



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADOS DE PATU – CAP
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS RESPECTIVAS
LITERATURAS**

MARIA CLARA FERNANDES DE ANDRADE

**O INVENTAR-SE PROFESSOR NO ESPAÇO TEMPO FORMATIVO: ENTRE A
ACADEMIA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – PIBID**

PATU
2020

MARIA CLARA FERNANDES DE ANDRADE

**O INVENTAR-SE PROFESSOR NO ESPAÇO-TEMPO FORMATIVO: ENTRE A
ACADEMIA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – PIBID**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Avançado* de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé

PATU
2020

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A553i ANDRADE, Maria Clara Fernandes de

O INVENTAR-SE PROFESSOR NO ESPAÇO-TEMPO
FORMATIVO: ENTRE A ACADEMIA E O PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À

DOCÊNCIA - PIBID. / Maria Clara Fernandes de ANDRADE. -
Patu/RN, 2020.

34p.

Orientador(a): Profa. Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira
Tomé.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em
Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Currículo; Formação, PIBID, Experiências Docentes.

I. Tomé, Cláudia Maria Felício Ferreira. II. Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA CLARA FERNANDES DE ANDRADE

**O INVENTAR-SE PROFESSOR NO ESPAÇO-TEMPO FORMATIVO: ENTRE
A ACADEMIA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID**

Monografia apresentada ao Departamento de Letras – DL, *Campus* Avançados de Patu – CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN – Como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Aprovada em: 09 / 12 / 2020

Banca examinadora



Profª Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira
Tomé (Orientadora) Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte - UERN



Profª Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes
Temóteo Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte - UERN



Profª. Ma. Maria Leidiana Alves Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente ao Senhor Jesus Cristo, por ter concedido a mim sabedoria e saúde necessária para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada, Senhor Jesus, por me ajudar a enfrentar todas as atribulações e dificuldades. Agradeço infinitamente, pelas bênçãos derramadas sobre mim e por conduzir-me ao caminho certo, fazendo-me chegar ao fim de mais uma conquista em minha vida, à minha graduação.

Nessa caminhada tiveram momentos de felicidades, mas também de momentos de tristezas e angústias. E nesses momentos eu tenho em casa pessoas que me aconselham, encorajam-me e me apoiam, para que eu possa superar momentos de dificuldades e sempre querem o melhor para mim. Aqui, faço os meus mais sinceros agradecimentos à minha família, em especial aos meus pais: minha mãe, Maria Joelma; ao meu pai, José Augusto e meu irmão Victor. Não esquecendo da minha avó “Chiquinha”, do meu primo Diogo, das minhas tias e tios, agradeço a cada um por todo apoio. Agradeço também aos meus avós/padrinhos já falecidos: Dona Maria e Zé miúdo, sei que, se vivos estivessem perto de mim, estaríamos comemorando juntos mais essa vitória, como sempre fazíamos. Que Deus os tenham e descansem em paz.

Agradeço também ao meu namorado Waldenio, por sempre escutar meus desabafos e angústias, mesmo com seus dias corridos, faz o possível para estar ao meu lado. Sempre me incentiva e me dá forças, para continuar a luta pelos meus objetivos e sonhos. Quero também fazer meus agradecimentos as minhas amigas: Cibelly, Célia, Enalda, Ruana, Geralda, Maria e Priscila. Saibam que aprendi muito com cada uma de vocês nos últimos anos, sempre estamos compartilhando diversos momentos em nossas vidas e sei o quanto vocês torcem e querem o melhor para mim, assim como eu por vocês. Obrigada meninas, por todo amor e carinho, pelos ensinamentos e conselhos. Obrigada por tudo.

E claro, as minhas amigas que a graduação me presenteou: Belinha, Sabrina e Síria, agradeço a vocês por tudo, muitos foram os momentos vividos. Momentos de alegria, felicidades, conquistas, momentos de tristezas, incertezas e medo. Especiais foram nossos momentos tanto os presenciais, como os momentos em sala de aulas como nossas reuniões na faculdade e em casa.

E no espaço virtual, o que denominamos carinhosamente por: “Quarteto Fantástico”, nosso grupo de *WhatsApp*, a todo momento estivemos compartilhando choro, lágrimas, risos e alegrias. Desejo que nossa amizade, cumplicidade e respeito continue para a vida toda.

Aos meus professores, em especial à minha orientadora, Cláudia Tomé. Saiba que sua presença em minha vida foi muito importante, desde o PIBIC, sempre teve atenção, zelo, respeito, compromisso e dedicação, muitas vezes foi preciso você me direcionar, e me acalmar com suas palavras sábias e atenciosas nos momentos de tensão. Saiba que essas ações foram importantes para mim, para a minha construção pessoal e profissional. O meu agradecimento também especial a banca examinadora, nas pessoas das professoras Sueli Gomes e Leidiana Alves, muito obrigada por aceitar o convite para participar desse momento tão importante em minha vida acadêmica, suas contribuições sem dúvidas foram de suma importância para o melhoramento do nosso trabalho.

Não esquecendo dos demais professores da graduação: Aline, Annie, Anikele, Beatriz, Jackeline, Karoliny, Luciana, Lailsa, Leidiana, Larissa, Leandro, Paula, Sueli e Gleison. O meu muito obrigada a todos vocês, pelo empenho, dedicação, cautela, carinho e acima de tudo, paciência. Obrigada pelo respeito e humildade para com seus alunos. Podem ter certeza, que sempre irei lembrar de cada ensinamento e saber compartilhado para que juntos construirmos uma educação de qualidade, formando uma sociedade digna e justa, que seus indivíduos compreendam seus direitos e deveres, mantendo sempre o respeito com tudo e todos. Juntos somos mais fortes. Viva a educação!

“Quem compartilha o que sabe muda a história de quem aprende”

Cora Coralina

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo traduzir as relações que materializam práticas, subjetivam e produzem experiências e sujeitos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Letras Língua Portuguesa do Campus Avançado de Patu - CAP, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Tais relações, consideradas neste estudo como potentes na constituição do sujeito professor, envolvem experiências em espaço escolar, espaço acadêmico e espaço virtual. Sob uma perspectiva pós-crítica, o estudo volta-se para a formação de professores a partir das experiências pibidianas em escolas da educação básica, valendo-se dos constructos de Macedo (2006) sobre currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e Bhabha (1998) sobre terceiro espaço, dentre outros. No âmbito da empiria são considerados fonte de pesquisa, os relatórios das atividades pibidianas e as postagens no grupo virtual do aplicativo de conversação *WhatsApp*. A pesquisa é de caráter documental e participante considerando, pois, as identificações de si mediante conversa no Grupo Focal/PIBID, o que ao modo de Pinar (2006) se trata de uma conversa complicada. E é nesta conversa que as relações, em espaços reais e virtuais, produzem um currículo borrado pelas experiências que fazem cada um ir sendo o que não se pode prever. Esse borramento acontece nas relações dentro e fora do espaço acadêmico e do espaço escolar, nas relações online que criam práticas curriculares não previsíveis em espaços não estabelecidos prévia e oficialmente, mas que subjetivam e produzem os processos de identificações e diferenciação entre as experiências pibidianas e as experiências acadêmicas, vivenciadas no espaço-tempo formativo da academia e na atuação no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Palavras-chave: Currículo; Formação, PIBID, Experiências Docentes.

ABSTRACT

The present study aims to translate the relations that materialize practices, subjectify and produce experiences and subjects participating in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID - Acronym in Portuguese), subproject: Letras Língua Portuguesa of the Advanced Campus of Patu - CAP, of the State University of Rio Grande do Norte - UERN. Thus, such relationships, considered in this study as potent in the constitution of the teacher subject, involve experiences in school space, academic space and virtual space. Using a post-critical perspective, this study focuses on teacher training based on public experiences from PIBID in schools of basic education, addressing the constructs of Macedo (2006) on curriculum as a space-time of cultural frontier and Bhabha (1998) about third space, among others. In the scope of empiricism, reports of public activities and posts in the virtual group from PIBID are considered a source of research in the WhatsApp Application. The research is of a documental and participatory character, considering, therefore, the identifications of oneself through conversation in the Group Focal/PIBID, which in the way of Pinar (2006) is a complicated conversation. In addition, it is in this conversation that relationships, in real and virtual spaces, produce a curriculum blurred by the experiences that make each one go further on what cannot be predicted. This blurring happens in relationships inside and outside the academic space and the school space, in online relationships that create unpredictable curricular practices in spaces that were not previously and officially established, but that subjectify and produce the processes of identification and differentiation from the experiences of the program PIBID and the academic experiences. All this experienced in the academy's formative space-time and acting in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID).

Keywords: Curriculum. Teacher training. PIBID. Teaching Experiences.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	9
1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	12
1.1 O subprojeto PIBID letras língua portuguesa do CAP/UERN.....	12
1.2 Por uma conversa pós-crítica.....	14
1.3 O grupo focal online: um espaço tempo de produção curricular	16
1.4 O PIBID e a articulação entre formação e currículo	20
2 DE UMA FORMAÇÃO POR CONVERSAÇÃO: OS PIBIDIANOS NA FRONTEIRA ESCOLA-UNIVERSIDADE	24
2.1 Narrando as experiências pibidianas, tornando-se professor.....	24
2.2 Terceiro espaço como lugar de fronteira curricular	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	32

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo volta-se para a formação do licenciando como sujeito professor de Língua Portuguesa no espaço-tempo formativo da academia e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID). Esse trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no período de experiência voluntária em que estivemos participando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), iniciada no ano de 2018 com término em 2019. Tal experiência instigou o desejo de expandirmos a pesquisa, respaldamo-nos nas valiosas contribuições que este estudo pode contribuir no âmbito acadêmico.

O subprojeto Letras CAP-UERN 2018/2019 é constituído por 24 bolsistas, subdivididos em grupos de três e quatro pessoas em turmas dos ensinos fundamental e médio distribuídos em escolas estaduais parceiras do programa, cujo objetivo principal é incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. O programa tem proporcionado a um conjunto de alunos do segundo, terceiro e quarto períodos do curso de Letras, o contato do graduando de licenciatura com a sala de aula, proporcionando a experiência docente antes mesmo do primeiro estágio.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela resposta que pode ser dada as políticas educacionais de formação de professores, de modo específico, aos programas formativos. A lógica deste estudo é perturbar a ideia de um perfil desejado e pensado a princípio quer seja por um projeto pedagógico de curso, quer seja por um programa. O que se tem em foco além do que é traçado em um projeto ou programa é de como tal desenho é construído pelas experiências que fazem cada um ir sendo o que não se pode prever.

Entendemos que a formação passa a ser questionada e iluminada pelo lugar da experiência como “marcadora” de movimentos formativos fundados na própria experiência. Julgamos, pois, que as práticas formativas complementárias, tais como as práticas do PIBID, abrem possibilidades para uma resignificação de práticas de colonização e de subordinação desmontadas nos relatos de si.

O presente trabalho tem como objetivo geral traduzir as relações que materializam práticas, subjetivam e produzem os processos de identificações e de diferenciação entre as experiências pibidianas, vivenciadas no espaço-tempo formativo da academia e na atuação no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E como objetivos específicos: a) Investigar mediante

registros dos pibidianos no ambiente virtual suas conversações no *WhatsApp* tipos de relações criadas pelos alunos pibidianas e professores colaboradores no período de PIBID b) Compreender a partir das respostas dos pibidianos expostas no Grupo Focal sobre suas experiências vivenciadas entre o espaço-tempo de atuação no programa PIBID e o processo de formação acadêmica. Para isso, se fez importante selecionar alguns relatórios para recorrermos ao ponto de vista de alguns pibidianos dos anos de 2018/2019 do curso de Letras CAP-UERN¹ a respeito do programa PIBID,

A Pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativa, do tipo documental e participativa, cuja análise de dados considera os constructos teóricos de perspectiva pós-crítica com ênfase nos trabalhos estudos de Macedo (2006; 2012), Tomé (2019), Tomé (2020) Bhabha (1998), Pinar (2006), dentre outros. Consideramos como dados as experiências que são deslocadas das escolas e da universidade para o ambiente virtual, a saber, o grupo de aplicativo de conversação *WhatsApp*, do qual participam os bolsistas e no grupo focal *online* também de *WhatsApp*. É documental porque seus dados não necessitam de tratamentos analíticos, esses por si só já possuem um valor de verdade, tais como: relatórios, fotos e gravações, esses três tipos de documentos fazem parte desta pesquisa. E é do tipo participante por autorizar participarmos como observadora e depois como moderadora, é através do uso de tecnologias que temos acesso virtual *online* possibilitando o conhecimento das narrações pibidianas em tempo real.

Entendemos ser necessário, primeiramente, recorreremos a alguns relatórios dos alunos pibidianos sobre as experiências no PIBID, bem como, observamos as conversas postadas no grupo de *WhatsApp* denominado *PIBID Letras CAP-UERN*. Tal grupo é constituído por pibidianos e professores supervisores, os quais discutem sobre as atividades realizadas na escola campo. A partir desse grupo, contamos com a criação *Grupo Focalonline* no aplicativo de *WhatsApp*, a fim de expandir e aprimorar a pesquisa. Como observadora, participamos do grupo geral denominado *PIBID Letras CAP-UERN*, constituído por 24 sujeitos pibidianos e professores colaboradores. Desses sujeitos, convidamos 10 pibidianos, os que mais interagem, para participar do *Grupo Focal* criado no aplicativo *WhatsApp*, agora como moderadora, o propósito é afinar os resultados da pesquisa. A utilização desse novo instrumento de produção de dados vem sendo cada vez mais usado no Brasil em

¹ Campus Avançado de Patu e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

pesquisas coletivas, seja ocupando a função de técnica principal, ou como estratégia complementar de tipo qualitativa, sua adoção atende invariavelmente ao objetivo de apreender percepções, opiniões e sentimentos referentes a um tema.

A função de moderadora no grupo focal é lançar questionamentos norteadoras de acordo com as temáticas visualizadas nas conversações pibidianas observadas no período de duas semanas no grupo geral *PIBID Letras CAP-UERN*. De tais questionamentos nasceram relatos de experiências sobre/entre a teoria e a prática do cotidiano entre os sujeitos pibidiano e sujeito acadêmico.

O referido trabalho se organiza em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado a apresentação do objeto e teorização que ajudem a aclarar o seu movimento. O segundo capítulo se dedica a interpretação de dados gerados e apresentação de resultados.

1 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Neste primeiro capítulo, evidenciaremos os aspectos norteadores da pesquisa a fim de apresentar nosso objeto de estudo, como: apresentação do objeto, teorização, que ajudem a aclarar o seu movimento/desenvolvimento e as metodologias utilizadas para explicar o processo de construção do sujeito professor.

1.1 O subprojeto PIBID letras língua portuguesa do CAP/UERN

Nosso interesse em pesquisar sobre a formação do professor de Língua Portuguesa mediante o programa PIBID surgiu da nossa participação como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, dentre os planos de trabalho o que nos chamou a atenção foi o “Inventar-se professor no espaço-tempo formativo do PIBID”. No período em que participei do PIBIC, era aluna Bolsista no Programa Residência Pedagógica e aluna de estágio, então, surgiu o interesse de participar e conhecer os programas formativos ofertados no período de graduação e saber como era ser um aluno PIBID logo no início do curso, pois, enquanto aluna não tive a oportunidade de participar.

O estudo da nossa pesquisa enquanto participávamos do PIBIC voltava-se para a constituição do licenciando como sujeito professor por invenção. Tal constituição é concebida como algo jamais a *priori*, mas possível no processo do ensinar e aprender. Nessa perspectiva o sujeito aqui tratado se delimita ao licenciando de Letras do Campus Avançado de Patu - CAP-UERN, que participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, na cidade de Patu.

De acordo com o edital, o programa tem por finalidades:

1.1 Selecionar instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). 1.1.1 O público-alvo do PIBID são discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (EDITAL/CAPES - PIBID Nº 7/2018. p. 1)

O subprojeto PIBID Letras CAP-UERN no ano de 2018 constituído por 24 bolsistas, subdivididos em grupos de três e quatro pessoas em turmas de ensino fundamental e médio distribuídos em escolas estaduais parceiras do programa. Tem como objetivo principal incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica. É uma forma de oportunizar aos alunos licenciandos a se experimentarem na sala de aula logo no início do curso.

No edital, deixa claro que é uma forma de fazer o aluno se familiarizar e ir adquirindo mais saberes e experiências, diferentes as que lhes foram instruídas na universidade, a saber:

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; (EDITAL/CAPES - PIBID Nº 7/2018. p. 1)

Os alunos no período de estágio são restringidos a participarem ativamente de atividades e projetos da escola da educação básica, tendo, pois, menos acesso aos planejamentos do professor da disciplina e ao funcionamento geral da instituição da educação básica. Isso ocorre não por uma falta de dedicação do aluno estagiário, ou de orientação do professor de estágio, mas sim, pela carga horária curta, não possibilitando ao acadêmico uma adaptação e contribuição maior no período de estágio.

Já o aluno pibidiano tem mais tempo na escola, favorecendo o seu desenvolvimento com a prática docente e o estabelecimento de um diálogo mais proveitoso com alunos, professores e a instituição/escola como um todo. É claro, de acordo com o Edital do PIBID nº 7/2018, os pibidianos não são inseridos na escola campo sem antes passar por todo um processo de orientações sobre a condução e desenvolvimento do projeto. Vejamos:

2.3.2 Os discentes são acompanhados, na escola, por um professor da educação básica, denominado supervisor. 2.3.3 A orientação do discente é realizada por um docente da IES, denominado coordenador de área. 2.3.4 A coordenação do projeto institucional de iniciação à docência será realizada por um docente da IES, denominado coordenador institucional. (EDITAL/CAPES - PIBID Nº 7/2018. p. 2)

É importante esse processo de formação, tanto para a escola que irá receber o programa quanto para pibidianos. Todos os sujeitos são cientes das ações e trabalhos a ser desenvolvidos, a escola como um todo também tem um papel fundamental nesse processo de formação inicial do licenciando, que vai do acolhimento ao processo de inclusão na rotina da instituição.

Considerando a experiência do pibidiano nesse lugar de fronteira universidade-escola, a lógica deste estudo é desconstruir a ideia de um perfil desejado e pensado a priori, quer seja por um projeto pedagógico de curso, quer seja por um programa. De outro modo, o entendimento neste estudo é de que o aluno/pibidiano (futuro professor) vai sendo construído pelas experiências que não estão ditas nos currículos institucionais e muito menos regidas por uma legislação. São os experimentos que causam a mutação e fusão do aluno para professor aberto a desconstruções e ressignificações de aprendizagens. Afim de contribuir com nosso objetivo de estudo, no próximo tópico, iremos abordar a importância da base teórica pós-crítica.

1.2 Por uma conversa pós-crítica

À luz das teorias pós-críticas, este estudo se vale dos constructos de Macedo (2006) sobre o currículo como espaço-tempo de fronteira; Macedo (2012) currículo e conhecimento, Tomé (2019) sobre formação e docente sob rasura, Bhabha(1998) sobre terceiro espaço, e Duarte (2007) sobre o uso de grupo focal em pesquisas e Lopes (2013) sobre teorias pós-crítica, política e currículo.

Nos anos de 1990 após uma apropriação inicial de Foucault, os estudos pós-estruturais e pós-coloniais ganharam terreno. Tais estudos apontam para a construção de novas epistemologias, novas interpretações no âmbito sociocultural. É a partir de então que não se pensa conhecimento como único, certo e/ou algo pronto e acabado. O conhecimento está em lugares e espaços diversos. É por esse motivo, que nas últimas décadas, autores como Lopes (2013), entendem que a ideia de um saber pronto e acabado vem se desconstruindo, juntamente com a ideia de estar somente aqui, a saber, um lugar fixo.

Vivemos um tempo de explosões das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais de compreensão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo noutro lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo

com que relativizemos a ideia de passado e de futuro. (LOPES 2013, p.2)

Sob essa lógica, a ideia de currículo não se limita a algo pronto e acabado. Não podemos controlar tudo e nem todos, muito menos controlamos plenamente o que fazemos, dizemos ou sentimos, pois somos dependentes do outro, do contexto do outro. É no entre-lugar que são produzidas novas significações de si. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender como os participantes pibidianos se inventam professor pela produção do duplo movimento experiência docente e produção curricular em espaços outros.

De outro modo de dizer, é compreender o sujeito professor como possível, apenas no movimento da experiência docente. De acordo com Lopes,

No campo do currículo, a expressão teorias pós-críticas é utilizada para referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do Marxismo, da escola de Frankfurt e em alguma medida de fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas. (LOPES, 2013. p, 9).

O que se tem em foco além da existência de um currículo institucional traçado em um projeto ou programa, é de como tal desenho é construído pelas experiências que fazem cada um ir sendo o que não se pode prever. A intencionalidade antes defendida e almejada como uma espécie de coisificação do ser, passa a ser questionada e iluminada pelo lugar da experiência como “marcadora” de movimentos formativos fundados na experiência.

Julgamos, pois, que as práticas formativas complementárias abrem possibilidades para uma ressignificação de práticas de colonização e de subordinação, desmontadas nos relatos de si – ainda que sob o amálgama da intencionalidade. Como diz (MACEDO 2012 p. 720) “No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões curriculares em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam a preocupações do campo do currículo como conhecimento”.

Para Larrosa (2004), esse modo de pensar não está tanto nas posições de sujeito e nem nas oposições ao sujeito, mas sim nas exposições do sujeito, o sujeito, até porque o texto curricular é uma produção discursiva, uma prática de atribuição de

sentidos (MACEDO e LOPES, 2011), visto que “não consideramos que os saberes possam ser listados. Eles são construídos, assim como o currículo, no seu espaço-tempo cultural” (MACEDO, 2006)

Nesse sentido, não podemos compreender currículo apenas como um conjunto de regras e obrigações engessadas que acontecem apenas na escola ou apenas na universidade, até porque vivemos em um contexto de inovação tecnológica, tudo está conectado a uma rede de internet, a plataformas e/ou aplicativos que ajudam a comunicação acontecer em tempo real.

1.3 O grupo focal online: um espaço tempo de produção curricular

Nesta seção, consideramos importante destacar a importância do Grupo Focal *online*. É a partir dele que conversações que envolvem narrativas das experiências formativas são concebidas como potente modo de constituição do sujeito professor, até porque tal constituição só é possível pela linguagem. Dito isso, traduzir relações que materializam práticas subjetivam e produzem o professor, quer seja no espaço real, quer seja no espaço virtual, é o que tem norteado esta pesquisa, posto que, muitas das experiências produzidas tanto na escola quanto na universidade são compartilhadas em grupo de aplicativo *WhatsApp* denominado *PIBID Letras CAP-UERN*.

De acordo com Abreu, Baldanza e Gondim (2009, p. 6), “decorridas algumas décadas e já no começo do século XXI, difunde-se cada vez mais uma ferramenta que está alterando a relação do mundo com os meios de comunicação - a Internet - visto interligar a uma rede de computadores”. Vivendo nesse meio tecnológico e tendo como foco um ambiente de convivência *online*, decidimos desenvolver nossa pesquisa no ambiente virtual. E, por entender que os grupos do PIBID em aplicativos de conversação são espaços de produção curricular, uma vez que são criados para trocas de experiências, informações e recomendações. Abreu, Baldanza e Gondim (2009) discorre sobre a importância da coleta de dados via Internet que “[...] é rápida, e o custo da elaboração de um *software* de pesquisa *on-line* é compensado pelo fato de os dados serem incluídos automaticamente no banco, à medida que o participante responde às questões de pesquisa (dados capturados em tempo real)” (ABREU, BALDANZA, GONDIM, 2009, p. 6).

As conversações no espaço *online* ocorrem com rapidez e agilidade. Participamos como observador no grupo geral aplicativo de *WhatsApp*, denominado PIBID Letras CAP-UERN, para saber sobre o que os participantes conversam naquele ambiente, possibilitando de modo livre fazer interpretações para facilitar a condução da pesquisa que será desenvolvida em forma de questionários, aplicada no Grupo Focal *online*, grupo criado também no aplicativo *WhatsApp*. Para tanto, selecionamos 10 sujeitos do Grupo PIBID Letras CAP-UERN.

Tratando-se de grupos focais, Abreu, Baldanza, Gondim (2009) avalia que

[...] em grupos focais *on-line*, o papel do observador muda um pouco, principalmente na ausência de contato visual com os membros do grupo, mas sua importância reside na gravação de registros de trocas de mensagens e da dinâmica do processo de discussão. [...] A escolha dos participantes também deve ser criteriosa, uma vez que a manifestação verbal é um requisito importante para a dinâmica da discussão. Não adianta selecionar alguém que a princípio não reúne condições satisfatórias para dizer algo sobre o assunto em pauta. (ABREU, BALDANZA, GONDIM, 2009. p. 9)

Para a criação do grupo focal, adicionamos dez alunos bolsistas participantes do primeiro grupo e que mais interagiam no grupo geral denominado “PIBID Letras CAP-UERN”, no período de observação. As narrativas registradas no primeiro grupo *online* possibilitaram a elaboração de perguntas norteadoras lançadas no grupo focal, criado especificamente para a pesquisa. As perguntas se ancoraram na ideia de identificações, haja vista não concebemos o professor como detentor de uma identidade ou de um perfil almejado, antes o concebemos como produzido nos processos de identificações mediante experiências, aqui apresentadas nas conversas *online* que ressaltaram a questão da *afetividade* entre professor e alunos do projeto PIBID e a constituição de si nas identificações produzidas nessas relações, cujas experiências constituem o docente fora da universidade.

Considerando que as partilhas *online* têm se constituído como fonte virtual de dados sobre as experiências de si na profissionalidade e suas afetação nas práticas curriculares da escola e da universidade, entendemos que tais afetações vão também constituindo os sujeitos nas conversas ali produzidas. Para Mendes (2009, s/p), “esses grupos revelam-se uma alternativa relativamente nova, representando mudanças metodológicas ainda não exploradas em sua totalidade, já que a internet

se constitui em um novo e importante domínio em que os grupos focais podem ser adaptados ou mesmo transformado”.

Nesse sentido, o moderador tem a função crucial de conduzir o roteiro dos questionários de forma tranquila, dinâmica e descontraída, claro, sempre ter muita cautela para não perder o foco e a seriedade. Utilizamos desse espaço para obtermos uma quantidade maior de dados, deixar os participantes desinibidos e livres em suas respostas, e claro, usando pouco tempo. Isto também é um ponto que caracteriza o movimento de grupos focais *online*, pois o *feedback* é quase em tempo real, tudo isso depende do tempo que o moderador irá utilizar, o que implica também no compromisso dos participantes em responder rapidamente. Dessa forma, na condição de moderador do grupo, podemos acessar mais do que meramente “sim” / ou “não” como resposta, pois com flexibilidade é possível obter mais dados, podendo inclusive acessar a produção de múltiplos sentimentos.

Segundo GIL (2002, p.90), a metodologia de cunho qualitativo “[...] costuma-se verificar um vaivém entre observações, reflexão e interpretação à medida que a análise progride”. Por afirmação de GIL (2002, p. 55) “a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Esse processo de pesquisa no qual a comunidade participa é vista como algo a fim de promover uma transformação social em benefício a todos os que participam da pesquisa, tanto para o pesquisador/moderador como para os participantes que voluntariamente se dispuseram a contribuir com nossos estudos

No primeiro momento como observador, interpretamos que tipo de assuntos principais as narrativas pibidianas eram produzidos no grupo de *WhatsApp* PIBID-LETRAS. A partir de então, fizemos o *print screen* da tela do aplicativo *Whatsapp*, para não correr o risco de perdermos os dados, logicamente com a devida autorização e ao mesmo tempo com o compromisso de ocultação das identidades envolvidas. Pois, a pesquisa qualitativa, de acordo com GIL (2002, p. 134) “[...] necessita-se valer de textos narrativos”. Ou seja, os que são baseadas em experiências, situações vividas.

Na segunda fase da pesquisa, foi a criado o Grupo Focal *online*, para aprofundar e aplicar questionários. Elaboramos as primeiras perguntas de acordo com as interpretações feitas durante a observação, do primeiro grupo o que consequentemente gerou respostas satisfatórias. Nesse sentido, a pesquisa foi se

constituindo além de descritiva, também do tipo documental, justamente por nos valermos de documentos/relatórios dos pibidianos, ainda que aqui sirvam apenas para situar o PIBID como uma das políticas de formação de professores. Como nos relata GIL (2002, p. 45) [...] “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa”

Na elaboração e condução das perguntas, tivemos uma certa cautela para não interferir nas respostas, conduzimos de forma tranquila e descontraída, como se fosse um bate-papo, sem perder a seriedade e o foco da temática.

Ao iniciar a observação das conversações no grupo geral PIBID Letras CAP-UERN e no grupo focal, pedimos permissão tanto do professor coordenador responsável do programa PIBID do curso de letras, como também a permissão dos alunos pibidianos inseridos no grupo focal, para o uso dos dados ali expostos, isso garante a validação e confiabilidade dos documentos.

É válido dizer que o *print screen* das imagens por si só tem um valor de exclusividade. Nossos recursos documentais se tornaram válidos mediante a autorização. Tal ação é indispensável para estes resultados, isso garante a ética profissional do pesquisador durante o processo de coleta de dados e respeito com os participantes/colaboradores da pesquisa. Ao final desse processamento, os dados obtidos consistirão em representamos o Grupo Focal como terceiro espaço, um entre lugar de produção curricular. Um lugar de inovação, como diz Bhabha (1998):

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos nas articulações de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA 1998 p.20)

É nesse terceiro espaço que a inovação tecnológica se apresenta como um novo espaço de produção e de formação curricular. As narrativas e os diálogos capitados nesse ambiente virtual são cruciais para identificarmos os saberes envolvidos no processo de construção do sujeito professor. Não está somente nem em uma, nem em outra instituição, mas sim, em uma e outra, estão entre elas.

Portanto, nesses “entre-lugares” consideraremos as experiências advindas do encontro da teoria e prática. Pois, “A junção articula saberes e experiências, posto que aproveita as experiências do (a) docente em sala de aula, na possibilidade de refletir acerca dos saberes adquiridos a partir das vivências cotidianas como professor” (TOMÉ, 2019 p.11)

Desse modo, a experiência é construída por articulação de saberes, não se pode criar, é necessário passar por ela, ou seja, é necessário teoria e prática para se fazer e ser docente.

1.4 O PIBID e a articulação entre formação e currículo

Falar sobre os processos da formação docente é de grande valia e contribuição neste trabalho de conclusão de curso, já que nosso objetivo é explicar como se dá a construção do sujeito professor. Neste estudo, essa construção está localizada em um chamado terceiro espaço, entre matrizes curriculares do curso de Letras que evoca ações e políticas governamentais e a escola parceira e espaço de atuação dos pibidianos.

A formação inicial está comprometida com uma matriz curricular do curso Letras de Língua Portuguesa do *Campus Avançados de Patu - CAP/UERN* e com o PIBID como uma ação de Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC. De acordo com a Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, mais especificamente no capítulo IV DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, no Art. 43 de sua constituição, diz que a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (BRASIL, 1996.)

Seja qual for a política, a formação está sempre atrelada ao currículo. Nesse sentido ambos estão intrinsecamente atrelados, pois, “não se trata de quem vem antes ou depois: formação ou currículo, mas de observar o *continuun* de dois polos e as

articulações nesse espaço entre” (FRANGELLA; OLIVEIRA,2017, p. 23). O termo latino “*continuum*” sugere algo contínuo, que ao longo da jornada da construção do professor não se pode separar formação curricular da formação inicial.

Nos últimos anos, a formação inicial de professores vem recebendo mais atenção, justamente para garantir que durante e após a graduação se ofereça um ensino de qualidade. É o que se apresenta conforme a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente, no capítulo IV do Art. 43º, no ponto II, afirma que é necessário: “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Nesse sentido, o graduando que participa de programas formativos na academia tem essa oportunidade. Na resolução de nº 2, De 20 DE DEZEMBRO DE 2019 das Diretrizes Curriculares Nacionais, iremos encontrar nos parágrafos III e V o seguinte:

[...] III - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

[...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; (RESOLUÇÃO CNE/CP de Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, p. 3)

Nessa perspectiva, a formação inicial de professor vem ganhando investimentos no que se refere à prática docente durante o período de graduação. De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 2 de 20 de Dezembro de 2019, o ministério da educação vem criando ações e políticas públicas para garantir a qualidade do ensino superior. Uma das ações do governo é a criação de bolsas de estudos para participar de programas, projetos e subprojetos dedicados à iniciação à docência aos graduandos.

A maioria dessas bolsas são remuneradas e algumas voluntárias, as bolsas remuneradas são pagas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Agência governamental, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).A partir desses investimentos,os granduandos têm a possibilidade conhecer logo no início do curso de licenciatura a sua futura profissão e o seu ambiente de trabalho como um todo. Funciona como uma espécie de garantia para que o licenciando adquira conhecimentos específicos de sua área, pois a ideia é

articulada teoria recebida na sala de aula da academia à prática docente na educação básica.

Com a criação das políticas públicas voltadas para aperfeiçoamento e melhoria da qualidade do ensino nas Instituições de Ensino Superior – IES, essas se preparam pedagogicamente para as receber. É o que acontece nos Projetos Pedagógicos de Cursos – PPC. No PPC do curso de Letras – Língua Portuguesa CAP/UERN e suas respectivas literaturas, tem por princípios pensar a articulação da teoria e a prática e outros espaços que garantam ao graduando uma formação completa. Vejamos o tópico 6.1 do PPC do Curso de Letras – CAP/UERN:

Requer a inclusão de espaços curriculares e situações de ensino e aprendizagem onde ocorra a *reflexão na ação*, onde se propicie a realização do *prático-reflexivo*, onde o aluno assuma o perfil profissional em função da incerteza que lhe apresentará o futuro na realidade de trabalho, onde possa entender a partir de situações diversificadas como pensam os profissionais quando atuam. (PPC, 2018, p. 42)

O entendimento tem sido de que o ensinar e o aprender não se fazem somente na articulação da teoria à prática durante o período de graduação, é necessário mais, ou seja, é necessário o contato do licenciando com seu futuro público de trabalho. E isso só é possível quando se tem contato com outras matrizes curriculares diferentes a do seu dia a dia como graduando.

Dito isso, a matriz curricular do curso de letras promove aos licenciandos o acesso às ações de políticas públicas, criadas pelo governo afim de melhorar a qualidade do ensino, bem como a qualidade da educação superior. No tópico 9.1 do PPC temos: “O ensino voltado para a autonomia e centrado nos processos formativos”.

O aluno terá um grau de liberdade relativamente amplo para definir o seu percurso formativo e a possibilidade de contemplar, além de uma formação em área específica do saber, uma flexibilidade para ampliar a sua formação, não só através de disciplinas de outra habilitação, como também através de atividades existentes no próprio curso, as quais são desenvolvidas por meio de projetos e programas criados e desenvolvidos para esse fim. (PPC. 2018, p. 95)

Significa contemplar os graduandos com a oportunidade de expandir

horizontes, participando de outras atividades, fora as que as disciplinas do curso oferecem. Uma delas é o Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência– PIBID Letras Língua Portuguesa. “O PIBID Letras funciona desde o ano de 2014 e tem proporcionado aos pibidianos e professores supervisores uma oportunidade contínua de estudar, propor ações dentro e fora da sala de aula da educação básica” (PPC,2018,p.96).

É na participação do licenciando com diferentes matrizes curriculares e experiências curriculares que se deseja explicar a construção de um sujeito professor, pautado nos moldes de matrizes curriculares que buscam viabilizar uma qualidade de ensino. Um ensino que respeite, que promova desenvolvimento, reflexão e um aprendizado que seja compartilhado dentro, fora da universidade e em outros espaços que aproxime o licenciando do aluno, da escola básica. É o que iremos constatar no próximo capítulo, que através dos dados obtidos, podemos identificar que é possível se construir um professor entre/outros espaços.

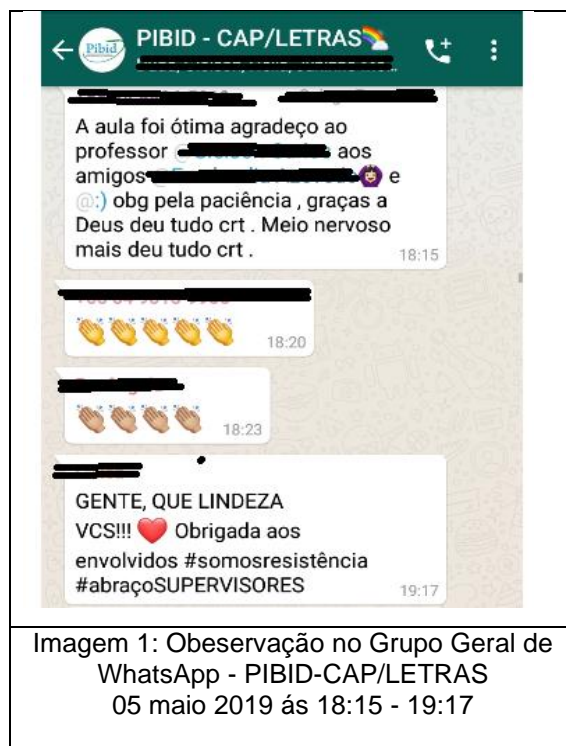
2 DE UMA FORMAÇÃO POR CONVERSAÇÃO: OS PIBIDIANOS NA FRONTEIRA ESCOLA-UNIVERSIDADE

Este capítulo se dedica à produção de sentidos, pensada pela discursividade entre os sujeitos pibidianos participantes da pesquisa. Para tanto, partimos dos seguintes questionamentos: como é estar no lugar de professor e ao mesmo tempo aluno? Qual a relevância de participar de um programa formativo no período de graduação para se tornar professor? Quais os sentimentos que são provocados? Tendo essas indagações respondidas pelas postagens dos pibidianos, serviram como norteamento para compreender o processo do ir tornando-se professor

2.1 Narrando as experiências pibidianas, tornando-se professor

A produção discursiva é uma enunciação híbrida. Essas produções aparecem em espaços de conversações em meio a diversas culturas curriculares institucionais, em universidades e escolas e também no ambiente virtual. Na condição de mediadora no *Grupo focal/PIBID* do aplicativo *WhatsApp*, lançamos perguntas no decorrer das conversas, as quais se iniciaram com as temáticas oriundas de conversas no Grupo Geral do PIBID. Dessa forma, os questionamentos iam sendo respondidos conforme a conversa ia se desenvolvendo no *Grupo Focal*. É claro, que em pesquisas acadêmicas se faz necessário preservar a identidade dos indivíduos participantes da pesquisa, para isso, criamos pseudônimos como: Ana, Bento, Carlos, Davi, Erika e Fernando, para citarmos durante as análises, dos 10, escolhemos esses 6 alunos/pibidiano pelo fato deles se destacarem nas conversas.

A imagem 1, servirá para constatar o que foi visto nas observações que tornou possível a elaboramos de temáticas para as conversas.



Como podemos observar, durante a conversação os participantes ficaram à vontade para compartilharem seus momentos vivenciados no período de formação enquanto participavam do PIBID. Assim, compartilharam suas estratégias e resultados de atividades realizadas e/ou a se realizar por eles, e claro, os sentimentos múltiplos, os *emoticons* por exemplo, felicitando o colega um mostrando apoio as pequenas conquistas do outro de como é estar tornando-se docente a partir dessas experiências. Isto implica considerar, sobretudo, as relações, por vezes, afetivas entre professor e aluno do projeto nas escolas parceiras e, por conseguinte, a sua constituição como professor. De outro modo de dizer, é compreender o sujeito professor como possível apenas no movimento da experiência docente.

A princípio, lançamos uma mensagem escrita com propósito de obtermos a confiabilidade dos pibidianos escolhidos. Fizemos, pois, recorte da mensagem enviada ao *Grupo Geral* dos pibidianos, uma vez que participamos do grupo como observadora. Para tanto, aconteceu a nossa apresentação como moderadora, em seguida, agradecemos a coordenadora responsável do programa PIBID naquela IES e falamos o motivo de estarmos inseridas no ambiente virtual privados de todos que faziam parte do programa, naquele subprojeto.

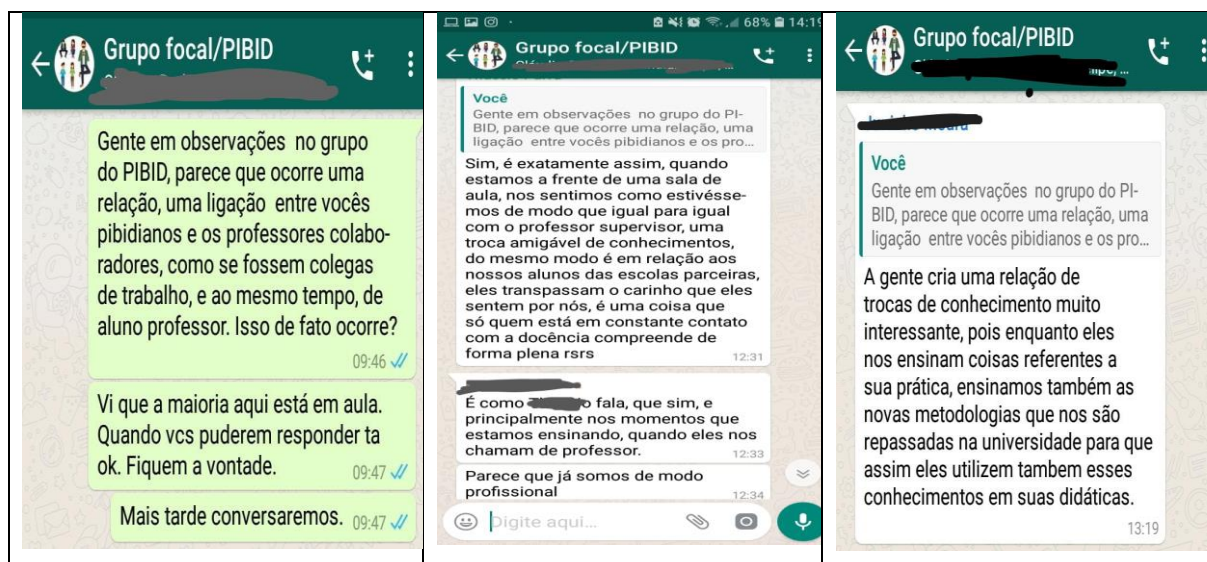
É notório que as imagens apresentam informalidade na escrita, até porque se trata de um grupo de conversação. Vale ressaltar que nesse processo de pesquisa,

em *Grupo Focal* podemos sim, utilizar da gramática informal, algumas abreviações e demais construções gramaticalmente fora da escrita padrão, podemos também usar a inserção de *emoticons*, e *outros* elementos não-verbais, o que por hipótese alguma, irá comprometer a seriedade da pesquisa. De acordo com os esclarecimentos de DUARTE (2007, p.78 apud PARASURAMEN,1986, p. 245), “o direcionamento, garantido por um moderador, deve ocorrer de modo não-estruturado e natural”. Entretanto, cabe salientar que essa opção de escrita informal não é obrigatória, e sim, do que se deseja obter. Nesse primeiro contato com os pibidianos julgamos como primordial para traduzirmos a conversação.

O *Print screen* ou captura de tela, como assim também podemos nomear, possibilita-nos utilizar um estilo de escrita livre própria de pesquisa por meio de *Grupo focal online e offline*. Essa técnica, como afirma: (DUARTE, 2007, p.78) “[...] trata-se do mecanismo de coleta de dados a partir de debates em grupo direcionados a cerca de um tópico específico”. Ou seja, são os discursos aprofundados dos sujeitos.

Por inspiração de Larrosa (2004), podemos dizer que esse modo de pensar não está tanto nas posições de sujeito nem nas oposições ao sujeito, mas sim nas exposições do sujeito, o sujeito, assim então, exposto. E, nesta investigação monográfica, o tornar-se professor se dá na experiência adquirida ao participar do programa PIBID. Essas experiências passam a ser vistas como o espaço-tempo curricular em que o ser é sempre sendo, o texto curricular é uma produção discursiva, uma prática de atribuição de sentidos (MACEDO e LOPES, 2011).

Nas respostas a nossa primeira pergunta existe um direcionamento temático. Vejamos nas imagens 3 e 4:



<p>Imagem 2: Grupo Focal/PIBID-<i>WhatsApp</i> - Pergunta 1 sobre a identificação pela afetividade 16/maio/2019 às 09:46 e 09:47</p>	<p>Imagem 3 - Grupo Focal/PIBID-<i>WhatsApp</i> Respostas dos pibidianos sobre afetividade 16/maio/2019 às 12:31, 12:33, 12:34 Conversa entre: Ana e Bento</p>	<p>Imagem 4 - Grupo Focal/PIBID-<i>WhatsApp</i> Respostas dos pibidianos sobre afetividade a identificação pela afetividade 16/maio/2019 às 13:19 Conversa de Carlos</p>
---	---	---

Fonte: Acervo do autor

De acordo com a imagem 1, as narrativas no primeiro grupo, a saber, *PIBID Letras CAP-UERN* produziram identificações afetivas e, por conseguinte as identificações de si, o que norteou o trabalho no Grupo Focal/PIBID a ponto de perguntarmos sobre a importância da afetividade entre os pibidianos e professor colaborador. Nas imagens 3 e 4, as narrativas nos dizem que a produção do sujeito ocorre fazendo diferenciação com o previsto, visto que, ao contrário do previsível, o tornar-se se dá pela própria experiência. Quando as narrativas de Ana na imagem 3, dizem: “*Quando estamos a frente de uma sala de aula...*” marcam um jogo na posição aluno-professor. Esse jogo funciona como uma espécie de nivelamento que produz identificações.

Para dar validade a essa relação, os programas especiais de formação trazem o diferencial de que os professores – alunos fazem o curso tomando a sua escola/sala e aula como espaço de prática, o que envolveria pesquisa ou desenvolvimento de projetos (TOMÉ 2019 p.113).

Ana completa dizendo, na imagem 3, a saber, “Como se estivéssemos que igual para igual com o professor supervisor”, o que traz também identificações que dão sentido à docência, ao tempo que possibilita o sentir-se, ser, tornar-se professor. Trata-se de uma invenção da própria experiência que se inscreve no estar sendo pela própria enunciação, a exemplo da conversação na imagem 3. Bento ainda acrescenta, que “é uma coisa que só quem está em constante contato com a docência compreende de forma plena rsrsrs”.

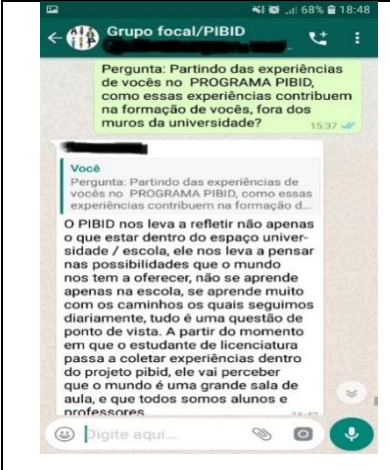
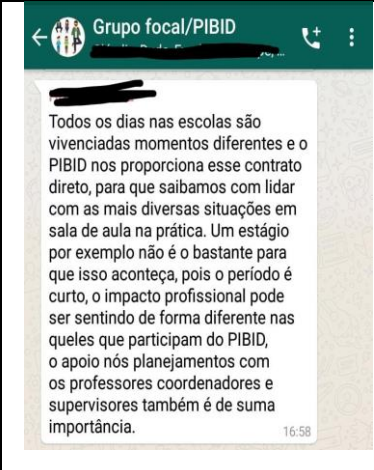
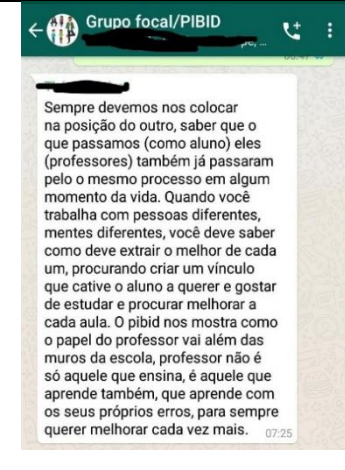
E mais, conforme Carlos na imagem 4, “a gente cria uma relação de troca de conhecimento muito interessante, pois enquanto eles nos ensinam coisas referente a sua prática, ensinamos também as novas metodologias que nos são repassadas na universidade” A linguagem nessa afirma a “conversa complicada”, chamada currículo por PINAR (2006), que compreende um sistema de significação que desloca, pela “troca de conhecimento”, a suposta rigidez da significação, do ser professor, por uma matriz curricular pré-dada, com conhecimentos pré-selecionados. E de acordo com (PINAR, 2006, p.136) “[...] podemos, sim, renovar o compromisso com o caráter intelectual de

nosso trabalho profissional. [...] Tal “conversa complicada” requer a liberdade acadêmica intelectual.”

Vejamos, não estamos aqui para desconsiderar e/ou julgar leis, documentos que regem as matrizes curriculares instituições, há aqui um sistema de diferenciação escola-universidade, professor-aluno, ensino-aprendizagem. Assim, a noção de currículo, pelo qual o professor vai se constituindo professor não se limita a documentos escritos e protocolares. Como bem diz Macedo (2012, p. 735-736): “Tenho defendido [...] currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecidível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação.”

Esses relatos nos dizem muito sobre a importância do terceiro espaço, como espaço de fronteira, localizado entre o espaço acadêmico e o escolar. É nesse lugar fronteiro que encontramos os discursos produtores do ser docente, que advêm de enunciações culturais múltiplas. Nessas estão a cultura da universidade e a cultura da escola da educação básica.

Pelo Grupo Focal, podemos ter acesso aos discursos de saberes adquiridos ao longo das experiências, a saber:

		
<p>Imagem 5: Grupo Focal PIBID-WhatsApp: Pergunta 2 + respostas sobre suas experiências 20/maio/2019 às 15:37 e 16:40 Conversa/resposta de Davi</p>	<p>Imagem 6: Grupo Focal/PIBID-WhatsApp: Respostas sobre suas experiências. 20/maio/2019 às 16:58 Conversa de Erika</p>	<p>Imagem 7: Grupo Focal/PIBID-WhatsApp: Respostas sobre suas experiências. 21/maio/2019 às 07:25 Conversa de Fernando</p>

Fonte:Acervo do autor

De acordo com as mensagens, os pibidianos se mostram seguros de que o programa vem para contribuir positivamente na constituição de si como professor, pois

desde os primeiros períodos os têm a oportunidade de estarem em contato com a sala de aula, vivenciando de perto a rotina de um professor, o que reitera a experiência no espaço-tempo, escola-universidade.

Ao dizer, conforme a imagem 5, Davi diz que, “o PIBID nos leva a refletir não apenas o que está dentro do espaço universidade/escola”, inscreve a produção de currículos outros, visto ser constantemente produção de sentidos, (LOPES e MACEDO, 2011), prática de significação de si, dos outros, do ensinar e do aprender. Trata-se de uma narrativa de construção de um sujeito no processo de experiência, pois para Davi, “se aprende muito com os caminhos os quais seguimos diariamente, tudo é uma questão de ponto de vista”, ou seja, de atribuição de sentidos.

2.2 Terceiro espaço como lugar de fronteira curricular

O programa se faz importante para os participantes, justamente pelo que ele proporciona para sua própria experiência, sendo, pois, o outro parte de si mesmo. É tanto que Erika, conforme conversa da imagem 6, diz que “[...] o PIBID nos proporciona esse contato direto, para que saibamos como lidar com as mais diversas situações em sala de aula, na prática. Um estágio por exemplo não é o bastante para que isso aconteça, pois o período é curto”. É nesse sentido que Fernando relata que “[...] o PIBID nos mostra como o papel do professor vai além dos muros da escola, professor não é só aquele que ensina, é aquele que apreende também”. Nessa enunciação ocorre uma produção curricular sendo construída pelas experiências, por ações, e práticas que não somente estão na sala de aula da universidade, não somente na sala de aula da escola de educação básica, está também entre esses espaços. É o que Bhabha chama de terceiro espaço:

É o terceiro espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo. (BHABHA 1998,p.67-68)

Isso implica dizer, que os saberes constituintes e que constituem a formação docente podem estar, em um e em outro, e/ou entre esses lugares. Inscreve-se nesse intervalo um hibridismo cultural a ser considerado, visto que esses saberes estão também entre matrizes curriculares diferentes. Conforme vivemos nesse espaço de

conversação, é o lugar também que gera conhecimento, aprendizagem e que podem, sim, ser importantes para construção de um novo sujeito. Conforme mostramos, os sujeitos se afetaram e se identificaram, está contido no processo em sala de aula na condição de professor.

Com isso, acreditamos que é possível desconstruir sujeitos moldados em matrizes curriculares engessadas. (GARCIA, 2015, p.30085), nos fala sobre os avançados estudos de William Pinar “que recorre à noção de conversa ou conversação, para se referir ao currículo como evento aberto, onde convergem diferentes vozes, interesses, tradições linguagens, gêneros, histórias, etc”. A nossa pesquisa é destinada para os graduandos de licenciaturas. Com intuito de mostrar através dos dados obtidos em nossos estudos, que é possível, atrelar seus conhecimentos teóricos a prática docente, tal percepção foi escrita pelas conversações dos próprios sujeitos acadêmicos, que experienciaram-se lecionando aulas como pibidiano, ao mesmo tempo que assistia teorias na academia.

É dessa maneira que podemos utilizar o espaço virtual/digital, como um terceiro espaço, para lugar de interação e compartilhamentos sobre diversos assuntos que ao longo da construção do professor se faz presente a todo o momento. São sobre teorias acadêmicas, escritos em projetos políticos pedagógicos das escolas, matrizes curriculares de programas formativos, práticas e experiências em geral. Tudo isso, desde o processo de formação inicial docente nos mostra o possível ser, que pode se reinventar e ser reinventado. No presente e no futuro, durante o processo de formação contínua do sujeito professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo nos possibilitou analisar as contribuições discursivas de alunos graduandos do curso de licenciatura, Letras Língua Portuguesa, sobre suas experiências vivenciadas enquanto participavam do PIBID. Nos últimos anos políticas educacionais, bem como, as instituições mostram empenho ao tentar fazer melhorias e mudanças em suas matrizes curriculares. Mas como vimos ao longo dessa pesquisa, muitos teóricos e estudiosos nos dizem que ainda é preciso mais.

Nossos estudos sobre a formação inicial do sujeito professor a partir das experiências vivenciadas pelos pibidianos dar-se de forma prematura, mas, que seus resultados são satisfatórios, pois, em poucos meses de participação no Programa, os pibidianos tiveram condições de argumentar e se posicionar quanto a formação/construção do professor dentro e fora da universidade.

Foi por meio do *WhatsApp*, aplicativo de conversação *online*, que podemos acessar os dados necessários para entender a importância dos espaços que são possíveis no processo de formação inicial docente. Dentro desses espaços, o inventar-se professor é revelado nas narrativas sobre suas experiências, que estão entre a sala de aula da universidade e sua participação docente no PIBID. Trata-se de um terceiro, um espaço-tempo curricular que não está sujeito a regras, fazendo-nos pensar que isso reflete positivamente ao longo da caminhada da sua construção.

O nosso objetivo foi alcançado, e as relações online que materializaram práticas curriculares em espaços não estabelecidos prévia e oficialmente, subjetivaram e produziram os processos de identificações e diferenciação entre as experiências pibidianas, vivenciadas no espaço-tempo formativo da academia e na atuação no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esperamos que nossa pesquisa sirva como contributo para os alunos que estão em processo de formação e para os vindouros, de modo, que se valorizem todas as oportunidades e experiências ofertados durante e entre a graduação.

É possível dizer que o sujeito professor nunca está pronto. Sempre haverá o que aprender e ensinar. Com as contribuições e estudos que nos respaldamos ao longo da nossa pesquisa, vimos a importância das relações que dão inteligibilidade a construção do sujeito docente, que se faz no sempre sendo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nelsio, Rodrigues; BALDANZA, Renata, Francisco; GONDIM, Sônia, M, Guedes. OS GRUPOS FOCALIS ON-LINE: DAS REFLEXÕES CONCEITUAIS À APLICAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, vol.6, n.1, p.05-25, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752009000100002> Acesso em: 20 de Nov 2020.

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Observação**]. WhatsApp: [**Grupo Geral- PIBID – CAP/LETRAS**]. 05 mai. 2019. 18:15 - 19:17 1 Imagem. Mensagem whatsapp

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Pergunta 1 sobre a identificação pela afetividade**]. WhatsApp: [Grupo Focal/PIBID]. 16 mai.2019. 09:46,09:47. 2 Imagem. Mensagem whatsapp.

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Respostas dos pibidianos sobre afetividade**]. WhatsApp: [Grupo Focal/PIBID]. 16 mai. 2019. 12:31,12:33,12:34. 3 Imagem. Mensagem whatsapp

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Respostas dos pibidianos sobre afetividade a identificação pela afetividade**]. WhatsApp: [Grupo Focal/PIBID]. 16 mai. 2019. 13:19. 4 Imagem. Mensagem whatsapp

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Pergunta 2 + respostas sobre suas experiências**]. WhatsApp: [Grupo Focal/PIBID]. 20 mai. 2019. 15:37 e 16:40. 5 Imagem. Mensagem de WhatsApp.

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Respostas dos pibidianos sobre suas experiências.**]. WhatsApp: [Grupo Focal/PIBID]. 20 mai. 2019 16:58. 6 Imagem. Mensagem de whatsapp.

ANDRADE, Maria, Clara, Fernandes. [**Respostas dos pibidianos sobre suas experiências**]. WhatsApp. [Grupo Focal/PIBID]. 21 mai. 2019. 07:25. 7 Imagem. Mensagem de whatsapp.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 3 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência da universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Edital CAPES nº 7/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Unidade 1 – ano 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP**. Brasília, nº 2, de 20 de Dez de 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998

GIL, Antônio, Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DUARTE, Adriana, Bogliolo, Sirihal. GRUPO FOCAL ONLINE E OFFLINE COMO TÉCNICA DE COLETA DE DADOS. In: **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 17, n. 1, 4 abr. 2007.

FRANGELLA, Rita, Cássia, Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester, Barbosa **POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: isto e aquilo? Ou o mesmo?** In: FRANGELLA, Rita, Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester, Barbosa. **Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos**. Alice Cassimiro Lopes, Elizabeth Macedo. (Coord). Curitiba: CRV, 2017. p.21-42

GARCIA, Joe. **CURRÍCULO, CONVIVÊNCIA E CONVERSA COMPLICADA**. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. 12., 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUCPR. Curitiba. 2015, p. 30082-30092.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 27-44, 2004.

LOPES, Alice, Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria do Currículo**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011.

LOPES, Alice, Cassimiro. Teorias Pós-críticas, Política e currículo. **Educação, sociedade e cultura**, Rio de Janeiro, n.39, p.7-23, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro. v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 285- 372. mai/ago. 2006

MENDES, Conrado Moreira. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hiptextus Revista Digital**. n.2, Jan. 2009

PINAR, William,F. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem fronteiras**, Canadá, v.6, n.2, p.126-139, jul/dez 2006.

PARASRAMAN, A. Marketing research. Toronto: Addison-Wesley publishing,1986. In: **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 17, n. 1, 4 Abr. 2007.

TOMÉ, Claudia; SANTOS, Maria. Currículo em postagens virtuais: o PIBID e os borramentos do lugar de formação. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.13, n.1, p.58-71, jan/abr. 2020

TOMÉ, Cláudia Maria Felício Ferreira. Discurso, sujeito e currículo para diferença: o porvir da desconstrução derridiana. **Espaço do Currículo**, v.7, n.1, p.169-183, jan. a abr. de 2014.

TOMÉ, Cláudia, Maria Felício Ferreira,. Estágio curricular do curso de Pedagogia/PARFOR: formação e docência sob rasura. In: SILVA, Francisco Canindé; COSTA, Maria, Auxiliadora, Alves (orgs). **Rede de experiências educativas no PARFOR-UERN: Estágio Supervisionado e coordenação Pedagógica**. Mossoró-RN. EUERN. p. 107-141, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e respectivas Literaturas**, Patu-RN, 2018 (Documento Digitalizado).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Final das atividades PIBID, subprojeto Língua Portuguesa, do Campus Avançado de Patu**. Patu-RN, 2018 (Documento digitalizado).