online. Pelas características do evento, não precisávamos preparar uma apresentação de slides, e sim, nos preparar para uma sessão de comunicação oral. Fiquei tranquilo ao saber que não seria necessário fazer slides para apresentar, mas meu colega, um dia antes da nossa apresentação, me liga desorientado dizendo

que os slides o ajudariam na sua fala. Agendamos uma reunião online, criamos slides e decidimos o que cada um falaria.

O dia da apresentação chegou e lembro que éramos o segundo grupo a se apresentar. Estavam, nessa sessão, oito pessoas e mais um professor responsável pelas apresentações. Demos início a nossa apresentação e como tínhamos somente dez minutos para falar, passou muito rápido. Os outros cinco minutos foram abertos para debate e mencionamos como o Pibid foi fundamental para a nossa formação enquanto alunos do curso de Letras Inglês, e sobre a importância de projetos que incentivem e valorizem a profissão docente.

Essa experiência de uma apresentação de trabalho na forma de comunicação oral foi muito enriquecedora, principalmente por poder compartilhar e ouvir os relatos de alguns participantes do evento e trouxeram diversas contribuições sobre o projeto Pibid. Além disso, em nossa sala, havia pessoas de diversas etapas da Educação Superior, o que possibilitou que trocássemos dicas, conselhos, recomendações de leituras e autores na área de formação docente. Participar deste último seminário como licenciando do Pibid foi mais uma experiência enriquecedora para mim.

O cenário pandêmico trouxe uma série de desafios para os sistemas de ensino e a formação de professores. O início das atividades do Subprojeto Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol em 2020 foi marcado pelo espanto e receio iniciais motivados pela necessidade de readequação pedagógica a partir do ensino remoto emergencial como alternativa para minimizar os impactos negativos da pandemia que, segundo Senhoras (2020, p. 6) manifestaram-se: “pelo comprometimento do processo de ensino aprendizagem e pelo aumento da evasão escolar”.

A apresentação de trabalhos no Pibid durante a pandemia revelou-se de importância crucial diante dos desafios educacionais impostos pelo cenário global. É o que essa terceira face que Sol escreveu nos mostra. Em um contexto de distanciamento social e adaptação ao ensino remoto, as iniciativas desenvolvidas no âmbito do Pibid ganharam um papel ainda mais significativo. A divulgação de seminários *online* dos projetos proporcionou a troca de experiências à distância e o apoio mútuo em um momento em que a solidariedade educacional foi essencial. Nesse contexto, o Pibid não apenas manteve sua missão de formação de professores, mas também se adaptou, demonstrando a resiliência e a capacidade de inovação necessária para enfrentar os desafios contemporâneos na educação.

Além disso, vale ressaltar que a participação dos licenciandos no evento *online* gerou práticas e experiências inerentes ao ofício docente, além de ter sido a última oportunidade como licenciando do projeto de compartilhar as atividades desenvolvidas com outros projetos e com o meio acadêmico. Sendo assim, Sol expressou, em sua narrativa, a noção do que é, como funciona, qual a finalidade de um evento científico e como essa experiência poderá ajudá-lo em atividades futuras. Outro fator importante para Sol foi a oportunidade de conhecer outras experiências vividas por outros subprojetos do Pibid e da Residência Pedagógica (RP) de várias localidades do Brasil, debater a respeito de temáticas relevantes concernentes à formação de professores e, sobretudo, pensar criticamente sobre toda a experiência vivida ao longo do Programa.

A experiência que os licenciandos viveram ao apresentar um trabalho no seminário *online* também merece ser discutida. Clandinin e Connelly (2015) compreendem experiência como “as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 27).

Dessa forma, os licenciandos não apenas comunicam informações, mas também constroem significados em torno de suas experiências. Eles têm oportunidade de compartilhar suas experiências de prática docente, destacando os desafios, os aprendizados e transformações ao longo do processo.

Ainda seguindo com essa mesma temática sobre a experiência, para Dewey (1979), a experiência é central no processo educacional, sendo mais do que uma mera acumulação de conhecimentos, mas sim um envolvimento ativo com o ambiente, em que a reflexão e a ação estão intrinsecamente entrelaçadas. Essa experiência vai além da simples transmissão de informações, permitindo que o licenciando compartilhe suas práticas pedagógicas, desafios enfrentados e reflexões sobre o processo de aprendizado.

Assim, a narrativa **A última apresentação online no Pibid**, nos mostra que a atividade obrigatória de apresentar um trabalho em um seminário foi uma oportunidade para os licenciandos não apenas comunicarem seus resultados, mas também para pensarem sobre o impacto de suas ações na prática docente, contribuindo para uma compreensão mais profunda e significativa da educação como uma experiência em constante evolução. Na próxima seção, apresento as narrativas que Lua redigiu contando suas experiências no projeto Pibid.

3.2 Fases da Lua

Nesta seção, apresento histórias que narram as experiências que mais marcaram Lua durante o desenvolvimento do projeto Pibid. Suas narrativas têm os seguintes títulos: **Pibid: uma nova oportunidade de fazer amizades; Somente um participante?** e **Book Friend**. Cada uma dessas narrativas marca, respectivamente, vivências que ilustram o início, o meio e o fim do projeto.

Primeira fase: Pibid: uma nova oportunidade de fazer amizades

Assim que terminei o ensino médio em 2019 e passei no vestibular para o curso de Letras/Inglês, as minhas poucas amizades que fiz na escola foram se desfazendo porque seguimos diferentes rumos de vida. Ingressei na universidade em 2020 de forma remota, sem conhecer ninguém, muito menos as “caras” dos alunos porque nenhum deles ligava as câmeras. Não pude também participar dos famosos “trotos universitários” que tanto ouvi durante os três anos do ensino médio que cursei. Lembro que o início do curso de Letras foi muito difícil para mim, pois não conseguia me concentrar nas aulas e os trabalhos em grupo eram complicados a distância.

Em setembro de 2020 participei do processo seletivo do Pibid Línguas Estrangeiras com o intuito de fazer novas amizades e aproximar da realidade de escolas públicas (já que esse era um dos objetivos do programa). Consegui uma vaga e em outubro desse mesmo ano já estava participando de um grupo com oito estudantes do curso de Letras (Inglês e Espanhol) e uma supervisora.

Para mim, o Pibid proporcionou uma oportunidade valiosa de desenvolver atividades como elaborar atas de reuniões, preparar oficinas, discutir textos relacionados ao projeto, dentre outras, com licenciandos que estavam em períodos distintos. Isso permitiu que ganhássemos mais experiência e nos ofereceu um espaço para reflexão e discussão sobre nossa formação de professores. Essa oportunidade de interação com outros licenciandos foi excelente em minha vida pessoal naquele momento de pandemia. Precisava me interagir com as pessoas e além de aprimorar meus conhecimentos, o Pibid também possibilitou a construção dessas novas amizades e nos conectou com diferentes visões de mundo e histórias.

Ao ingressar no curso de Letras Inglês, Lua destaca as dificuldades iniciais de adaptação a um ambiente virtual durante o ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia da Covid-

19. No ambiente virtual, as interações eram limitadas, uma vez que as aulas não eram presenciais, e os alunos não ligavam suas câmeras, dificultando a interação entre eles.

Lua, ao contar sobre suas vivências, enaltece as trocas de experiências que são muito importantes no Pibid, já que há pessoas com currículos de vida distintos entre estudantes de graduação querendo saber mais da prática docente, professor supervisor da escola e alunos. Essas trocas possibilitam um trabalho coletivo, correlações entre teoria e prática e o desenvolvimento de novas metodologias de ensino.

Encontrei nos estudos de Paniago e Sarmiento (2017) que o Pibid oferece um ambiente rico e repleto de oportunidades para o aprendizado na prática docente e para o desenvolvimento de habilidades em pesquisa. Diversos participantes contribuem para esse cenário: têm a chance de se familiarizar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), experimentar as complexas dinâmicas afetivas e socioculturais da sala de aula e da comunidade educativa, e, por fim, têm a possibilidade de criar projetos de ensino e intervenção que podem se transformar em projetos de pesquisa. A visão dos autores destaca claramente sua relevância e potencial transformador na formação de futuros professores. Continuando essa reflexão, é fundamental enfatizar que o Pibid não apenas proporciona um ambiente enriquecedor para os estudantes, mas também desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Ao participar do processo seletivo do Pibid, especificamente no subprojeto de Línguas Estrangeiras, Lua vê o programa como uma oportunidade valiosa para fazer novas amizades e se aproximar da realidade das escolas públicas parceiras do programa. Teixeira *et al.* (2008) apontam que o companheirismo construído nas primeiras experiências na universidade é percebido como importante pelos alunos ingressantes, pois existe uma expectativa nos laços de amizades que se formarão no sentido de permitir aos estudantes compartilharem interesses, dificuldades, expectativas, facilitando a adaptação desses alunos na universidade e estabelecendo um apoio mútuo que vai além do âmbito acadêmico.

Lua, em suas palavras, mostra que o Pibid contribui para o desenvolvimento de atividades práticas, como a elaboração de atas de reuniões, discussão de textos e preparação de oficinas relacionadas ao subprojeto. Além disso, é destacado que essas atividades são realizadas em um grupo de licenciandos de diferentes períodos, supervisionados por uma supervisora de escola pública onde são realizadas as atividades do programa.

Programas como o Pibid são marcados pela interação interprofissional e interdisciplinar entre a comunidade acadêmica e a sociedade. Essa característica possibilita uma troca e contato efetivos entre os bolsistas, que se dedicam à discussão, planejamento e execução das atividades do programa.

A narrativa **Pibid: uma nova oportunidade de fazer amizades** revela como o envolvimento em atividades práticas, como as proporcionadas pelo Pibid, desempenhou um papel crucial na superação das dificuldades iniciais no contexto pandêmico e enriqueceu a experiência acadêmica e pessoal. A ênfase nas amizades e na conexão com outros licenciandos sugere que o aspecto social exerceu um papel fundamental no benefício derivado dessa participação no programa. O relato de Lua destaca a importância não apenas do aprendizado acadêmico, mas também das relações interpessoais em sua trajetória educacional e profissional. O projeto Pibid proporcionou um ambiente de trabalho colaborativo interdisciplinar, no qual alunos de diferentes cursos de licenciatura tiveram a oportunidade de interagir e trocar conhecimentos. Essas relações interpessoais fortalecem o aprendizado, pois permitem a troca de experiências e perspectivas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Além disso, o convívio, apesar de remoto, e o trabalho em equipe no âmbito do Pibid puderam estabelecer laços de amizade duradouros entre os participantes, criando uma rede de apoio mútuo. Assim, o programa não só possibilitou uma aprendizagem efetiva, mas também proporcionou um ambiente propício para o crescimento pessoal e profissional dos licenciandos.

Segunda fase: Somente um participante?

Era setembro de 2021. Eu e mais dois colegas participantes do projeto Pibid estávamos nos preparando para a nossa segunda oficina que seria apresentada no mês de outubro do mesmo ano. Não tínhamos noção de qual tema trabalharíamos. Marcamos uma reunião online para iniciarmos nossas discussões sobre o que faríamos nessa oficina.

Lembro que durante essa reunião, surgiram, como sugestão, vários temas para trabalhar, dentre eles, música, Halloween, redes sociais e meio ambiente. Decidimos o tema Halloween por acharmos que os alunos se interessariam mais e participariam dos momentos. Definido o tema, iniciamos os planejamentos com a orientação da nossa supervisora. A oficina foi intitulada “Trick or Treat?” e seria ofertada para todos os alunos da escola. Divulgamos as informações (dia, horário, link de inscrição) nos grupos de WhatsApp para sabermos quantos alunos estavam interessados em participar conosco dessa oficina. Recordo que 35 alunos fizeram inscrição. Eu, na verdade, pensei que daria muito mais inscritos devido ao tema, ainda mais que estávamos em casa por causa da pandemia.

Dividimos a oficina em duas aulas: a primeira trabalharíamos a compreensão da expressão “Trick or Treat” e os vocábulos relacionados ao Halloween, tais como o próprio nome do tema da oficina e palavras relacionadas a ele (pumpkin; costume; candy, etc.); já na

segunda aula, uma “Spooky Story” (história assustadora) seria contada e estruturas gramaticais envolvendo as “WH-Questions” (what; who, how, etc.) seriam trabalhadas.

Planejamentos prontos, dois ensaios das aulas da oficina feitos, 35 alunos inscritos, link do Google Meet divulgado para os alunos inscritos... tudo certo para iniciarmos, pensei.

O primeiro dia da oficina chegou. Era uma terça-feira e dez minutos antes de iniciar, entrei na reunião. Naquele momento, me senti um pouco menos ansiosa e nervosa comparando com a primeira oficina que ofereci. Estava mais confiante dessa vez. Meus dois colegas entraram na reunião também para testarmos o áudio e a apresentação dos slides. Logo em seguida, a nossa supervisora entrou. O início da oficina estava programado para às 18 horas e somente às 18:10 entrou um aluno. Somente um participante? Me perguntei. Sim, somente um aluno entrou. Lembro que perguntei para esse aluno se ele não sabia de algum amigo que tinha interesse de entrar para participar da nossa oficina. A resposta foi um “não tenho”. Fiquei decepcionada, mas seguimos com todas as atividades que havíamos planejado. Após a finalização dessa aula, minha supervisora pediu para que ficássemos na reunião por alguns minutos para falarmos sobre o ocorrido. A fala dela naquele momento foi muito importante para mim porque era minha segunda experiência como professora em formação e eu não estava preparada para o não interesse dos alunos. Não me contive... chorei muito!

No outro dia, o meu grupo resolveu fazer uma nova divulgação nos grupos de WhatsApp da escola os quais estávamos inseridos, convidando os alunos a participarem da segunda aula da oficina. Recordo que durante essa semana, de uma aula para outra, fiquei me questionando o porquê dos outros 34 inscritos não terem participado da primeira aula e o desinteresse deles de aprender novos conhecimentos já que estávamos todos em casa em plena pandemia.

Chegou o dia da segunda aula e entramos 10 minutos mais cedo para testarmos áudios e apresentações dos slides. Eu só queria que entrassem mais alunos para participar, mas somente o aluno da primeira aula entrou novamente. Seguimos normalmente com as atividades previstas para a aula e quando terminamos o conteúdo planejado e agradecemos a presença dele durante os dias da oficina. Após, ele pediu para falar: “Quero agradecer por vocês não terem cancelado a oficina por ter somente eu aqui; aprendi muitas coisas com vocês; muito obrigado.” Naquele momento em que eu estava ouvindo as palavras desse aluno, toda aquela angústia que senti ao longo da semana, foi passando. Vi que o que planejamos durante um mês e meio, um aluno aprendeu.

E assim terminamos mais uma oficina.

O Pibid para os licenciados é uma oportunidade de aprendizado, de compreender o ser professor. Com isso, surgem situações que fazem parte da nossa profissão, como ter que lidar com desinteresse e desmotivação, ou situações e possibilidades relacionadas ao fato de os alunos não estarem preparados para o ensino remoto emergencial, os problemas técnicos, os problemas familiares, os barulhos em casa, os problemas emocionais por causa da pandemia. Isso nos faz perguntar: qual é o problema? Ou onde está o problema?

O projeto Pibid promove a interação entre os licenciandos, professores supervisores e alunos da escola. Essa troca de experiências é valiosa, por possibilitar aos licenciandos ampliar seu conhecimento sobre a diversidade de realidades educacionais, diferentes perfis de estudantes e abordagens pedagógicas utilizadas. Sendo assim, por que não aceitar somente um aluno presente na oficina?

Ao ler a narrativa **Somente um participante?** que Lua escreveu, acredito que o contexto da pandemia e o ensino remoto emergencial são os principais aspectos que podem ter contribuído para a ausência dos alunos inscritos e para a participação de apenas um.

Os estudos de Joye, Moreira e Rocha (2020) apontam que o tipo de estudante da EaD é distinto do perfil do ensino remoto. O aluno da modalidade EaD geralmente é um adulto que tem uma motivação para estudar nessa modalidade, já o aluno do ensino remoto emergencial não estava preparado para estudar nessa modalidade nova, inesperada. Outro ponto apontado pelas pesquisadoras é que no ensino remoto emergencial a maioria dos alunos são jovens, os quais estão em uma faixa etária que precisa do convívio para aprender a viver em sociedade. Baseado nisso, compreendo que a faixa etária pode ter interferido na motivação dos estudantes para o ensino remoto emergencial, porém esse não pode ser considerado um fator determinante, já que a educação, em geral, é constituída majoritariamente por jovens.

É imprescindível reconhecer que a presença de cada aluno, independentemente de estar participando presencial ou remotamente, é extremamente importante no processo educacional. Autores como Freire (1970) ressaltam a importância da valorização do protagonismo do aluno, argumentando que sua presença ativa e envolvimento influenciam diretamente na qualidade da aprendizagem. Cada aluno traz consigo experiências, conhecimentos prévios e perspectivas únicas que enriquecem o ambiente escolar. Freire (1997) discute sobre sujeitos reflexivos, críticos, em atuação no e com o mundo e esse contexto como espaço de formação. Apresenta o sujeito capaz de investigar, formular estratégias, reconstruir ações e construir conhecimentos. Sua proposta pedagógica busca desenvolver reflexivamente, o pensamento, colocar segundo o mesmo, referindo a Paul Legrand, “um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar”.

Destaca o ser humano como sujeito ativo capaz de promover ações transformadoras pautadas na reflexão sobre as vivências cotidianas e as representações sociais.

Terceira fase: Book Friend

Aquele não foi um fim de semana qualquer, aquele foi o fim de semana do book friend ou, em português, amigo do livro! Não me recordo a data exata, porém me lembro que nos reunimos em um sábado à noite em um espaço para alimentação da cidade, para comemorarmos todo o período que havíamos passado juntos no Pibid. A escolha do local foi perfeita, pois cada um escolheu o que comeria e beberia nos diversos bares existentes nesse local.

Éramos eu e mais quatro licenciandos, a professora supervisora e, remotamente, três pessoas que participaram online, pois não estavam na cidade. Estávamos celebrando, naquele momento, todos os meses de aprendizado e trabalho, muito trabalho durante a execução do Pibid. Para a maioria de nós, foram 18 meses, mas me lembro que esse prazo foi menor para outros.

No Pibid somos introduzidos a diversas palestras, mesas redondas, conferências, leituras e produções acadêmicas, tais como resumos expandidos, planos de ensino, planos de aula e a própria ministração de oficinas. Dessa forma, encontros relaxantes como o book friend foi e sempre será necessário. Inicialmente, não sabíamos qual “brincadeira” fazer, até que sugeri o “amigo do livro” considerando que éramos todos do curso de Letras - Inglês e literaturas de Língua Inglesa. Logo após a aceitação de todos em participar, utilizei o site www.papelzinho.com.br para realizar o sorteio e todos os integrantes receberam um e-mail com link direcionado para a revelação do seu amigo oculto. Criei também no nosso drive uma pasta onde cada um escreveu o livro que gostaria de ganhar.

Lembro-me claramente o livro em que tive a honra de receber – A Última Música (The Last Song), escrito por Nicholas Sparks, um romance que conta a história de Verônica Miller, mais conhecida como Ronnie, que vive uma reviravolta em sua trajetória após a separação de seus pais, um fator que faz com que Ronnie se sinta extremamente magoada e se afaste cada vez mais de seu pai, que decide morar na praia de Wrightsville, na Carolina do Norte. Além disso, ela é obrigada pela mãe a passar suas férias junto com ele, local predominante da narrativa. Esse livro foi um ganho de um pibidiano, o que foi muito bom, pois eu não o conhecia muito bem e dali surgiu uma amizade entre a gente.

Com relação ao livro em que doe para meu colega, também me lembro claramente. Esse livro se chama “O Casulo Dandara”, escrito por Vitória Holanda, e conta a história do

caso Dandara dos Santos, de 2017, na qual a travesti DandaraKettley foi torturada, espancada e executada em Fortaleza-CE. Nunca li o livro, mas acredito que ele já o tenha lido. Foi um prazer imenso que ele tenha sido sorteado como meu amigo do livro, considerando que o conheço desde quando ingressei na universidade, porém não tinha nenhuma afinidade com ele, algo que foi mudado ao longo dos 18 meses de permanência no Pibid.

Por fim, não me recordo de nenhum outro livro que a supervisora e meus colegas tenham doado ou recebido. Lembro bem a respeito dos mimos que a nossa supervisora trouxe para nós, seus discentes “pibidianos”. Ela nos surpreendeu com deliciosos chocolates da marca Cacau Show, o que foi maravilhoso. Acredito que essa experiência tenha sido válida para todos nós, uma vez que foi um momento de descontração para cada um ali presente. Essa é uma memória que ficará eternamente guardada em meu “drive”, assim como todas as pessoas que fizeram parte dessa trajetória em minha vida. Finalizo grato por todo o esforço e dedicação dos colegas e supervisora em tornar esse momento possível de ser realizado e, além disso, grato por todas as lembranças que se fixaram em mim.

Na última narrativa intitulada **Book Friend** que Lua redigiu, percebo que o Pibid vai para além da sala de aula, de organizar atividades, de orientação em grupo. Ele também pode ser descrito como relacional. As relações construídas ao longo desses meses foram importantes para o desenvolvimento de um bom trabalho e para a construção de uma prática entre docentes e futuros docentes.

Por meio das conexões estabelecidas, os participantes do projeto Pibid puderam compartilhar experiências, ideias e conhecimentos, fortalecendo assim sua formação como professores. O programa também se destaca por sua natureza relacional, uma vez que as relações construídas ao longo dos dezoito meses de projeto foram fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente e para a construção de uma prática colaborativa entre docentes e futuros docentes. Essa relação se aproxima da ética relacional (Clandinin; Connelly, 2000; 2015), a qual é a relação respeitosa e cuidadosa estabelecida entre pesquisador e participantes. Assim como Clandinin e Connelly, acredito que a ética relacional pode ajudar a moldar uma pesquisa mais sensível e compassiva. Reconhecendo as experiências e vivências dos participantes, é possível criar um diálogo respeitoso e inclusivo, que possa contribuir significativamente para a construção do conhecimento.

Silva (2012) destaca que o bem-estar do aluno pode ser considerado um indicador de saúde mental do estudante, além de ser essencial para o desenvolvimento pessoal, da aprendizagem, da satisfação e sucesso acadêmico. Nesse sentido, fazer amizades de maneira

saudável, traduzidas em contribuição recíproca, legitimando as próprias necessidades e as do outro, revelando afeto e admiração que podem ser percebidos como agradáveis pelos envolvidos (Coll; Collomina, 1996; Del Prette *et al.*, 2004).

O que pode ser observado na escrita de Lua é que as relações de colaboração e apoio mútuo foram essenciais para o crescimento pessoal e profissional de cada um envolvido no programa. Essas relações construídas em um ambiente seguro e acolhedor foram importantes para promover um clima positivo de aprendizagem e para fortalecer os laços entre a professora supervisora e os futuros docentes. A terceira fase de Lua, o *Book Friend*, traz à tona a importância das relações construídas no contexto do Pibid. Essas conexões, que vão além da sala de aula, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da prática docente e na formação dos futuros professores.

3.3 Lua e Sol: experiências que se entrelaçam

Nesta seção, apresento duas experiências que Lua e Sol escreveram, respectivamente. Essas histórias se entrelaçam permitindo explorar as nuances e complexidades sobre a importância da bolsa do projeto Pibid.

Bolsa do Pibid: uma ajuda e tanto!

Ao receber a notícia de que faria parte do grupo Pibid/inglês e receberia uma bolsa de R\$ 400,00 por mês, comemorei com minha mãe essa nova conquista. Lembro que minha família estava com problemas financeiros devido à pandemia, meu pai estava em casa sem trabalho e sem dívida esse valor ajudou muito nas contas mensais.

Em nossas reuniões semanais online, recordo que eu e meus colegas contávamos os dias para chegar a data certa do pagamento. Era uma festa! Cada um falava o que compraria ou faria com o dinheiro e eu, na minha timidez e com muito receio de ser julgada, não comentava sobre o assunto. Não lembro quantos meses foram dessa forma, mas numa dessas reuniões resolvi falar. Abri meu microfone e relatei que desde o início do recebimento da bolsa, o dinheiro que eu recebia era destinado a ajudar a pagar as contas de casa. Uma colega somente se manifestou dizendo que ela entendia o que eu estava passando porque ela também ajudava os pais.

Hoje, ao escrever essa história, vejo que além dessa ajuda financeira que fez diferença naquele momento tão difícil para mim e para meus pais, essa bolsa foi um estímulo para os meus estudos. Acredito que o programa Pibid me incentivou a ser uma discente mais dedicada,

me incentivou a buscar mais conhecimentos, pesquisar mais, adquirir novas habilidades e aprimorar-me como futura professora. Nesse sentido, o Pibid é uma experiência fundamental que todos os estudantes de licenciatura deveriam vivenciar, pois sem dúvida alguma, nos 18 meses de projeto, vivenciei um grande desenvolvimento e um aprendizado significativo.

O corte das bolsas

Estávamos no início do mês de setembro de 2021 quando vi que o dinheiro daquele mês da bolsa do Pibid não havia caído em minha conta. Achei estranho porque desde o início do projeto em outubro de 2020 até agosto de 2021, o incentivo financeiro foi pago corretamente. Imediatamente enviei uma mensagem no grupo de WhatsApp que tínhamos para saber se alguém havia recebido, porque até então pensei que tivesse sido um problema somente comigo, porém ninguém havia recebido a bolsa.

Lembro que algumas horas depois, a nossa coordenadora do projeto enviou uma mensagem dizendo que as bolsas atrasariam. A princípio, entendemos esse atraso de no máximo uma semana, mas não foi bem assim, foi se estendendo e as mobilizações dos estudantes começaram a surgir. Vendo essa situação, entrei para o movimento estudantil a nível nacional para entender o que realmente estava acontecendo.

Participei de forma remota da primeira assembleia nacional dos estudantes dos programas PIBID e RP. A luta estava voltada para aprovação do Projeto de Lei do Congresso Nacional (PLN) 17/2021, o qual se referia somente ao pagamento das bolsas de setembro, e posteriormente, para a garantia dos pagamentos dos meses seguintes, de outubro a dezembro, componentes que estavam no PLN 31/2021, gerado apenas no mês de novembro, após muita cobrança por parte do movimento estudantil a nível nacional.

No dia 22 de novembro de 2021, o PLN 17 foi sancionado, permitindo o pagamento do mês de setembro e sendo efetuado no dia 24 de novembro, porém, quanto ao PLN 31/2021, foi sancionado no dia 25 de novembro, sendo transformado na Lei Ordinária 14.251/2021 e publicado no Diário Oficial da União na manhã do dia 26 de novembro. Vale ressaltar que o PLN 31 se referia apenas aos pagamentos dos meses restantes daquele ano (outubro, novembro e dezembro) e havia a incerteza sobre os pagamentos do ano seguinte. Com isso, uma série de questões e reflexões foram levantadas com a organização estudantil para que medidas fossem tomadas por parte dos órgãos competentes, a fim de que não acontecessem descasos como esse.

O que mais me marcou durante esse período de corte das bolsas, foi que eu e meus colegas licenciandos decidimos continuar seguindo normalmente com as atividades

programadas (reuniões semanais com a supervisora, os workshops, as leituras, dentre outras) para os meses de setembro a dezembro, independente do que poderia acontecer.

Todo esse período, para mim e acredito para todos os envolvidos nos projetos do Pibid e Rp, foi muito turbulento. Toda essa situação demonstrou e demonstra o quão importante é estarmos atentos e engajados com as lutas, pois a formação docente também se faz no viés político e democrático, lutando pelos nossos direitos. Felizmente conseguimos os pagamentos, e a sensação de exercer um papel tão fundamental na luta, me trouxe uma gratificação enorme.

As duas narrativas, redigidas respectivamente por Lua e Sol, nos mostram as experiências vividas por eles durante o desenvolvimento do projeto Pibid com relação ao incentivo financeiro. Iniciarei a discussão com a narrativa de Lua e depois a do Sol. E logo depois trago alguns pontos que essas duas narrativas se entrelaçam.

Ao ler a experiência de Lua, vejo que ela destaca a importância da bolsa do Pibid tanto como uma ajuda financeira quanto como um estímulo para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Em termos sociais, essa experiência evidencia a realidade vivida por sua família durante a pandemia, visto que seu pai se encontrava desempregado na época. Nesse sentido, é relevante compreender como programas que concedem bolsas de estudos podem desempenhar um papel fundamental e significativo no suporte socioeconômico dos discentes, especialmente em momentos de crise. Além disso, a estudante revela como administrava o recebimento do dinheiro da bolsa, destinando-o para ajudar nas contas de sua casa, destacando uma dimensão mais ampla das implicações sociais das bolsas de estudo.

De acordo com Souza (2014), o aluno que recebe uma bolsa de estudos geralmente mantém uma maior conexão com o ambiente acadêmico, resultando em contribuições que se alinham à promoção do avanço da ciência e tecnologia. Essa análise ressalta a importância de políticas que incentivem a concessão de bolsas de estudos como um investimento estratégico no desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento, não só em níveis de pós-graduação, mas também de graduação.

Lua faz menção ao programa Pibid como uma experiência fundamental para estudantes de licenciatura e ressalta a importância do engajamento prático na formação de professores. Essa experiência sobre a bolsa do Pibid fornece uma perspectiva valiosa sobre os múltiplos benefícios desse tipo de programa, abrangendo não apenas o aspecto financeiro, mas também o estímulo acadêmico e o desenvolvimento profissional de Lua. Sua participação no programa a incentivou a ser uma discente mais dedicada, a buscar mais conhecimentos, pesquisar e desenvolver novas habilidades, contribuindo para seu aprimoramento como futura professora.

Nesse sentido, Paniago (2016) destaca que o Pibid provocou um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, não somente pelo oferecimento de bolsas, mas pelas possibilidades de aprendizagem da docência dos futuros professores, pelo incentivo e valorização das Licenciaturas. Na mesma direção, Paniago e Sarmiento (2017) sinalizam as contribuições do programa para a investigação na formação:

O PIBID apresenta um espaço rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (Paniago; Sarmiento, 2017, p. 784)

Assim como expresso por Paniago e Sarmiento (2017) e a narrativa de Lua, o Pibid não é apenas um programa de assistência financeira, mas cria um ambiente rico em oportunidades para a aprendizagem da docência e a formação na e para a pesquisa. Ele promove uma abordagem abrangente, permitindo que os licenciandos se envolvam em atividades que vão além da sala de aula, explorando a diversidade do contexto educacional e incentivando a produção de conhecimento significativo.

Ao ler a narrativa que Sol redigiu, entendi que o corte de bolsas ficou marcado nas suas experiências do Pibid, embora não esteja diretamente ligado às atividades do projeto, mas sim à sua formação como pessoa e à sua prática profissional. O que Soria (2021) demonstra em seus estudos é que o corte repentino das bolsas tem um impacto direto na educação e capacitação dessas pessoas que optaram por seguir uma carreira tão pouco valorizada e mal remunerada quanto a de professor. O corte é ainda mais brutal quando realizado em plena crise sanitária e econômica, que lança esses alunos a uma situação vulnerável.

A bolsa do Pibid, embora não seja de caráter assistencial, desempenha um papel significativo em ajudar numerosos estudantes a cobrir seus custos na universidade. Isso abrange despesas como moradia, alimentação, transporte, cópias, entre outros, o que, por sua vez, contribui para a manutenção desses estudantes no ensino superior. Com o tempo, esses estudantes têm o potencial de se tornarem professores que, por sua vez, desempenham um papel fundamental na formação de futuros cidadãos.

É importante ressaltar que a bolsa no desenvolvimento do projeto de 2020 a 2022 era de R\$ 400,00⁵, e era um meio de muitos estudantes obterem uma renda extra e honrar com seus compromissos. Este período de atrasos, como Sol expõe em sua narrativa, fica marcado por incertezas de todas as partes envolvidas no programa. De acordo com Santos (2020, n.p.),

ambos os programas (Pibid e RP⁶) oferecem bolsas no valor de R\$ 400,00 aos estudantes dos cursos de licenciatura, sendo que este valor irrisório não é ajustado desde a sua criação. Logo, mesmo com esse auxílio, o valor da bolsa concedida ainda representa um desafio à permanência dos discentes em seus respectivos cursos, visto que muitos se utilizam de tal valor para custear o deslocamento, alimentação, materiais de estudo, entre outros serviços básicos relacionados às suas atividades acadêmicas e à esfera da vida pessoal.

A narrativa mostra que apesar dos cortes ocorridos que resultaram em prejuízos significativos, os pibidianos persistiram no exercício de suas atividades, mesmo diante da incerteza quanto ao recebimento dos valores devidos. Por isso, ao receber os pagamentos, as palavras de Sol evidenciam um sentimento de alívio, ao mesmo tempo em que ressalta a manutenção de uma luta ativa para evitar a recorrência desse tipo de descaso no futuro.

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica. Para Carvalho e Terra (2015), a possibilidade de uma bolsa de iniciação à docência na formação do futuro professor vem contribuindo para a inserção dos licenciandos no ambiente escolar e para a aproximação da universidade com a escola. Gatti (2016, p. 15) coloca também que não se trata apenas de um programa de bolsas, trata-se de “(...) uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica”. Com a possibilidade das bolsas, o programa e seus participantes ganham fôlego no sentido do aprofundamento do trabalho. As bolsas auxiliam não só na subsistência, como no acesso a seminários e congressos. Se de um lado as bolsas possibilitam maior acessibilidade dos sujeitos, por outro, podem caracterizar um abismo entre os participantes do programa e os licenciandos não participantes.

A partir dessas discussões passei a me perguntar sobre o perfil dos licenciandos não participantes do Pibid: por que eles não participam do programa? Será que eles precisam

⁵ O valor atual da bolsa é R\$ 700,00 conforme apurado no canal eletrônico da Capes em 19 de janeiro de 2024.

⁶ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Capes, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

trabalhar para continuar a graduação? Será que estão envolvidos no mercado de trabalho e, devido a indisponibilidade de horário, são impedidos de viver essa experiência?

Entendo, como professora e brasileira que, notoriamente, nosso país que não faz grandes investimentos na educação, haja visto as escolas públicas que sofrem com relação à falta de investimento das entidades governamentais que acabam olhando a educação como gasto e não como investimento. Segundo Camargo e Menezes (2019), há um problema histórico que se reflete na atualidade, já que os governos brasileiros nunca priorizaram a educação. Por isso, defendo que para haver um crescimento do país, tal ponto deve ser observado desde o nível básico para, então, chegar a um ensino superior especializado.

Ainda nessa vertente, o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) concluiu que o Brasil foi um dos países que menos investiu em educação durante a pandemia. Era de se esperar que o programa Pibid não ficasse fora dessa conta, o corte de bolsas gerou preocupação e debates entre os estudantes e professores envolvidos no programa. Ao ler a narrativa de Sol, entendo que esse corte representou um retrocesso significativo no incentivo e apoio à formação inicial de professores, uma vez que as bolsas são fundamentais para que os estudantes se dediquem integralmente às atividades do Pibid. Defendo que seja essencial que se reafirme a importância como programa estratégico para a formação docente e se busque alternativas para garantir o incentivo aos estudantes envolvidos, a fim de assegurar a continuidade e o fortalecimento desse programa fundamental no contexto educacional brasileiro.

Ainda nessa perspectiva do corte das bolsas do programa Pibid, encontrei no jornal *online* Folha de São Paulo, o artigo intitulado Governo Bolsonaro atrasa bolsas de formação de professores por falta de orçamento. Segundo o artigo, o Fórum Nacional de Coordenadores do Pibid e RP afirmou haver um descaso total com relação ao corte de bolsas, “a recomposição de orçamento significa que não foi garantido financeiramente o previsto no orçamento da Capes, demonstrando o descompromisso do Poder Executivo com a educação” (Saldaña, 2021, n.p.).

Como todo processo social, político e econômico há sempre agentes de resistência. Nesse caso, foi a organização dos estudantes por meio de movimentos estudantis e da sua batalha travada com o governo federal que para além do seu objetivo comum de formação de professores, o programa Pibid e RP tornou-se resistência. A narrativa de Sol me mostrou que o Pibid também proporcionou um meio de lutas, de permanência e formação política.

Ao ler as duas narrativas escritas por Lua e Sol, vejo que existe um entrelaçamento entre elas ao se referirem ao projeto Pibid como política pública. Início compartilhando algumas

considerações de autores que discutem sobre esse tema, destacando a importância desse programa enquanto política pública para a formação da educação básica.

No cenário de políticas públicas de fomento à educação, o Pibid tornou-se parte das ações do Governo Federal, que tiveram início em 2007, integrando o conjunto de reformas que se iniciou com a promulgação de Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a educação básica (Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) n.º 009/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1/2002). Dessa forma, o Pibid surgiu de um conjunto de objetivos com a finalidade de combater os problemas centrais relacionados à formação e à valorização dos professores da educação básica, em todo o território nacional.

O Pibid, como política pública de iniciação à docência, tem recebido ampla repercussão porque, muitas vezes, proporciona aos estudantes a conciliação entre universidades e escolas para resolver conflitos diversos antes de ingressarem nos estágios do curso. Nesse cenário, Carvalho e Terra (2015) pontuam que o Pibid, enquanto política pública, visa fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura, contribuindo para a formação dos docentes e para a qualidade de educação básica pública. Além disso, se propõe a valorização do magistério, a promoção da interação didática e prática de ensino na relação dos futuros professores com professores da rede pública, o incentivo de experiências docentes de caráter inovador, assim como a valorização do espaço da escola pública como um local de construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica.

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá (2020, p. 2), “[...] o termo político público designa múltiplos campos de atuação do Estado, como: políticas educacionais, econômicas, sociais, ambientais e outras.” Diante disso, o Pibid surge como uma política educacional no ano de 2007 no cenário nacional. Tendo em vista a desvalorização do magistério, o programa mostra-se como uma medida para incentivar o ingresso e a permanência dos acadêmicos nas licenciaturas.

Dessa forma, observo que o Pibid enquanto política pública, ainda que não tenha um objetivo exclusivamente financeiro, desempenha um papel importante na vida dos profissionais em formação. Por mais que a participante e seus colegas tenham se mantido fortes enquanto os pagamentos não chegavam, é indispensável que os responsáveis pelo programa tomem medidas e ações para permitirem que, conforme apontado por Souza e Almouloud (2019), o maior programa de incentivo e valorização do magistério não seja sucateado, mantendo os pagamentos em dia e fortalecendo cada vez mais o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos profissionais.

Enquanto professora supervisora do Pibid, busquei me colocar no lugar dos bolsistas e tentar imaginar como seria estar no lugar deles, tentar viajar para dentro dos seus mundos, fazendo jus a metáfora “viajar para o mundo do outro” de Lugones (1987). No entanto, as experiências discutidas nesta seção estão centradas nos participantes Lua e Sol e suas experiências e vivências narradas.

Assim como Lua e Sol, vivenciei o momento dos cortes das bolsas também, o que me permitiu estabelecer uma conexão com a abordagem ética relacional. Durante essa fase, enfrentei também desafios como a incerteza sobre o desenvolvimento do projeto nos próximos meses após o corte das bolsas, o impacto financeiro e o medo da instabilidade.

Finalizando essa seção, as duas histórias contadas por Lua e Sol contribuíram para a minha compreensão sobre a importância de investimentos contínuos em programas como o Pibid que promovem a experiência prática e a aproximação dos futuros professores com as escolas públicas.

3.4 Aprendizagens de Sol e Lua

Nesta seção, apresento os poemas que Sol e Lua redigiram respondendo às seguintes perguntas que realizei durante nossos encontros: Qual foi o significado do Pibid para você ao longo do desenvolvimento do projeto em contexto de ensino remoto emergencial? Qual a importância do projeto Pibid para sua formação inicial? Os dois participantes optaram por expressar suas respostas por meio da forma artística do poema, mostrando que a poesia oferece uma maneira única e pessoal de comunicar pensamentos e sentimentos e, além disso, explorar a pesquisa narrativa baseada em arte. Na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2000; 2015) “a forma informa e as artes parecem ser uma forma poderosa de informar (Eisner, 1991) as experiências contadas e reconstruídas”⁷ (Mello, 2007, p. 204). Ao abordar as contribuições da arte para a pesquisa narrativa, Mello acrescenta que

a arte está mais próxima da experiência, ou seja, é possível ver, saborear e tocar a experiência por meio da arte e, mais do que isso, a arte se constitui como uma experiência porque, de acordo com Dewey (1934), a arte “faz algo diferente de levar a uma experiência. Ela constitui uma.” (p.84). Também acredito que essa é uma das contribuições da arte para a pesquisa narrativa (Mello, 2007, p. 207).⁸

⁷ Minha tradução para: *the form informs and the arts seem to be a powerful form to inform (Eisner, 1991) the experiences told and reconstructed (Mello, 2007, p. 204).*

⁸ Minha tradução para: *art is closer to experience - that is, it is possible to see, taste, and touch experience through art and, more than this, art constitutes itself as an experience because according to Dewey (1934), art “does*

Para completar essa paisagem que é composta de arte, apresento, também, uma “nuvem de palavras” que Sol e Lua fizeram em conjunto para expressar de uma forma diferente as experiências e aprendizados construídos ao longo dos dezoito meses de desenvolvimento do projeto Pibid.

Poema de Sol

Em um período de pandemia

*Em um período de pandemia
Em que quase ninguém sabia
Nem mesmo como agir*

*Foi preciso se reinventar
E buscar novo jeito de ensinar
Novo ensino construir*

*Como executar atividades de forma remota
E atingir em cheio a proposta
Do bem educar?*

*O PIBID aparece como alternativa
Para uma aprendizagem efetiva
Em que alunos só tem a ganhar*

No poema intitulado **Em um período de pandemia** que Sol escreveu, percebo, na primeira estrofe, a sua subjetividade em muitas inquietações sobre como seria esse novo cenário de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, percebe uma luz nessa escuridão: o Pibid na pandemia é uma boa opção diante do contexto nada agradável. Para Sol, o período de pandemia foi um momento desafiador e desconhecido para todos, incluindo os participantes do programa Pibid. O apontamento de Sol relaciona-se à afirmação de Oliveira (2021) de que a experiência no isolamento em relação ao Pibid possibilitou uma convivência de profissionais com a rede pública muito significativa em um momento incerto.

O “se reinventar” de que Sol trata especificamente na segunda estrofe do poema refere-se ao quanto professores tiveram que aprender no ensino remoto, como dar aula, como desenvolver atividades remotamente e como manter o interesse do aluno quando ele está do

something different from leading to an experience. It constitutes one.” I also believe that this is one of the contribution of art to narrative inquiry (Mello, 2007, p.207).

outro lado da tela. Esses, sim, foram os grandes desafios enfrentados pelos professores. A pandemia exigiu uma mudança drástica no método tradicional de ensino, e os licenciandos do Pibid se viram diante do desafio de encontrar um novo jeito de construir conhecimento com os alunos. Essa busca por novas abordagens e estratégias de ensino mostrou o comprometimento dos professores e a vontade de se adaptar às circunstâncias adversas.

No Pibid tivemos que pensar em todo esse contexto de pandemia, estávamos trabalhando com oficinas *online* e isso precisaria ser atrativo para os alunos. Para Freire (2003, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. O novo cenário que vivenciamos me fez repensar a maneira como o licenciando se relacionou com os estudantes da escola pública e os métodos utilizados para executar as atividades propostas pelo projeto.

Ao ler a terceira estrofe deste poema, percebo que o programa Pibid no Ensino Remoto Emergencial se consolidou de forma complexa e necessitou de um grande esforço para planejar e organizar novas metodologias que se adequem à realidade e às limitações dos alunos, proporcionando atividades que permitam um ensino reflexivo, crítico, criativo, atencional e de qualidade, para, dessa forma, atingir uma aprendizagem significativa (Qualho; Venture, 2020).

Refletindo a partir do poema do participante, entendo que o Pibid é um projeto importante na formação de professores, entra como peça-chave em parceria com a escola em busca de um ensino significativo e reflexivo, contribuindo para a consolidação da aprendizagem dos alunos que tanto perderam. Pelo isolamento social ter impossibilitado os bolsistas de participarem presencialmente das aulas nas escolas e terem um contato maior com os alunos, me questiono se o real objetivo do Pibid foi alcançado, sendo ele, “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (Brasil, 2018).

O poema que Sol escreveu nos mostra que os problemas impostos à educação no período de pandemia afetaram a formação inicial e continuada de professores de forma singular, fazendo com que gestores, professores e estudantes procurassem formas de amenizar os prejuízos (Neves *et al.*, 2021). No Pibid, ao longo do desenvolvimento do projeto, aconteceu de forma similar e tivemos que desenvolver um trabalho coletivo para apontar soluções e vencer os desafios que se apresentaram.

Poema de Lua

Desafios de um pibidiano

Em se tratando de pandemia

Nada é fácil, nunca será

*Mas não esperávamos tanta perda da alegria
E tanta mudança na rotina
Que tivemos de enfrentar*

*Tudo se modificou
E o desafio pibidiano
Obviamente se intensificou*

*O aluno outrora acessível
Se tornou invisível
A não ser pela tela de um frio computador
Workshops, oficinas
Música também ensina
E nos acalma os ânimos
Em tempos de pandemia*

*Cada dia uma nova reunião
Reforçando a união
De quem aprendeu na marra e com garra
A ser pibidiano de coração*

O poema de Lua mostra que mesmo com os desafios que os licenciandos passaram durante a realização do projeto na pandemia, as práticas do Pibid tiveram de ser reinventadas para que fosse possível continuar com as atividades na escola, contemplando todos os sujeitos envolvidos. Além disso, mesmo com as inquietações e enfrentamentos, os pibidianos mostraram ativos juntos ao programa, dispostos a interagir com os alunos visando estreitar laços com a realidade escolar, seja ela remotamente. Considero que os problemas impostos à educação no período da pandemia afetaram a formação inicial e continuada de professores de forma singular, fazendo com que gestores, professores e estudantes procurassem formas de amenizar os prejuízos (Neves *et al.*, 2021). No Pibid aconteceu similarmente e tivemos que desenvolver um trabalho coletivo para apontar soluções e vencer os desafios que se apresentaram.

A percepção de Lua em relação às tecnologias digitais e ao distanciamento gerado por esse espaço virtual me faz pensar que isso é inevitável, porém me questiono sobre como fazer um trabalho que tire um pouco desse impacto? Pasini, Carvalho e Almeida (2020) contribuem para a minha compreensão sobre esse contexto, ao explicarem que a pandemia de Covid-19 trouxe uma mudança inesperada e uma necessidade de ressignificação para a educação. A perda devastadora de vidas, o distanciamento dos indivíduos e, conseqüentemente, o isolamento

social, interromperam a abordagem tradicional de ensino presencial. Essa crise de saúde desencadeou uma transformação significativa na pedagogia, que é a mudança mais impactante desde a introdução da comunicação moderna e da tecnologia da informação (Pasini; Carvalho; Almeida, 2020).

O poema de Lua me faz pensar sobre o impacto que esse novo cenário de sala de aula na pandemia teve para sua formação como futura professora, do aluno invisível que foi muito comum nesse novo formato. Essa invisibilidade é um pouco desanimadora para o professor, ainda mais quando são muitos alunos. Qualquer um ficará invisível, nem que seja por um instante. E o aprender na marra? Como isso me chamou atenção! A docência não tem um guia para ensinar, porém, temos formações que viabilizam conseguir exercer nosso papel em diversos contextos, mas o ensino remoto emergencial não fazia parte do contexto da educação presencial e tivemos que aprender a nos educar para educar o outro.

O Pibid revelado em uma nuvem de palavras

Figura 5 - Pibid revelado em uma nuvem de palavras



Fonte: elaborado por Sol e Lua.

Descrição da imagem: Desenho de uma nuvem de cor branca com borda preta. Dentro da nuvem há palavras de diversas cores e tamanhos inseridas dentro dela. As palavras são: amizades, supervisora, computador, licenciando, docência, relatórios, vivência, desafios, oficinas, reuniões, remoto, workshop, grupo, atas, experiência, telas, ensino, coordenadores, desafios, apresentações.

A ideia da nuvem de palavras foi responder mediante palavras o que o programa significou para cada um deles. As palavras: experiência, bolsa, oficinas e amizades foram as mais destacadas. O título **O Pibid revelado em uma nuvem de palavras** sugere que as experiências, reflexões e aprendizados do Pibid foram apresentados de maneira significativa e única.

A palavra “experiência” reflete a ênfase dada às vivências práticas proporcionadas pelo Pibid. Os participantes tiveram a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos elaborados em “sala de aula virtual”, vivenciando a realidade do ambiente educacional. Essa experiência prática foi crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes, proporcionando uma compreensão mais profunda do campo de atuação.

A presença da palavra “bolsa” destaca a importância do suporte financeiro oferecido pelo Pibid. O programa muitas vezes concede bolsas de estudo aos participantes, reconhecendo e valorizando o seu comprometimento com a educação. Essa bolsa não apenas ajuda a aliviar as demandas financeiras dos estudantes, mas também reconhece o seu papel como agentes ativos na melhoria da qualidade do ensino.

A inclusão da palavra “oficinas” destaca a abordagem prática e dinâmica do Pibid. As oficinas proporcionaram um espaço de aprendizado interativo, onde os participantes puderam trocar ideias, discutir desafios práticos e aprimorar suas habilidades pedagógicas. Essa dimensão prática e colaborativa contribuiu para a formação dos participantes, preparando-os para os desafios reais da profissão docente.

A palavra “amizades” ressalta o aspecto humano e relacional do Pibid. O programa criou um ambiente propício para a construção de laços afetivos entre os participantes, professores supervisores e alunos das escolas envolvidas. Essas conexões não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem, como também fortalecem a rede de apoio e colaboração entre os futuros educadores, promovendo um ambiente positivo e solidário.

Tendo apresentado e discutido algumas experiências de Sol e Lua durante o desenvolvimento do Pibid, no próximo capítulo compartilho as minhas experiências enquanto professora supervisora discutindo os sentidos que compus sobre elas.

4 MINHAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Neste capítulo, dividido em quatro seções, compartilho as minhas narrativas das experiências que vivi como professora supervisora do Pibid no contexto de pandemia e participante de pesquisa, bem como os sentidos que compus das experiências vividas.

4.1 Os encontros com a equipe do Pibid

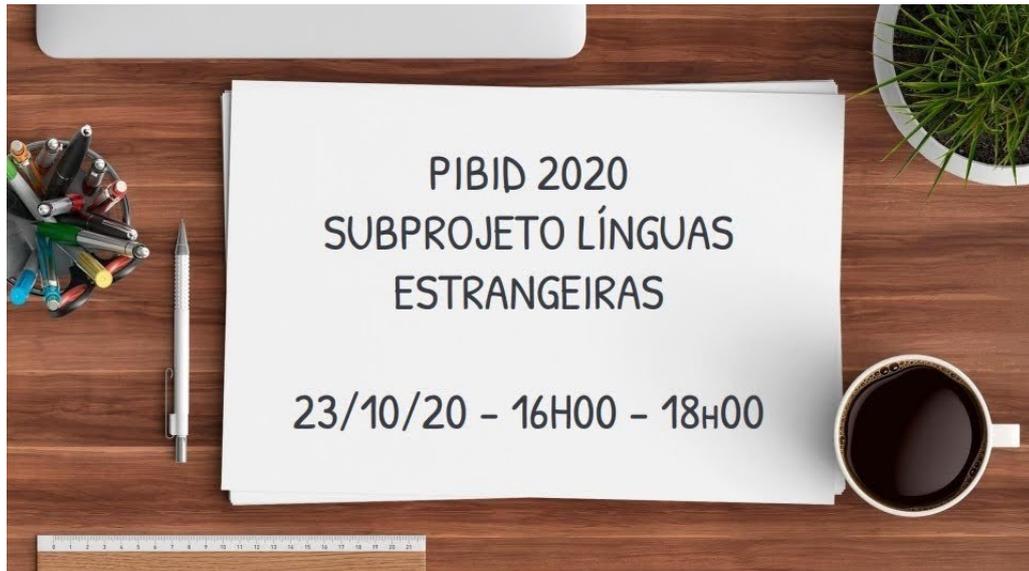
Nesta seção, apresento duas histórias que narram as minhas primeiras participações em reuniões que marcaram o início do desenvolvimento do projeto Pibid.

Conectando saberes entre os atores do Pibid

Era a primeira reunião com a equipe geral do subprojeto Letras – Línguas Estrangeiras. Essa reunião, que durou duas horas, aconteceu via Google Meet, pois estávamos vivenciando o período de pandemia. Fiquei muito apreensiva porque o horário da reunião não chegava e não tinha ideia de como seria desenvolvido o projeto. Com toda a minha ansiedade, fiquei pensando: “Será que os licenciandos são participativos?”, “Como desenvolveremos as atividades remotamente?”, “Qual plataforma usaremos?”, “Será que os alunos da escola participarão das atividades propostas?”, “Como é estar na função de professora supervisora?”.

A reunião iniciou pontualmente, todos com as câmeras ligadas. Os dois coordenadores de área, uma da área de Inglês e outra de Espanhol, se apresentaram, explicaram quais eram os objetivos do projeto, as atribuições deles, enquanto coordenadores, as atribuições dos supervisores e dos bolsistas e como faríamos para desenvolver as atividades. Apresento alguns slides apresentados nessa reunião.

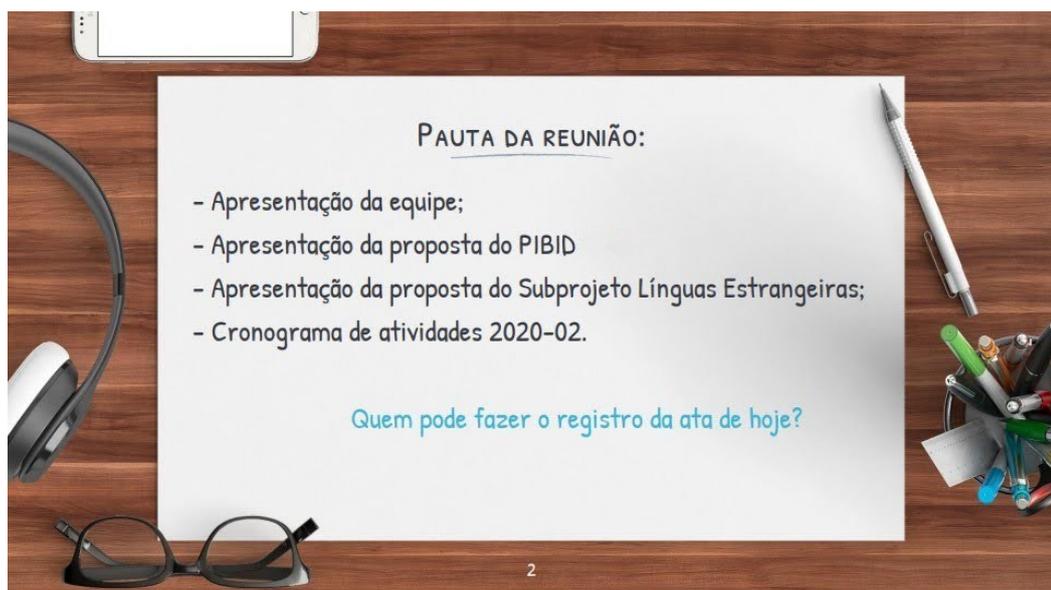
Figura 6 - Apresentação PIBID 2020



Fonte: meu acervo.

Descrição da imagem: *slide* com fundo marrom; no centro há um papel escrito PIBID 2020, Subprojeto Línguas Estrangeiras, 23/10/2020, das 16 às 18 horas e, em volta do papel, da direita para a esquerda, há a imagem da metade de um vaso de planta e uma xícara de café, uma régua, uma lapiseira, um porta-caneta com várias canetas coloridas e parte da base de um *laptop* branco.

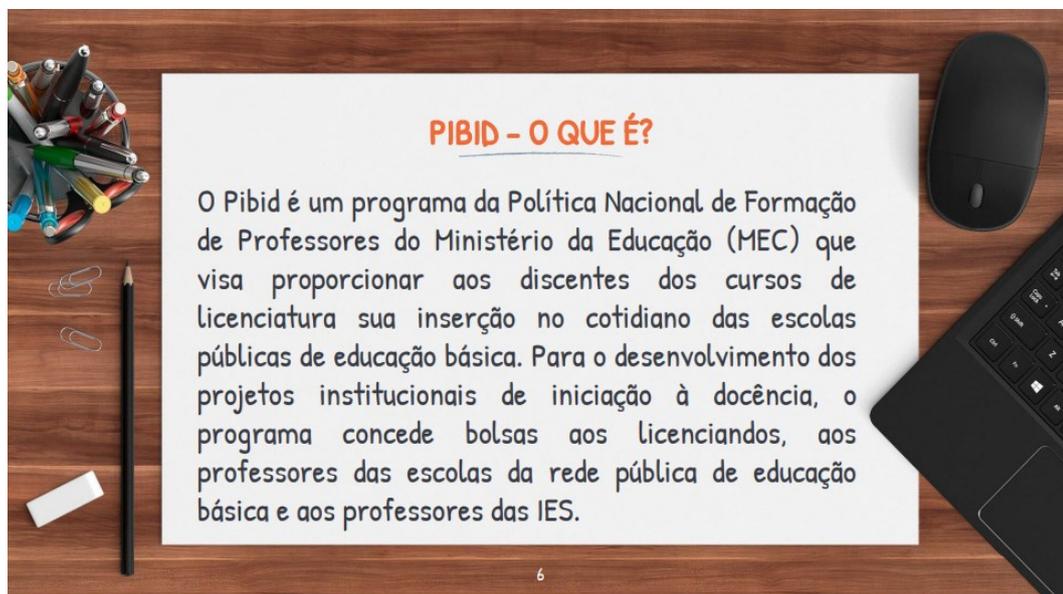
Figura 7 - Apresentação da pauta da reunião do PIBID 2020



Fonte: meu acervo.

Descrição da imagem: slide com fundo marrom; no centro há um papel escrito Pauta da reunião: apresentação da equipe; apresentação da proposta do Pibid; apresentação da proposta do Subprojeto Línguas Estrangeiras; cronograma de atividades 2020-2022 e uma pergunta: quem pode fazer o registro da ata de hoje? Em volta do papel, da direita para a esquerda, há a imagem de uma lapiseira, um porta-caneta com várias canetas coloridas e uma régua, um óculos, um fone de ouvido e um celular.

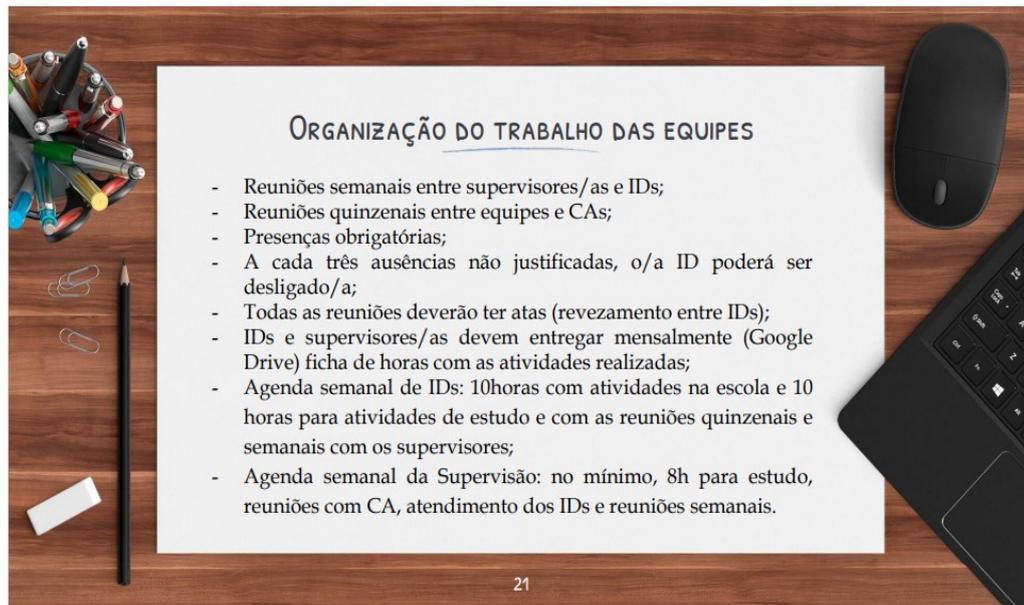
Figura 8 - Apresentação PIBID - o que é?



Fonte: meu acervo.

Descrição da imagem: slide com fundo marrom; no centro há um papel escrito com o título: Pibid, o que é? O parágrafo inicia com: O Pibid é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes dos cursos de Licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Para o desenvolvimento dos projetos institucionais de iniciação à docência, o programa concede bolsas aos licenciandos, aos professores das escolas da rede pública de educação básica e aos professores das IES. Em volta do papel, da direita para a esquerda, há a imagem de um mouse, de um laptop, de um lápis, de uma borracha, alguns cliques e de um porta-caneta com várias canetas coloridas.

Figura 9 - Apresentação da organização do trabalho das equipes



Fonte: meu acervo.

Descrição da imagem: slide com fundo marrom; no centro há um papel escrito com o título: Organização do trabalho das equipes. Os tópicos são: reuniões semanais entre supervisores/as e IDs; reuniões quinzenais entre equipes e CAs; presenças obrigatórias; a cada três ausências não justificadas, o/a ID poderá ser desligado/a; todas as reuniões deverão ter atas (revezamento entre IDs); IDs e supervisores/as devem entregar mensalmente (*Google Drive*) ficha de horas com as atividades realizadas; agenda semanal de IDs: 10 horas com atividades na escola e 10 horas para atividades de estudo e com as reuniões quinzenais e semanais com os supervisores; agenda semanal da supervisão: no mínimo, 8 horas para estudo, reuniões com CA, atendimento dos IDs e reuniões semanais. Em volta do papel, da direita para a esquerda, há a imagem de um mouse, de um laptop, de um lápis, de uma borracha, alguns cliques e de um porta-caneta com várias canetas coloridas.

Logo após, os supervisores e os pibidianos se apresentaram e foi incrível perceber a diversidade de formações e experiências que compunham a nossa equipe. Lembro que durante as apresentações o mais interessante foi a fala da maioria: “será um grande desafio desenvolver esse projeto remotamente”.

Aquela ansiedade foi diminuindo ao longo da reunião, fui entendendo melhor a dinâmica do projeto, mas eu tinha em mente que grandes desafios estariam por vir. Éramos três supervisores (dois do Inglês e um do Espanhol) com oito participantes para cada um.

Lembro que a coordenadora fez a divisão dos grupos por ordem alfabética e assim que soube quem eram os participantes da minha equipe, criei um grupo de WhatsApp com o nome PIBID – ENGLISH – FABIANA, para mantermos a nossa comunicação durante o projeto.

Ao final da reunião sai com muita vontade de sentar-me em frente ao meu computador e iniciar meus trabalhos, sabia que tinha muito o que se fazer e planejar e assim fiz.

A história que narrei marcou o início de uma jornada da qual não tinha noção por quais caminhos eu seguiria, com um grupo de licenciandos sendo supervisionados por mim no período de pandemia. Hoje, percebo que aquele medo, aquelas angústias e incertezas tinham que fazer parte da minha formação profissional, pois tudo era novo para mim. E junto a toda essa insegurança de como supervisionar o projeto Pibid no contexto de pandemia, vieram as aprendizagens e os conhecimentos construídos ao longo do projeto.

Por ser uma professora participativa em projetos da escola, percebi no Pibid a oportunidade de me engajar em mais uma nova experiência, como professora supervisora do Pibid no contexto de pandemia. Compreendo que minha participação como supervisora possui responsabilidades e comprometimentos, por isso minhas dúvidas e ansiedades. Esse papel de supervisora de licenciandos era novo para mim e eu tinha uma participação na formação de futuros professores, às vezes me perguntava como desempenhar meu papel e, ainda mais, de forma remota?

Outro ponto importante da narrativa é o papel dos coordenadores de área. Eles são responsáveis por parte da mediação pedagógica e acadêmica dos estudantes. Esses profissionais possuem um importante papel de transformação e construção da identidade docente, inclusive dos licenciandos que estão em formação inicial e serão futuros professores.

Ao contar essa história, hoje tenho a sensação de que tudo foi muito simples e fácil, mas não foi, pois tive que aprender a me adaptar e criar estratégias inovadoras para garantir o desenvolvimento do projeto Pibid remotamente. Ao ler trabalhos relacionados com a supervisão do Pibid, pude estabelecer conexões significativas entre os conhecimentos ainda em construção e minhas próprias narrativas. A função de supervisão no Pibid, além de se destacar como um elemento importante na orientação e suporte aos futuros professores, envolvendo a coordenação de atividades e o estímulo à reflexão pedagógica, também proporcionou para mim um crescimento tanto pessoal quanto profissional. A próxima experiência marcou o momento em que realizei a minha primeira reunião *online* como professora supervisora com os licenciandos.

A primeira experiência como professora supervisora em uma reunião online

Era uma segunda-feira à tarde, eu estava sentada em frente ao computador, dois dias após a primeira reunião geral do Pibid, pensando como formataria a primeira reunião com os licenciandos que aconteceria na quarta-feira seguinte. Nesses pensamentos, algumas inquietações surgiram: “apresentaria slides ou não?”, “faria uma dinâmica de apresentação?”, “e se minha internet não funcionar?”, “será que eles vão gostar de mim?”. Lembro que demorei algumas horas para formatar os pontos importantes que deveriam ser negociados com os bolsistas. Elaborei os slides, salvei e gerei o link da reunião e verifiquei se a câmera do meu laptop estava funcionando. A primeira parte está OK, pensei.

Quarta-feira chegou, enviei o link no grupo de WhatsApp (criado especificamente para trocas de mensagens e informações sobre o projeto) cerca dez minutos antes do horário marcado e aguardei todos entrarem com aquele friozinho na barriga. Lembro que coloquei uma roupa mais bonitinha e apresentável e passei um batom.

A reunião iniciou com os oito integrantes presentes e no primeiro momento os licenciandos se apresentaram, dizendo seus nomes, o período em que estavam cursando, o porquê da escolha do Pibid e suas expectativas com relação ao projeto e depois foi a minha vez de me apresentar. Ressaltei o quanto estava feliz em estar com eles naquele momento e o quanto estava sendo desafiador desenvolver o projeto naquele contexto de pandemia.

Logo em seguida, apresentei os slides contendo as informações para os próximos dois meses de atividades. Essas informações diziam respeito ao calendário das atividades, os documentos que deveriam ser lidos, as datas das reuniões com a coordenação e supervisão e os documentos que deveriam ser preenchidos a cada mês. Apresentei também um slide contendo algumas informações gerais sobre a Escola Azul para que os licenciandos pudessem conhecer um pouco sobre a escola parceira do programa Pibid.

Algumas dúvidas com relação à ficha de horas que os licenciandos tinham que preencher mensalmente e quais atividades seriam desenvolvidas no mês de janeiro (já que nesse mês seriam férias tanto para os licenciandos quanto para mim) foram sanadas. Agradei a presença de todos por aquele momento, a reunião terminou, mas aquele sentimento de que o projeto teria grandes desafios pela frente continuava no meu eu interior.

Quando conto e reconto essa narrativa, não posso deixar de me questionar sobre como os licenciandos me perceberam como professora supervisora durante nosso primeiro encontro online. Dúvidas como: “Será que minhas instruções foram claras e diretas?”; “Será possível realizar as atividades de supervisão de forma eficaz à distância?”. Ao recontar minha atuação

naquela reunião, reconheço que posso ter cometido alguns equívocos, como talvez não ter proporcionado um ambiente propício para a interação dos licenciandos, ou não os ter deixado completamente à vontade para participar ativamente. Essas ponderações me impulsionam a aprimorar minhas habilidades como supervisora e a buscar maneiras de estabelecer uma conexão mais eficaz e produtiva com os licenciandos, independentemente das circunstâncias remotas.

Naquele momento, influenciada por minhas inseguranças e ansiedades, não pude perceber o quão mecanicamente seguia um roteiro que negligenciava deliberadamente a importância da socialização e da consideração pelas perspectivas alheias. Agora, ao me empenhar em reexaminar minhas ações passadas e contemplar a possibilidade de adotar uma abordagem distinta, reconheço a significativa relevância desse processo para o enriquecimento do meu acervo de conhecimento prático-profissional.

Movendo-me retrospectivamente, entendo que as experiências que vivi me conduzem a uma reflexão profunda que ressoa como um chamado à construção formativa em minha jornada como educadora e supervisora. Com a percepção da importância da interação e da escuta ativa, ao me mover prospectivamente, sinto-me inspirada para melhorar minhas habilidades de comunicação e supervisão. Imaginado reviver experiências semelhantes no futuro, pretendo adotar uma abordagem mais inclusiva e acolhedora na minha prática profissional e criar um ambiente onde suas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Quem sabe essas reuniões *online* poderiam estar se tornando, para os licenciandos, o que Clandinin e Connelly (2015) e Mello (2005) denominam de “o lugar seguro na pesquisa narrativa”, que, segundo os autores, é construído de início e ao longo do campo de pesquisa.

Outro ponto importante também é que esse espaço seguro colide com a questão hierárquica no meu pensamento e na minha atuação como professora supervisora. A minha preocupação foi organizar tudo direito. Preocupei-me, inclusive, com a minha aparência e com o modo que eu me apresentaria esteticamente, sem demonstrar autoritarismo. Naquele momento, como professora supervisora do projeto me preoquei com a roupa e o batom porque estava diante de um formato que ainda era estranho para muitos. Fico pensando se fosse no contexto presencial, será que me preocuparia mais com o batom ou com meu par de sapatos confortáveis?

Essa experiência no Pibid fez com que eu buscase oportunidades de formação e desenvolvimento profissional em um ambiente virtual. Esta jornada de autorreflexão e aprimoramento está enraizada no reconhecimento de que o constante aprendizado e a adaptação são cruciais para o sucesso e o crescimento, tanto para mim quanto para aqueles que

participaram junto comigo dessa construção de conhecimento. Na narrativa **Dias difíceis**, que trago na próxima seção, retrato a desistência de uma participante do projeto Pibid.

4.2 Trilhando desafios

Apresento, nesta seção, duas histórias que narram desafios difíceis que tive que enfrentar enquanto professora supervisora no projeto Pibid. Os títulos dessas histórias são: **Dias difíceis** e **O corte das bolsas... e agora?**. Início esta seção narrando a história **Dias difíceis**.

Dias difíceis...

Assim que iniciou o programa Pibid, em outubro de 2020, o grupo de licenciandos era formado por oito licenciandos e uma voluntária. Em janeiro de 2021, essa universitária voluntária tornou-se bolsista regular do projeto. Estrela estava no segundo período naquele ano e passou a desenvolver ativamente todas as atividades propostas pelo projeto juntamente com os outros participantes.

Em setembro de 2021, Estrela me enviou uma mensagem de WhatsApp solicitando seu afastamento do projeto. Fiquei muito assustada e preocupada ao ler aquelas palavras, pois sua paixão pela docência e o empenho que sempre demonstrou estavam nítidos em cada ação que desenvolvia com o grupo. Naquele momento, perguntei se podíamos agendar uma reunião online para conversarmos sobre o assunto. Ela respondeu que sim e agendamos para o dia seguinte. Lembro que naquela noite, fiquei muito pensativa, tentando identificar alguma situação que a levava a desistir do projeto, mas nada aparecia em minha mente. Pelo contrário, só momentos de parceria, de trocas, de amizade apareceram em minhas memórias.

Amanheceu, mal tomei o meu café da manhã, criei um link no Google Meet e já encaminhei para Estrela. Entramos na reunião e assim que perguntei como ela estava, veio o choro. Já fiquei apavorada sem saber o que falar... esperei cerca de dois minutos para ela se acalmar e perguntei se queria relatar o que estava acontecendo. Com uma voz bem trêmula, ela começou a desabafar sobre os problemas pessoais que vinha enfrentando: a não adaptação com a forma remota de interação com a equipe do Pibid, desafio com as ferramentas pois não tinha os acessórios de câmera e microfone, barulhos constantes em casa, pois morava com seu irmão e uma sobrinha pequena, aulas remotas, não tinha um espaço adequado para estudar, enfim, tudo isso foi gerando crises de ansiedade e depressão.

Suas palavras cheias de tristeza e angústia trouxeram à tona uma realidade daquele momento de pandemia, que me senti totalmente impotente para ajudá-la. Ouvir naquele

momento que Estrela desejava sair do projeto Pibid, algo que ela tanto amava e se dedicava, me deixou muito triste.

Compreendi que precisava ser acolhedora com Estrela em seu momento de fragilidade. Por mais que desejasse que ela permanecesse no grupo, o mais importante era colocar o seu bem-estar em primeiro lugar. Pedi para ela tentar por mais uns dias antes de assinar a documentação de desistência, mas não adiantou.

Em uma reunião que aconteceu dias depois, Estrela participou para contar sobre sua saída do projeto. A notícia pegou todos os participantes de surpresa. Lembro que todos falaram que a ajudariam nas atividades, mas nada adiantou também. Expliquei que entenderia sua decisão, mas também ressaltai que não esqueceríamos de sua iniciativa e dedicação durante os meses de convivência. A reunião terminou e vi o quanto aquela notícia deixou os licenciandos tristes também. Aceitar a saída de Estrela do projeto foi uma das tarefas mais difíceis durante esses meses de desenvolvimento do Pibid. Não sei explicar o porquê, mas foi.

O projeto seguiu e um novo bolsista entrou no grupo. Dias difíceis... e como foram difíceis. Demorei alguns dias para compreender que a vida nos reserva desafios inesperados. Talvez fosse pelo momento de pandemia que estávamos vivenciando. Nosso grupo seguiu, sem a Estrela, tentando superar os desafios impostos pela pandemia.

A história que narrei mostra que a pandemia de Covid-19 trouxe desafios significativos para os licenciandos que participaram do Pibid no ensino remoto emergencial. O ensino a distância, que se tornou necessário devido às medidas de distanciamento social, trouxe uma série de obstáculos que impactaram diretamente a formação dos licenciandos e a interação com as escolas e os alunos. Um dos principais desafios enfrentados pelos licenciandos foi a adaptação a um novo formato de ensino. O ensino remoto exigiu habilidades técnicas e organizacionais, além da capacidade de manter a motivação e a disciplina para acompanhar as atividades acadêmicas. Assim, o ensino remoto caracteriza-se de forma emergencial, buscando dar conta de uma demanda imprevista, a partir do uso de Tecnologias de Comunicação e de Informação (TICs), sendo necessário somar esforços para superar as vulnerabilidades dos sistemas educacionais. (Bezerra *et al.*, 2020).

Outro ponto importante são os desafios emocionais e psicológicos. A pandemia do novo coronavírus impactou a saúde mental e o bem-estar psicológico também devido a mudanças nas rotinas e nas relações familiares (Cluver *et al.*, 2020; Ornell *et al.*, 2020). Trouxe também uma série de incertezas, ansiedade e estresse para a maioria das pessoas envolvidas na educação. Da mesma forma, há relatos de estudantes que se sentiram extremamente ansiosos, tristes,

estressados, e irritados em relação ao seu futuro acadêmico. Assim, foi essencial adotar medidas para evitar os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provocou nos estudantes em quarentena (Maia; Dias, 2020).

Agora, olhando com mais calma e refletindo sobre a minha ação naquele momento em que Estrela se encontrava, vejo que propicie um espaço seguro (Clandinin; Connelly, 1995) para que ela se sentisse à vontade em falar sobre seus sentimentos e principalmente, a tratei com muito respeito. Reconheço que a escuta atenciosa e empática é essencial para ajudar as pessoas a lidarem com suas dificuldades emocionais, especialmente durante momentos desafiadores como o vivido na pandemia.

O corte das bolsas... e agora?

Era o início do mês de outubro de 2021. O pagamento da bolsa que eu recebia como professora supervisora do Pibid sempre era depositado na minha conta bancária até o dia cinco de cada mês, uma certeza que ajudava a pagar algumas contas de casa e/ou comprar algumas coisas que eu precisava. Porém, conforme passou o dia cinco, o valor não havia sido depositado. Pensei que havia algum problema em minha conta bancária até que uma colega, também supervisora do projeto, enviou uma mensagem me perguntando se eu tinha recebido o valor da bolsa daquele mês, porque ela não havia recebido também. Logo em seguida, lembro que um dos licenciandos perguntou no grupo que tínhamos no WhatsApp se alguém havia recebido e a resposta foi negativa.

Algumas horas depois, nossa coordenadora de área enviou uma mensagem no grupo geral, dizendo que a bolsa daquele mês atrasaria, sem explicar o motivo. Diante da notícia do atraso no pagamento da bolsa do Pibid, a inquietação se espalhou entre os professores supervisores e os licenciandos. O grupo de WhatsApp, que costumava ser um canal de comunicação de trocas de informações sobre as atividades relacionadas ao projeto, passou a ser um meio de tensões e incertezas sobre a questão financeira.

E agora, o que fazer? Continuar desenvolvendo ou não as atividades programadas? Eu não podia resolver essas questões sozinha. Afinal de contas, éramos um grupo e precisávamos decidir o que faríamos. Agendei uma reunião online, todos os licenciandos do meu grupo participaram e decidimos dar sequência nas atividades planejadas para os meses de setembro a dezembro de 2021. Lembro que os dois coordenadores de área fizeram uma reunião também com todos os integrantes do projeto para saberem se continuaríamos ou não desenvolvendo as atividades e pediram a participação dos licenciandos no movimento estudantil nacional. Um

participante do meu grupo entrou para esse movimento estudantil e através dele recebíamos as informações sobre o atraso daquele mês e os próximos pagamentos dos meses seguintes.

Naquele momento, optar por prosseguir com as atividades normalmente, mesmo diante do atraso dos pagamentos das bolsas, evidenciou a força de vontade e a dedicação de todos envolvidos no projeto. E assim, durante esses meses de atrasos com o pagamento das bolsas, realizamos três oficinas, as reuniões semanais aconteceram e as reuniões quinzenais com a coordenação ocorreram. Encaramos coletivamente os desafios, acreditando que seríamos capazes de vencer as dificuldades, fortalecendo ainda mais os laços dentro do nosso grupo.

A história **O corte das bolsas...e agora?** refere-se a uma experiência sobre a falta de pagamentos das bolsas durante um período do projeto Pibid, o que, inevitavelmente, desencadeou desafios para mim, na posição de professora supervisora, e para os licenciandos envolvidos. Na paisagem da minha pesquisa, essa narrativa se alinha com as narrativas de Sol e Lua pois todas elas compartilham a temática do corte das bolsas do Pibid. Essas narrativas convergem para destacar a complexidade e as consequências desfavoráveis dessa situação, proporcionando uma visão mais abrangente sobre os impactos nas diversas partes envolvidas no programa.

A interrupção dos pagamentos das bolsas tornou-se um momento crucial, desafiando diretamente a viabilidade e a continuidade do projeto. Diante desse cenário, tanto eu quanto os licenciandos nos vimos confrontados com obstáculos financeiros que ameaçavam comprometer o nosso engajamento em relação às atividades. Acredito que a importância que as ações conjuntas possuem na formação de professores e futuros professores reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa e eficaz na gestão de programas como o Pibid. Com base nas reflexões realizadas pelos autores Bartochak, Santos e Sanfelice (2021), o Pibid é uma política pública de Estado, oriunda da ação conjunta entre o MEC, o FNDE e a Capes. O programa integra-se ao conjunto de ações para formação docente, buscando, por um lado, reduzir a escassez e a evasão de professores das licenciaturas. A interdependência entre instituições educacionais, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil destaca a importância de um compromisso conjunto para superar desafios como a interrupção dos pagamentos das bolsas.

Ao recontar essa narrativa, penso que tivemos outros caminhos de resistência para essa situação. Um dos caminhos foi um participante do meu grupo compor o movimento estudantil. Outro caminho, era parar totalmente o desenvolvimento das atividades naquele momento do

corte das bolsas. E por que continuamos? O governo merecia? O que será que teria acontecido se tivéssemos interrompido todas as atividades do projeto?

Outro ponto importante é o impacto que o corte de bolsas causou tanto na formação quanto no desenvolvimento social e educacional do país, durante o período de atraso dos pagamentos. Segundo Giorgi (2021), ao analisar o corte de bolsas do Pibid em 2021, é possível perceber que essa decisão reflete a falta de prioridade do governo em relação à valorização da formação de professores. O autor destaca que o Pibid desempenha um papel essencial na qualificação dos futuros docentes e na melhoria da qualidade da educação básica, e que o corte de bolsas compromete gravemente esses objetivos. Penso que a formação de professores é um pilar essencial para o desenvolvimento educacional e social de uma nação, e o corte das bolsas do Pibid desencadeou algumas consequências, comprometendo a qualidade do processo formativo e, conseqüentemente, a preparação dos futuros educadores.

Durante o tempo que ficamos sem receber o pagamento da bolsa do projeto Pibid, questionei-me como professora supervisora e dependente da bolsa algumas vezes sobre a valorização da pesquisa e educação pelas entidades competentes. Como as entidades competentes estão promovendo a valorização da pesquisa na área educacional? Quais são as iniciativas em vigor para incentivar a pesquisa científica entre os professores e estudantes? Diniz (2021) argumenta que o corte de bolsas do Pibid em 2021 é emblemático do descaso do poder público com a educação. O autor ressalta a importância do Pibid para a articulação entre teoria e prática na formação docente, enfatizando que a experiência vivenciada pelos estudantes participantes é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a atuação na sala de aula. O corte de bolsas, segundo Diniz (2021), compromete não apenas a formação dos futuros professores, mas também a qualidade da educação oferecida nas escolas.

Na próxima seção, socializo duas narrativas que contam sobre as experiências que o Pibid me proporcionou como professora supervisora ao longo do desenvolvimento do projeto.

4.3 As experiências enriquecedoras que o Pibid me proporcionou

Nesta seção conto duas histórias enriquecedoras que o projeto Pibid me proporcionou enquanto professora supervisora, uma delas intitulada **A experiência de retorno aos seminários acadêmicos** e a outra, **Conexões virtuais: as reuniões online dos supervisores do Pibid**.

A experiência de retorno aos seminários acadêmicos

Ao ingressar no programa Pibid, uma das atividades previstas para realizar era participar de alguns seminários ao longo do desenvolvimento do projeto. Para mim, era somente participar como ouvinte. Mas não, fui encorajada pela minha coordenadora de área para apresentar um trabalho no IX Seminário Institucional Pibid e III Seminário Institucional Residência Pedagógica que aconteceria em março de 2021. A sugestão dela era submeter um trabalho contando minhas experiências como professora supervisora que vivi de outubro de 2020 até a data do seminário. Pensei muito antes de submeter o trabalho porque me sentia insegura em apresentar um trabalho acadêmico, ainda mais online.

*Lembro que faltavam dois dias para acabar as inscrições para submeter os trabalhos quando decidi participar apresentando um trabalho. Escrevi um relato de experiência com o título **Pibid/Universidade – Um elo de formação docente entre universidade e educação básica**, destacando as dificuldades que encontrei em aplicar o projeto de maneira remota, apontando a importância da utilização de documentos de registro das ações executadas, sejam elas administrativas ou pedagógicas; metodologias aplicadas e a organização das oficinas.*

O dia do evento chegou. Confesso que senti aquele frio na barriga que sempre antecede uma apresentação, mas dessa vez, com um pouco mais de apreensão. O porquê disso, talvez seria a insegurança de não saber expor corretamente o que havia preparado para falar. Eu me preparei com alguns slides, revisei meu trabalho e ajustei todos os detalhes técnicos para garantir que tudo corresse bem.

Entrei na sessão que eu fazia minha apresentação e estavam presentes quatro pessoas que também apresentariam trabalhos, mais uma professora mediadora. Fui a terceira a apresentar. Lembro que cada participante tinha somente dez minutos para apresentar e cinco minutos para que as pessoas pudessem questionar ou se posicionarem sobre a apresentação feita. Terminei minha fala no prazo estipulado e uma pessoa presente na sessão relatou que participou do projeto Pibid quando fazia graduação em química e o quanto esse projeto foi importante para sua carreira acadêmica. A figura 10 a seguir mostra os pontos que falei em minha apresentação.

Figura 10 - Minha apresentação durante o seminário



Fonte: elaborado por mim.

Descrição da imagem: slide com fundo preto, em volta do papel, da direita para a esquerda, há a imagem de alguns papéis coloridos nas cores rosa, amarelo e verde com o título registro das ações executadas; de uma professora que está em pé apontando o braço direito para o quadro verde, está vestindo blusa amarela, saia azul, sapatos azuis e em sua frente tem uma mesa marrom, com o título BNCC Temas Transversais; de um laptop ligado com uma imagem de uma mulher com cabelo loiro, blusa azul e com fone de ouvidos, com o título ambiente de trabalho virtual; de uma figura que representa pessoas, processos e ferramentas, com o título metodologias.

Voltar a apresentar trabalho, ainda mais online, após vinte anos fora do meio acadêmico, foi um desafio para mim. A familiarização com as novas tecnologias e metodologias de ensino exigiram empenho e dedicação, já que muitas mudanças ocorreram nesse período de pandemia. Apesar da minha insegurança, essa apresentação foi uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional e reintegração ao meio acadêmico.

Quando ingressei no Pibid, estava ciente de que teria a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras como professora supervisora. No entanto, não imaginava que uma dessas experiências seria participar de apresentações em seminários acadêmicos. Dewey (1938), Fenstermacher (1994), Elbaz (1983) e Clandinin e Connelly (1995) mostram em seus estudos que a experiência do professor pode ser vista e entendida como primordial em um processo de construção do conhecimento prático-profissional. A experiência que narrei

exemplifica bem isso, uma oportunidade que o projeto Pibid me ofereceu para retornar à academia após vinte anos afastada de uma universidade.

Quando retomo a história que contei, vejo que participar desse seminário foi uma experiência marcante em minha jornada como professora supervisora do Pibid. Compreendi que as oportunidades oferecidas pelo projeto vão além do trabalho em sala de aula. Por meio dessa apresentação, tive a chance de compartilhar meu conhecimento e aprendizado com outros colegas do meio acadêmico. Isso vai ao encontro dos estudos de Amaral (2012) que afirma que o Pibid cria um espaço para a profissionalização docente, tanto para os licenciandos, pela inserção na escola, quanto para os professores da educação básica, pois possibilita que esses se formem também como formadores, sendo considerado pela autora como uma formação em serviço.

Como professora supervisora do projeto Pibid orientava todas as atividades que os bolsistas desenvolveram durante o projeto, e passei a participar e orientar também as atividades acadêmicas desses futuros docentes, contribuindo fortemente em sua formação inicial (Guimarães; Rolkouski, 2018). Além disso, enxerguei-me como sendo um espelho para os futuros docentes, sendo um verdadeiro suporte para os licenciandos, visto que é a partir dos meus conhecimentos, ensinamentos e orientações que os alunos conseguiriam superar as dificuldades que encontraram no ambiente profissional das escolas e no início de suas futuras carreiras. (Guimarães; Rolkouski, 2018).

Apresento, na próxima narrativa **Conexões virtuais: as reuniões *online* dos supervisores do Pibid**, uma experiência fantástica que vivenciei ao lado de mais dois supervisores do programa Pibid.

Conexões virtuais: as reuniões *online* dos supervisores do Pibid

Na edição do programa Pibid de 2020 éramos três supervisores: eu e mais um do Inglês e uma do Espanhol. No início do projeto decidimos criar um grupo de WhatsApp, só nós três, para trocarmos informações, compartilhar atividades e até mesmo desabafar sobre os desafios do dia a dia do projeto. Lembro que toda semana tinha alguma postagem de sugestão de leitura, lives, cursos online oferecidos gratuitamente para sugerir aos licenciandos ou até mesmo um “bom dia, como vocês estão?”. Era muito importante manter a comunicação constante com eles, pois estávamos desenvolvendo o projeto remotamente e essa troca nos permitiu nos conhecermos melhor como professores supervisores.

Cada supervisor tinha que redigir com a sua equipe o relatório parcial, no qual tinha que constar as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados durante o primeiro semestre do programa.

Essas atividades tinham como objetivo descrever de forma sintetizada a relação entre as atividades propostas e a integralização do Subprojeto Línguas Estrangeiras, ressaltando as características e estágio atual da equipe, bem como o modo de sua inserção na escola. E para entendermos os campos de preenchimento desse relatório, agendamos uma reunião online via Google Meet. Nessa reunião, lemos juntos todos os itens que nós como supervisores deveríamos preencher e discutimos os itens que os licenciandos deveriam redigir. Ficamos juntos online por uma hora e meia e graças a esse relatório que vimos o quanto foi enriquecedor agendar essa reunião. Gostamos tanto das trocas de experiências que no final combinamos de deixar agendada, a cada quinze dias, uma reunião entre nós.

Não somente esse relatório foi discutido nas reuniões que fizemos ao longo do projeto. Compartilhávamos atividades, discutíamos temas para os workshops e oficinas, trocávamos materiais e conteúdo para enriquecer o trabalho de cada um, conversávamos sobre as nossas angústias e medos, enfim, sabíamos que juntos poderíamos ajudar um aos outros perante os desafios vividos pelo período de pandemia.

E assim aconteceu uma reunião a cada quinze dias ao longo do desenvolvimento do projeto Pibid entre nós três. Foram momentos essenciais para os compartilhamentos de experiências e aprendizado mútuo. Sabíamos que juntos poderíamos encontrar soluções e enfrentar os desafios de forma mais tranquila. E assim foi essa conexão entre nós, fortalecendo nossa parceria e tornando o processo de desenvolvimento do projeto Pibid ainda mais enriquecedor.

Quando retomo essa história que narrei, percebo o quanto as reuniões *online* entre os supervisores do Pibid foram importantes para promover a supervisão eficaz das atividades do programa, facilitar a troca de informações e experiências, alinhar estratégias pedagógicas e garantir uma abordagem consistente no desenvolvimento das atividades junto aos bolsistas.

Durante a pandemia, os supervisores do Pibid enfrentaram uma série de desafios significativos. A transição para o ambiente *online* trouxe obstáculos únicos, incluindo a adaptação de estratégias de supervisão e acompanhamento à nova modalidade virtual. Além disso, a pandemia exigiu uma reavaliação das práticas de ensino e aprendizagem, exigindo dos supervisores do Pibid uma rápida adaptação a novas metodologias e ferramentas educacionais. É o que Lima e Souza afirmam:

somente o profissional professor é capaz de filtrar aquilo que realmente é relevante para o ensino e aprendizagem do estudante. Nesse aspecto o papel do professor se firma enquanto fundamental, mesmo diante de tantas mudanças proporcionadas pela tecnologia. Como efeito da pandemia foi necessário adaptar o processo de ensino-aprendizagem com auxílio das TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação), mesmo em meio às dificuldades oriundas desse sistema falho, a educação de milhares de estudantes foi viabilizada (Lima; Souza, 2021, p.18).

Outro ponto importante para mim foi a relação construída com os outros dois supervisores. Eles me faziam compreender que o lugar e a construção do espaço seguro (Clandinin; Connelly, 2015) poderiam interferir sobremaneira em nossas experiências como professores supervisores do Pibid. Reencontrando-nos a cada quinze dias, reforçávamos a importância de manter uma comunicação aberta e eficaz, discutindo não apenas os aspectos práticos do projeto Pibid, mas também os aspectos emocionais e pedagógicos inerentes à supervisão. Esses encontros regulares proporcionavam para mim um espaço para a troca de ideias, perspectivas e estratégias de maneira colaborativa. Porém, esse foi o meu sentimento e me pergunto se os dois supervisores também se sentiram num espaço seguro para o compartilhamento de suas emoções e opiniões. Como será que os dois supervisores se sentiram com essas reuniões? Será que o fazer junto os ajudou também?

Compreendo, agora, ao ler essa experiência que vivi juntamente com outros dois supervisores do projeto Pibid, o quanto foi importante, pois legitimava o espaço *online*, onde fazer uma reunião remotamente poderia estar sendo uma experiência prazerosa e, ao mesmo tempo, a construção de um lugar seguro (Clandinin; Connelly, 2000; 2015). A seção a seguir apresenta uma narrativa na qual conto meus momentos como professora supervisora do Pibid no contexto de pandemia.

4.4 Eu, a professora supervisora do Pibid

Nesta última seção deste capítulo, apresento uma história que narro os momentos que vivenciei no projeto Pibid no contexto de pandemia e uma “nuvem de palavras” para expressar por meio das palavras, as minhas experiências como professora supervisora desse projeto.

Meus momentos como professora supervisora do Pibid no ensino remoto emergencial

Em outubro de 2020 iniciou o subprojeto Línguas Estrangeiras, Inglês e Espanhol. Era minha primeira experiência como professora supervisora do Pibid. Embarquei em uma jornada desafiadora, pois estávamos no período de pandemia e o programa foi desenvolvido

remotamente. Mesmo sabendo dos desafios, lembro que nós, coordenadores de área, supervisores e licenciandos, iniciamos o programa com muita energia e animação para executar as atividades propostas, assim como acrescentar novas experiências a serem vividas e trabalhadas.

Entre os compromissos propostos como professora supervisora, estavam as reuniões online semanais com os licenciandos, reuniões quinzenais com a coordenação de área, horas de estudos sobre algum tema relacionado ao Pibid, atendimento aos licenciandos, planejamentos e acompanhamentos de oficinas e workshops e fazer registros para compor relatórios parciais e finais. Iniciei socializando sobre as reuniões semanais com os licenciandos.

Decidimos realizar as reuniões virtuais semanais por meio da plataforma Google Meet durante as quartas-feiras, das 9h00 às 11h00. Inclusive, ao longo da semana, quando houvesse necessidade, marcávamos outra reunião. Nessas reuniões eu instruí os licenciandos quanto às tarefas semanais, sanava possíveis dúvidas, definia metas e objetivos para a semana, promovia interação entre os participantes e contribuía com a garantia de valores importantes para a vida enquanto discentes e futuros docentes, tais como: responsabilidade, trabalho em equipe e troca de experiências. Por ordem alfabética, o licenciando redigia a ata da reunião detalhando a pauta discutida e enviava para o meu e-mail. Lembro também, que em várias reuniões, após a pauta de discussão ser encerrada, eu escolhia um participante para relatar algum momento que marcou a semana. Como era bom ouvir as histórias. Cada história muito interessante. Essa iniciativa, além de proporcionar um ambiente mais descontraído e acolhedor, era uma oportunidade para estreitar laços interpessoais entre nós.

A minha participação nas reuniões com a coordenação de área... ah, essas reuniões!!! Elas foram fundamentais para mim enquanto professora supervisora do Pibid. Esses encontros ocorriam quinzenalmente às 16h, nas sextas-feiras, via webconferência, na plataforma Google Meet e não foram apenas momentos de troca de informações e alinhamento de estratégias, mas também pude aprimorar minhas práticas pedagógicas e contribuíram de maneira significativa para o meu desenvolvimento profissional. Uma reunião que me marcou muito foi uma oficina que os dois coordenadores promoveram, em agosto de 2021, denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Temas Contemporâneos Transversais, no qual foi possível entender e elencar possíveis atividades para a sala de aula usando os temas transversais da BNCC. Esse evento foi importante para mim, não apenas pela maior clareza sobre a essência da BNCC, mas também aprendi a articular temas transversais de maneira eficaz em minhas atividades para os meus alunos da escola.

Como professora supervisora do Pibid, eu tinha que cumprir vinte horas mensais desenvolvendo as atividades do projeto. Durante a semana, procurava textos na internet referentes ao tema para construir novos conhecimentos. Essa busca por temas como, por exemplo, “o papel do supervisor no Pibid”, “a importância do professor supervisor no Pibid”, eram para enriquecer a minha compreensão sobre as responsabilidades inerentes ao meu papel. Além disso, buscar tais tópicos permitia-me identificar melhores práticas, estratégias de apoio e maneiras de incentivar o desenvolvimento acadêmico dos bolsistas. Lembro que essas horas dedicadas ultrapassavam as horas que eu tinha que cumprir mensalmente, chegando muitas das vezes ser o dobro de horas. Eu não achava ruim ir além das horas necessárias que o projeto exigia, pelo contrário, essas horas dedicadas foram importantes para fortalecer minha abordagem como professora supervisora, contribuindo não apenas para o meu crescimento profissional, mas também para formação dos licenciandos envolvidos no Pibid.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, estiveram presentes algumas oficinas e workshops de estudo ofertadas aos alunos da escola. Inicialmente, apresentei aos licenciandos alguns exemplos do que seria um plano de ensino, plano de curso e plano de aula. Esses planejamentos eram elaborados pelos licenciandos e nas reuniões semanais um deles apresentava e íamos discutindo em conjunto o que seria realizado em cada oficina. Os temas das primeiras oficinas do primeiro semestre de 2021 foram IKIGAI: a Reason for Being tratou-se do próprio campo Ikigai - um termo japonês que descreve a razão por que alguém levanta da cama todos os dias, ou seja, sua motivação para viver; enquanto Hits Different teve a música como campo de estudo. Já no segundo semestre, trabalhamos com os temas Crossing Borders que tratou da trajetória do inglês como língua global e a diversidade cultural presente nos países de língua inglesa e Trick or Treat? que promoveu conhecimentos em relação ao Halloween. Em todos esses momentos eu estive presente durante as apresentações das aulas, proporcionando apoio, suporte e orientação aos licenciandos.

Uma das coisas que aprendi, sendo professora supervisora do Pibid, era que tudo o que eu fazia como atividade, eu tinha que comprovar mediante um documento, fosse por uma ata de reunião, uma foto ou por relatório. E por falar em relatório, um dos pontos mais importantes desse programa é o relatório final. Refletir e relatar não é uma tarefa fácil, principalmente quando o relato se referia a um período de dezoito meses consecutivos, com isso, a relevância de detalhar e explicitar momentos ímpares tornaram-se cada vez mais pertinente. Este relatório demandou apresentar as visões do grupo como um todo, analisando os atravessamentos que perpassam pelos componentes do mesmo. Apesar das diferenças entre as aprendizagens individuais e coletivas, muitas delas convergiam para um objetivo comum.

Dessa forma, apesar de as escritas estarem separadas para uma melhor dinamização do tempo, eu percebia a necessidade de leitura e releitura de todas as partes do grupo Pibid. A entrega desse relatório final comprovando todas as nossas vivências, reflexões e produções trouxe uma chuva de lembranças e sentimento de “dever cumprido”. Este documento representou não apenas o resultado de esforços individuais, mas também a união do grupo em compartilhar experiências e conhecimentos.

Para terminar essa narrativa, preciso dizer também que ao escrevê-la, me senti muito feliz por ter “viajado” em tantos momentos que marcaram os dezoito meses como professora supervisora do Pibid.

A narrativa **Meus momentos como professora supervisora do Pibid no ensino remoto emergencial** mostra momentos da minha atuação como professora supervisora no contexto do ensino remoto do Pibid. Desde o primeiro momento, constatei que esse espaço de atuação seria, ao mesmo tempo, desafiador e recompensador, sobretudo pelas imprecisões e ambiguidades do ensino remoto emergencial, o qual trouxe a necessidade de adaptação de todos os profissionais, inclusive dos que atuavam no âmbito da formação inicial e da supervisão pedagógica no programa.

Considerando os momentos narrados dos quais participei, todos foram realizados remotamente, abordando sobretudo a utilização das tecnologias. Autores como Salvagni e Wojcichoski (2020) defendem que as tecnologias da informação e comunicação foram convertidas em ferramentas em prol do alcance de fins educacionais no momento de isolamento, gerando uma reconfiguração dos processos e atividades desempenhadas pelo docente. Durante o período de supervisão no Pibid pude experienciar essa reconfiguração, uma vez que eu e os demais participantes precisamos nos adaptar ao novo contexto, utilizando as tecnologias disponíveis.

Dentre os objetivos do programa estão estimular a formação de educadores para o ensino básico; valorizar a profissão docente; melhorar a qualidade da formação inicial; integrar os estudantes de licenciatura no dia a dia das escolas públicas, promovendo a conexão entre o ensino superior e básico; oferecer aos futuros professores a oportunidade de participar de experiências inovadoras e interdisciplinares em metodologias e tecnologias, contribuindo para superar os desafios do processo de ensino-aprendizagem; e incentivar as escolas públicas a se tornarem centros de formação de futuros professores e motivar seus professores a atuarem como co-formadores de docentes, dentre outros (Borges, 2015).

Na experiência vivenciada, mesmo com os desafios relatados, busquei juntamente com os licenciandos e coordenadores de área a perseguição desses objetivos incessantemente. O grande desafio que percebi nesse sentido foi o de promover a concreção dos mesmos sem a presença física na sala de aula, superando a barreira espaço-temporal da modalidade do ensino remoto. Considerando as incertezas e impermanências do ensino remoto, acredito que tais objetivos foram alcançados, ainda que limitadamente.

Atuar como supervisora no Pibid foi certamente uma das experiências profissionais mais marcantes no contexto de formação e aperfeiçoamento profissional. Acredito que o mais relevante para o êxito da supervisão consiste na capacidade de alinhar a teoria e a prática juntamente com os objetivos do programa. Além disso, o papel do professor supervisor vai muito além de só receber os alunos de graduação em suas aulas, exige compromisso ético, moral e social, já que os mesmos no limite de sua autonomia e controle que exerce sobre o seu processo de trabalho, organizam e direcionam, juntamente com seus alunos, a dinâmica da sala de aula, cujos efetivos vão além dos muros da escola. (Pimenta, 2012).

Ao atuar como professora supervisora do Pibid remotamente, percebi que houve uma conexão estabelecida entre mim e os licenciandos. A troca constante de ideias e o compromisso com as atividades propostas foram elementos fundamentais que marcaram esta experiência no Pibid. Quando Clandinin e Connelly (1995) tratam da “paisagem” como algo relativo a lugar, tempo e relacionamento entre os agentes que participam da interação durante uma experiência, eu não pude deixar de pensar na minha relação naquela paisagem de professora supervisora do Pibid remotamente. Entendo que eu não construí nada individualmente, a construção do meu conhecimento prático-profissional se deu na interação entre todos os envolvidos no projeto Pibid. Eu só construí parte dos conhecimentos a partir das situações que envolveram a minha prática enquanto professora supervisora do projeto.

Após viver esses momentos com os licenciandos, reflito sobre o *continuum* das experiências (Dewey, 1938), a ideia de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e que levam a outras experiências (Clandinin; Connelly, 2015). Nesse processo, em construção, de me tornar uma pesquisadora narrativa, a temporalidade proposta na pesquisa (Clandinin; Connelly, 2015) me faz compreender que compreendo esses momentos vividos com os licenciandos movendo-me entre o passado, o presente e o futuro. Posso olhar para a constituição do ser não somente pela história estudada, mas olhando para as histórias do passado que, de alguma forma, interferiram nas histórias vividas no presente e que, possivelmente, terão desdobramentos de histórias futuras (Mello, 2005).

Para finalizar este capítulo desta dissertação, apresento, agora, uma “nuvem de palavras” intitulada **Pibid em palavras: a nuvem de experiências**, que expressa, por meio de palavras, os momentos vividos por mim como professora supervisora do projeto Pibid. A ideia da “nuvem de palavras” foi destacar as palavras mais significativas que marcaram minha experiência, narrada na última história desta seção. A arte foi uma forma que encontrei para apresentar o significado das minhas experiências enquanto professora supervisora do Pibid. Ao tratar sobre a arte, Mello (2007, p. 207) entende

a arte como um instrumento para promover a reflexão e fazer com que nós, como seres humanos, nos aprofundamos em nossos próprios conflitos e em nosso eu emocional (Eisner, 2002). Ela também pode ser entendida como um objeto de beleza e prazer por meio do qual se pode ver e entender a vida, saborear a vida e entender o mundo. Por meio da arte, vejo como o aprendizado estaria relacionado à satisfação (Eisner, 2002) e o conhecimento seria saboroso (Alves, 1995).⁹

Produzi uma nuvem de palavras para expressar não apenas minha aprendizagem, mas também os sabores vividos ao longo dos meses de desenvolvimento do projeto Pibid. Experimentar momentos únicos como professora supervisora trouxe uma satisfação significativa, enriquecendo ainda mais a minha jornada profissional.

Figura 11 - Pibid em palavras: a nuvem de experiências



Fonte: elaborada por mim.

⁹ Minha tradução para: *I also understand the art as an instrument to promote reflection and make us, as human beings, go deep inside our own conflicts and our emotional selves* (Eisner, 2002). *It can also be understood as an object of beauty and pleasure through which one can see and understand life, taste life, and understand the world. Through art I see how learning would be related to satisfaction* (Eisner, 2002) *and knowledge would be tasteful* (Alves, 1995).

Descrição da imagem: Desenho de uma nuvem de cor branca com borda preta. Dentro da nuvem há palavras de diversas cores e tamanhos inseridas dentro dela. As palavras são: computador, pandemia, experiência, trabalho, Pibid, leituras, reuniões, supervisora, atas, relatórios, amigos, ensino remoto emergencial, oficinas e workshops.

As palavras supervisora, experiência e ensino remoto emergencial foram as mais destacadas. Destaquei a palavra supervisora pela importância do papel desempenhado por mim durante o projeto Pibid, que foi fundamental na formação prática dos futuros professores, oferecendo orientação e *feedback* para enriquecer a experiência educacional dos bolsistas.

A presença da palavra experiência abrange o conjunto de vivências, conhecimentos e práticas acumulados ao longo da minha trajetória profissional, incluindo o aprendizado prático, a adaptação a diferentes desafios e a capacidade de inovar.

A inclusão da expressão ensino remoto emergencial refere-se ao modelo de ensino adotado durante o desenvolvimento do projeto Pibid, ocorrido em meio à pandemia. Esse termo destaca a adaptação necessária do programa para enfrentar os desafios impostos pelo contexto de emergência, no qual as aulas presenciais se tornaram inviáveis, e destaca a relevância do Pibid na busca por soluções educacionais inovadoras mesmo diante de situações adversas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS HISTÓRIAS QUE SOL, LUA E EU CONTAMOS

Iniciei minha dissertação contando o meu envolvimento com o subprojeto do Pibid/Geografia, supervisionado por uma colega de trabalho e como executamos um projeto relativo a uma data comemorativa na escola estadual Azul. Conte também como foi o processo da minha entrada como supervisora do Pibid/Línguas Estrangeiras 2020/2022. Ao contar minhas histórias iniciais, pude entender, naquele momento, que eu tinha um desejo de compreender como o projeto se desenvolvia e quais pessoas estavam inseridas no Pibid. Para que eu entendesse melhor esse meu desejo, eu tinha que vivenciar essa experiência de ser professora supervisora do Pibid em um contexto remoto emergencial.

A partir da escolha de pesquisar a minha experiência como professora supervisora e as experiências de dois licenciandos egressos do Pibid no contexto de pandemia, estabeleci, de início, um objetivo geral, objetivos específicos e meu puzzle de pesquisa. Meu objetivo principal era compreender narrativamente experiências docentes vividas por dois professores em formação e uma professora supervisora no subprojeto Pibid Inglês/Espanhol no período da pandemia, de outubro de 2020 a abril de 2022. Para tal, estabeleci dois objetivos específicos: (i) discutir as experiências de dois participantes egressos com relação às atividades desenvolvidas no contexto remoto emergencial no projeto Pibid Inglês/Espanhol e (ii) narrar e discutir as minhas histórias como professora supervisora do Pibid no período da pandemia. Identifiquei, a partir dos objetivos, as seguintes indagações iniciais: será que os objetivos desse projeto foram alcançados no período pandêmico? Quais desafios os pibidianos egressos enfrentaram no período de desenvolvimento do projeto? O que aprendemos com as experiências vividas?

Iniciarei retomando os objetivos específicos. O primeiro objetivo, julgo que eu tenha discutido sim algumas histórias dos participantes egressos do Pibid mesmo sabendo que alguns encontros não ocorreram devido às demandas intensas do curso de Letras que eles estavam enfrentando e a sincronização dos nossos horários e disponibilidades para as nossas interações. Ao retomar o segundo objetivo, pressuponho que eu tenha alcançado, ainda em parte. Considero em parte porque compartilhar todas as experiências que vivi como professora supervisora durante o desenvolvimento do projeto Pibid seria muito difícil, primeiro pelo tempo que tive para realizar a minha pesquisa e segundo por muitas narrativas que eu teria que compor sentidos.

O objetivo geral que propus ao desenvolver esta dissertação era compreender narrativamente experiências docentes vividas por dois professores em formação e uma professora supervisora no subprojeto Pibid Inglês/Espanhol no período da pandemia de outubro de 2020 a abril de 2022. Aponto que, desde as inovações tecnológicas até as estratégias pedagógicas criativas, cada história narrada nesta pesquisa revelou os esforços empregados por cada participante do projeto Pibid para desenvolver as atividades propostas ao longo dos dezoito meses do programa. Percebo, além disso, que muitas dessas narrativas estão carregadas de sentimentos em decorrência dos desafios vivenciados. Diante das tensões do período de pandemia é que os processos de aprendizado se desenrolaram no ciclo de planejar, agir, refletir e replanejar, seguido por uma nova ação, ao passo que novos conhecimentos foram gradualmente construídos.

Além de meu aprendizado com as experiências vividas, percebo que o meu conhecimento ainda está em construção. Mesmo considerando as incertezas e impermanências do ensino remoto emergencial, acredito que os objetivos do projeto Pibid foram alcançados, ainda que limitadamente. A capacidade de adaptação e a implementação de estratégias inovadoras foram fundamentais para garantir o bom desenvolvimento das metas propostas. O Pibid, que visa promover a formação prática e aprimorar a qualidade da educação básica, conseguiu manter suas atividades por meio de metodologias remotas, explorando recursos digitais e promovendo a interação virtual entre os atores que englobam todo o grupo. Não posso deixar de considerar que os objetivos do projeto foram alcançados não apenas pela eficácia do programa, mas também pela dedicação e comprometimento de todos os participantes em superar as adversidades e garantir que a formação docente continuasse de maneira consistente, mesmo em um contexto desafiador como o da pandemia. Acredito também que, embora o formato virtual tenha apresentado desafios, os licenciandos demonstraram uma notável capacidade de adaptação, utilizando recursos tecnológicos para estabelecer conexões com os coordenadores de área, comigo (supervisora) e com os alunos da escola. A participação em oficinas e *workshops* virtuais, reuniões semanais *online* e interações com os alunos da escola via grupos de *WhatsApp*, contribuíram para uma sensação de envolvimento e pertencimento.

Enfrentei, como professora supervisora do Pibid, alguns desafios no desenvolvimento desse projeto. O uso dos recursos tecnológicos, a gestão do estresse devido à sobrecarga de tarefas (do projeto, da escola e da minha vida pessoal), aceitar a desistência de uma bolsista, lidar com o corte das bolsas durante dois meses e as mudanças nas dinâmicas de ensino, com certeza, foram os maiores desafios enfrentados por mim. Essas vivências não só desafiaram habilidades de gestão, adaptação e capacidade de enfrentar adversidades, mas também resultam

lições preciosas que enriqueceram o meu desenvolvimento como professora supervisora no contexto de pandemia do projeto Pibid.

Percebo também que desenvolvi a habilidade de reconhecer a importância de pensar sobre a experiência enquanto pesquisadora narrativa. Aprendi a observar as vivências com uma perspectiva narrativa e a compreender, conforme Dewey (1979), que educação e vida são indissociáveis. Ao olhar para as experiências dos dois participantes dessa pesquisa e para as minhas, pude construir sentidos do que vivi e significar a minha própria prática e o meu conhecimento prático profissional.

Com um olhar prospectivo, como uma pesquisadora narrativa, acredito que o Pibid passará por significativas alterações visando aprimorar sua eficácia e impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores. As mudanças que podem acontecer nas próximas edições do Pibid refletem um compromisso contínuo com a melhoria da formação de professores, buscando alinhar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas da educação.

O uso das metáforas incorporadas neste estudo não resulta de minha imposição pessoal, mas sim de uma manifestação que surgiu de forma espontânea entre os participantes da pesquisa. A seleção intencional de Sol, Lua e Nuvem como elementos metafóricos foi impulsionada pela intenção de preservar a identidade dos participantes. No entanto, é essencial compreender que esses elementos podem ser interpretados de modos variados, de acordo com a perspectiva única de cada observador. Assim, é fundamental reconhecer que as interpretações de Sol, Lua e Nuvem são suscetíveis a diferentes pontos de vista. É importante ressaltar que a intenção da metáfora, originada das experiências de campo, não é estabelecer critérios de melhor ou pior, certo ou errado, nem abordar temas de medo ou correção. Ao contrário, o objetivo é apresentar o céu como uma paisagem diversificada, onde Lua, Sol e Nuvem coexistem, cada um carregando consigo uma variedade de significados que enriquecem a complexidade dessa representação.

No que se refere às limitações que tive no meu processo de investigação, a busca do tom narrativo foi o meu maior desafio. Confesso que somente no final da escrita dessa dissertação e com muito esforço que consegui encontrar esse tom, mesmo assim, sinto que tenho que aperfeiçoar muito ainda. Uma outra limitação importante que reconheço está no capítulo em que apresento o Pibid e seus múltiplos contextos. Poderia ter apresentado outros estudos que ajudariam na discussão dos temas na composição de sentidos. Além disso, percebo que faltou expressar mais a minha voz nesse capítulo. Percebo também que no capítulo que discuto o caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa, eu poderia ter discutido mais,

concordando ou discordando com os autores, posicionando-me com mais autoria diante das considerações e ideias expostas.

Ainda sobre as limitações de minha pesquisa, percebo que o curto tempo do mestrado não me permitiu narrar mais histórias como professora supervisora do Pibid. Talvez, quem sabe, eu possa narrar essas histórias em futuras pesquisas. Nesta pesquisa, compartilhei as minhas experiências e de dois participantes egressos do projeto Pibid no contexto de pandemia, talvez fosse interessante trazer as minhas atuais experiências e de dois participantes desse projeto dentro da escola Azul, pois estou atualmente vivenciando novas histórias com novos licenciandos o projeto Pibid no contexto presencial.

Termino esta etapa de minha vida acadêmica, profissional e pessoal com a convicção de que estou em permanente processo de construção. Assim, encerro minha dissertação com um poema em forma de acróstico que eu e os dois participantes egressos escrevemos em um dos nossos encontros com a palavra PIBID, no qual tentamos sintetizar o nosso processo investigativo.

Paisagens de aprendizado, ricas em inovação

Incentivam docentes em sua formação

Bolsistas engajados, no ensino remoto

Inspiram-se no PIBID, um projeto cativo

Dedicação e esforço em cada ação.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586–1603, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15299>
- AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova na Escola**, v. 34, n.4. p. 229-239, 2012.
- ANDRADE, F. B. de. **Impactos do Pibid no trabalho educativo dos supervisores**. 2019.337 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, n.1, p. 1-26, 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/xzPR0>. Acesso em: 31 jan. 2024. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>
- BARTOCHAK, Â. V.; SANTOS, E. R.; SANFELICE, G. R. PIBID na trajetória de política pública de iniciação à docência. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 20, maio 2021. <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.79205>
- BERVIAN, P. V.; DOS SANTOS, E. G.; ARAÚJO, M. C. P. de. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 10, n. 29, p. 423–444, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441>. Acesso em: 31 jan. 2024. <https://doi.org/10.26514/inter.v10i29.3441>
- BEZERRA, K. P.; COSTA, K. F. de L.; OLIVEIRA, L. C. de; FERNANDES, A. C. L.; CARVALHO, F. P. B. de; NELSON, I. C. A. de S. R.. Remote teaching in state public universities: the future that is present. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e359997226, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7226>
- BIAZETTO, F. C. B.; FELIPINI, L. M. G.; MORETTO, D. C. S.; GUIMARÃES, V. G. P. Desafios frente à pandemia de covid-19 e caminhos construídos pelos membros do subprojeto do pibid letras-português e inglês do unisagrado. In: **MIMESIS**, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3SblRVk>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BITENCOURT, V. M.; MENDES, D. V.; LUCIO, F. A.; DA SILVA, R. S.; AMORIM, V.; VIEIRA, R. M. DE B. Divulgação Científica na Escola: a classificação dos seres vivos por meio do PIBID Ciências. In: **Revista do EDICC**, v. 8, n. 1, p. 210-219, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3Uef0ND>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BORGES, C. T. **O professor supervisor do PIBID: o que pensa, faz e aprende sobre a profissão?** 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Ceará.

BORGES, M. N.; CHACON, E. P. O PIBID-Química sob o olhar do professor supervisor: um estudo de caso. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 279–294, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2015>. Acesso em: 31 jan. 2024. <https://doi.org/10.15536/thema.V19.2021.279-294.2015>

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 30 abr. 2020.

CAMARGO, R. B.; MENEZES, L. C. de. **Falta de investimento barra melhoria da qualidade do ensino brasileiro**. São Paulo: Jornal da USP, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=272189>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CAMPELO, T.S.; DA CRUZ, G.B. O Edital Capes n.º 07/2018 e a reconfiguração do Pibid: sentidos de docência em disputa. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 33, p. 69-90, 2019. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i33.5277>

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: CAPES, c2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 28 jan. 2024.

CARVALHO, A. M. P.; TERRA, L. C.. A possibilidade de uma bolsa de iniciação à docência na formação do futuro professor vem contribuindo para a inserção dos licenciandos no ambiente escolar e para a aproximação da universidade com a escola. In: **Anais do 3º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v.. 3, n.. 1, p. 1-10, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**. New York, NY: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and history in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. <https://doi.org/10.1016/B978-008043349-3/50013-X>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-411-7>

CLANDININ, D. J.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: MCGAW B.; BAKER E.; PETERSON P. P. (Org.), **International encyclopedia of education**. 3. ed., Vol. 4. New York, NY: Elsevier, 2012, p. 436-441.

<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>

CLINCHY, B. An epistemological approach to the teaching of narrative research. In: JOSSELYN R., LIEBLICH A., MCADAMS D. (Orgs.), **Up close and personal: The teaching and learning of narrative research**, p. 29–48. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.
<https://doi.org/10.1037/10486-002>

CLUVER, L.; LACHMAN, J. M.; SHERR, L.; WESSELS, I.; KRUG, E.; RAKOTOMALALA, S.; MCDONALD, K. Parenting in a time of COVID-19. **The Lancet**. v. 395, n. 64, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30736-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30736-4/fulltext). Acesso em: 28 jan.2024.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30736-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30736-4)
 PMid:32220657

COELHO, F. L. C. O movimento de experiências docentes de pibidianas de língua inglesa em tempos de pandemia: algumas considerações a respeito de crenças e emoções. Dossiê PIBID UEG (2020 – 2021): desafios e experiências na educação básica em tempos de pandemia. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 14, 2022.

COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In C. COLL; J. PALACIOS; A. MARCHESI (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 298-314.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. In: J. GREEN, G.; CAMILLI; P. ELMORE (Org.) **Complementary Methods for Research in Education** (3. Ed). Washington: America Educational Research Association, 2004.

CORRÊA, M.; JUNGLOS, J. O.; CERVI, G. M. Escola e Políticas de Currículo: uma pesquisa documental sobre as práticas discursivas de supervisores sobre o PIBID. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 282–302, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3810>. Acesso em: 31 jan. 2024.
<https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.3810>

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**, 3. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira, São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

ELBAZ, F. **Teacher thinking, study of practical knowledge**. Londres: Croom Helm, 1983.

ELY, M; VINZ, R.; DOWRING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

FENSTERMACHER, G. **The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching**. Review of Research in Education, Califórnia, v. 20, n. 1, p. 3-56, 1994.
<https://doi.org/10.3102/0091732X020001003>

FREITAS, A. K. A.; ALENCAR, E. B. A.; SILVA, L. L. M.; DE NOVAIS, W. M. M. A participação do pibid por meio da ludicidade no ensino de Língua Inglesa. **Revista Extensão**, v. 4, n. 3, p. 50-56, 15 dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GALIZA, L.S; SILVA, J.G. As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. Dossiê Temático: Formação inicial de professores em foco: Os programas Pibid e Residência Pedagógica, **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 5, 2020.
<https://doi.org/10.47456/krkr.v1i5.32534>

GATTI. Bernardete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2016.

GIORGI, L. O corte de bolsas do Pibid em 2021 e a valorização da formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 37(1), e037001, 2021.
<https://doi.org/10.21573/vol37n32021.120722>

GONÇALVES, A. C.; DE FÁTIMA BATISTA, J.; MIRANDA, R. O. O PIBID no processo de formação docente: teorias, reflexões e experiências. **Temas & Matizes**, [S. l.], v. 15, n. 26, p. 291–314, 2022. Disponível em: <http://bit.ly/3On8MqN>. Acesso em: 28 jan. 2024.

GRAMLING, L. F.; CARR, R. L. Lifelines: A Life History Methodology. **Nursing Research** v. 53, n. 3, p. 207-210, 2004. Disponível em: <https://encurtador.com.br/cnoCG>. Acesso em: 30 jan. 2024.
<https://doi.org/10.1097/00006199-200405000-00008>

GUENETTE, F. L.; MARSHALL, E. A. Time Line Drawings: Enhancing Participant Voice in Sensitive-Topic Narrative Interviews. **International Journal of Qualitative Methods**. v. 8, n. 1, 2009. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mtHQ8>. Acesso em: 30 jan. 2024.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800108>

GUERRA, G. C.; ALVES, J.; NASCIMENTO, R. B. de O.; RENOVATO, R.; VIEIRA, S. da S. Educação em tempos pandêmicos: o uso do aplicativo *WhatsApp* como proposta de comunicação em aulas remotas. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 273–285, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ogkflz>. Acesso em: 28 jan. 2024.
<https://doi.org/10.12957/redoc.2021.53827>

GUIMARÃES, E. L.; ROLKOUSKI, E. Supervisores do PIBID: Contribuições para a formação de futuros professores de Matemática. **Cadernos de Educação**, n. 59, 10 jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/11133>. Acesso em: 28 jan. 2024.
<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i59.11133>

HODGES, C.; MOORE, S.; TRUST, T.; BOND, A.. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, [s. l.], v. 2, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 31 jan. 2024.

HOLLINGSWORTH, S.; DYBDAHL, M. Talking to learn: the critical role of conversation in narrative inquiry. In: CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage/University of Alberta, 2007. p. 146-176.

<https://doi.org/10.4135/9781452226552.n6>

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

<https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>

LIMA, É.; LINDO, P.; NASCIMENTO, V. A importância do PIBID na formação dos discentes de Geografia: relatos de experiências na pandemia. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i3.2202. Disponível em:

https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2202. Acesso em: 30 jan. 2024.

<https://doi.org/10.48017/dj.v7i3.2202>

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, p. e200067, 2020.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?lang=pt#>. Acesso em: 28 jan. 2024.

<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELLO, D. M. The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2007, p. 203-223.

MELO, N; LYRA, K.A. A Importância Do Pibid E Do Pibic: Uma Reflexão Sobre Programas De Formação Docente. **Iniciação Científica, CESUMAR**, v. 22, n. 1, p.133-139, jan./jun. 2020.

<https://doi.org/10.17765/1518-1243.2020v22n1p133-139>

MIRANDA, S. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 205-240.

NEVES, V. N. S.; MACHADO, C. J. DOS S.; FIALHO, L. M. F.; SABINO, R. do N. Utilização de *lives* como ferramenta de educação em saúde durante a pandemia pela Covid-19. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e240176, 2021.

<https://doi.org/10.1590/es.240176>

NORONHA, G. N.; NORONHA, A. A.; ABREU, M. C. A. de. Relato de vivências no Pibid: aproximações com a construção docente. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. e233748, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3748>. Acesso em: 30 jan. 2024. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3748>

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. B. de. **Desafios enfrentados por professores de língua inglesa em Escolas Públicas de Ensino Básico: uma análise como Bolsista de Iniciação do PIBID Inglês, durante a Pandemia da COVID-19**. 2023. 56f. Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2023.

OLIVEIRA, L.M; BARBOSA, M.I. O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. In: **XIX Encontro Gaúcho de Educação Matemática**, UFPel, Ed. Virtual, 2021.

ORNELL, F.; SCHUCH, J. B.; SORDI, A. O.; KESSLER, F. H. P. “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. **Brazilian Journal of Psychiatry**. 2020. Disponível em: <https://www.rbppsiatry.org.br/details/943/en-US/-pandemic-fear--and-covid-19--mental-health-burden-and-strategies>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0008>

PAIVA, V. L. M. de O. e. Ensino remoto ou ensino à distância: Efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 37, n. 1/2, p. 58–70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.51359/2675-7354.2020.249044>

PANIAGO, R. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367f. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Portugal.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 771–792, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3u1LIMZ>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/2175-623658411>

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. *Observatório Socioeconômico da Covid-19, Texto para discussão 9*, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/coronavirus/socioeconomico-textos-discussao>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez., 2012.

QUALHO, M. E. L.; VENTURE, L. L.. Aprendizagem significativa: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Científica da FAMINAS**, v. 16, n. 1, p. 1-12. 2020. Disponível em: <https://www.faminasbh.edu.br/revista/index.php/rscfaminas/article/view/102> Acesso em: 29 de jan. 2024.

RAMOS, L. S. L.; OLIVEIRA, S. R.; PIRES, G. G. S. O Pibid e suas contribuições para o ensino de língua inglesa: aplicação de atividades lúdicas associadas à cultura de paz, solidariedade e justiça social. **Revista De Iniciação à Docência**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.11728>

SALDAÑA, P. Governo Bolsonaro atrasa bolsas de formação de professores por falta de orçamento. **Folha de São Paulo**, 15 out. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3OgyxJy>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SALMASIO, J. L.; CHIARI, A. S. Tecnologias e narrativas digitais: o PIBID em um contexto pandêmico. In: **Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 15, n. 1, 2021, p. 1-2, 2021.

SALVAGNI, J.; WOJCICHOSKI, N.; GUERIN, M. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e38898, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/38898>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANCHES NETO, L. VENÂNCIO, L.; SILVESTRE, L. B.; SANTOS, F. N. Autoconfrontação e argumentação prática de professores/as supervisores/as do Pibid: Índícios de uma perspectiva freireana na Educação Física Escolar. In: **Formação em Movimento**, v. 4, n. 8/9, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3vQgyTU>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTOS, E. M. O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. **Digital Resources in English as L2: designs and affordances**. v. 74 n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80751>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80751>

SANTOS, M. R. M dos. O atraso de bolsas dos programas PIBID e RP e o impacto na formação de professores: há razões para se preocupar? **Balbúrdia**, São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3UhmESo>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SANTOS, S. S. C. dos .; CAPUTO, C. R. . Práticas pedagógicas ativas na formação docente em língua inglesa e ciências da natureza através do Pibid. **Revista foco**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. e398, 2022. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/398>. Acesso em: 31 jan. 2024. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v15n3-005>

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31 n. 112, p. 981- 1000, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300017>

SENHORAS, E. M. Coronavírus e o papel das pandemias na história humana. **Boletim de Conjuntura**, p. 31-34; 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1096197>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, E. C. **Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

SILVA, A. A. da.; ARAÚJO, M. L. F.. Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do Pibid Biologia em seu processo formativo. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21059, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/YngRBSq3LHBFxbCFcXVB9Yd/#>. Acesso em: 31 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210059>

SILVA, A. G.; RAMOS, C. M. A.; PEREIRA, M. E. L.; ANGELO, M. S.; PATRICIO, W. Q. O Supervisor Do Pibid: Percepções Sobre Ser O Professor Formador. In: **VII Congresso Nacional de Educação (Conedu)**, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/aghr8>; Acesso em: dez. 2023.

SOARES, R. de A.; SILVA, G. A. Regulamentos da EaD no Brasil e o Impacto da Portaria Nº 343/2020 no Ensino Superior. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1043>. Acesso em: 30 jan. 2024. <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1043>

SORIA, A. C. S. Sobre a suspensão de pagamento das bolsas do PIBID e RP. **A Terra é redonda**, São Paulo, 23 out. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48RYPd5>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOUZA, R. R. de. **Análise da influência da concessão de bolsa de estudos na produtividade acadêmica dos estudantes de administração ao nível pós-graduação stricto sensu no Brasil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2014. 142f. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135766>. Acesso em: 29 de jan. de 2024.

SOUZA, V. V. S. **Saímos do remoto emergencial, e agora? Um olhar retrospectivo e prospectivo para o ensino on-line**. Rede de Apoio a Professores de Língua Estrangeira. Universidade Estadual Paulista. 1 vídeo (1h09min17s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R7zcfnBQuKA>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOUZA, M. A. S; ALMOULOU, S. A. Contribuições do PIBID na formação inicial do professor de matemática: saberes da docência. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 21, n. 5, p. 589-603, 2019. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i5p589-603>

SOUZA, E. M de F.; FERREIRA, L. G.. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14290>. Acesso em: 30 jan. 2024. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14290>

TEIXEIRA, M. A. P., DIAS, A. C. G., WOTTRICH, S. H.; OLIVEIRA, A. M. Adaptação à Universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, 158-202, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/4bcc6im>. Acesso em: 28 jan. 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H.. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 35–57, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42>. Acesso em: 31 jan. 2024.
<https://doi.org/10.36732/riep.v2i3.66>

VOGEL, M. A construção do PIBID como política pública de formação docente panorama de construção do programa. Kiri-kerê. **Pesquisa em Ensino**, Dossiê v. 1, n. 5, nov. 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S.. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 5, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jtqNC9HGRXZsDR75BnG/#> Acesso em: 31 jan. 2024.
<https://doi.org/10.1590/0102-311x00068820>

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Experiências de uma professora supervisora do PIBID no contexto pandêmico: pesquisa narrativa, sob a responsabilidade das pesquisadoras Valeska Virgínia Soares Souza e Fabiana Ferreira Freitas.

Nesta pesquisa nós buscaremos narrar e compreender a experiência de me constituir supervisora do subprojeto PIBID inglês/espanhol no período pandêmico em relação com pibidianos participantes da pesquisa.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fabiana Ferreira Freitas por meio presencial e será obtido somente após conversa e explicação sobre o processo de pesquisa, informando todas as etapas do estudo e a partir desses esclarecimentos farei a coleta das assinaturas. É de relevância ressaltar que o Regime de Consentimento Livre e Esclarecido será aplicado antes das conversas e entrevistas com os participantes de pesquisa. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você será apresentado a entrevistas e conversas narrativas sobre as suas experiências enquanto docente pibidiano em contexto de pandemia. As suas narrativas serão analisadas tendo em vista os sentidos que iremos compor juntos, pensando e agindo com a ética relacional que rege a pesquisa narrativa. Os encontros serão marcados previamente com os participantes da pesquisa, poderão ser gravados caso os participantes autorizem e ocorrerão de março a junho de 2023. Ressaltamos que os encontros não ultrapassarão o tempo de 1 hora. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É importante apontar que enquanto pesquisadora comprometo-me a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). As pesquisadoras seguirão e atenderão as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Os riscos consistem em uma possível identificação do participante, o que será minimizado pela atribuição de pseudônimos aos participantes da pesquisa. Os benefícios serão as contribuições que as experiências em contexto de pandemia, trazidas pelo participante podem ajudar professores/supervisores a entender melhor como os licenciandos do PIBID desenvolveram as atividades propostas no período pandêmico.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Valeska Virgínia Soares Souza professora da Universidade Federal de Uberlândia, e-mail: valeskasouza@ufu.br ou Fabiana Ferreira Freitas, e-mail: fabiana.freitas@ufu.br telefone/WhatsApp: (34) 99174-0002. Avenida Instituição:

Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121 – Santa Mônica, Uberlândia/MG.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf link:

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa