

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIDADES DO PIBID

Fernanda Maria Müller Gehring (CEAMC/CECPNF)

fermullergehring@hotmail.com

Greice da Silva Castela (UNIOESTE)

greicecastela@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho visa apresentar algumas percepções de bolsistas egressos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – *campus* de Marechal Cândido Rondon. Para tanto, apresentamos o PIBID/Unioeste/CAPES com seus objetivos e sua importância na formação de professores e o subprojeto Letras-Língua Portuguesa desenvolvido de 2011 a 2014 com as principais atividades práticas realizadas. Por fim, trazemos alguns excertos de entrevistas com ex-bolsistas que permitem identificar alguns dos principais benefícios do programa para a formação dos futuros professores. Dentre as principais potencialidades do PIBID está a importância da prática pedagógica antes mesmo do estágio supervisionado e a capacidade de aliar a teoria e a prática por meio da elaboração de projetos de ensino. As discussões estão pautadas em autores como Flores (2010), Mello (2000), Menezes (1987), Castela e Martelli (2013), Bottega (2014), bem como nos relatos dos bolsistas. Este trabalho é parte de investigações relacionadas à pesquisa de mestrado denominada “Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID” e ao projeto de pesquisa “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”.

Palavras-chave:

Formação inicial de professores. PIBID. Língua portuguesa.

1. Introdução

É recente a preocupação política com a educação escolar brasileira bem como com a formação dos profissionais que atuarão nas escolas. Para muitos autores e estudiosos, o segredo na melhoria da educação básica está na interação entre a escola e a universidade e, por consequência, na diminuição da distância entre teoria e prática, o que os leva a pensar e discutir sobre a formação inicial de professores. Neste contexto, algumas medidas vêm sendo tomadas para reverter o quadro do fracasso escolar, muitas vezes mostrado pelos desempenhos precários dos estudantes nas avaliações nacionais ou locais. Uma destas medidas é a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que contempla com bolsas graduandos de licenciaturas, professores das instituições vinculadas e professores das escolas parceiras, nas quais os licenciandos desenvolvem as ações planejadas em conjunto com os demais bolsistas. O programa tem o objetivo de induzir um novo espírito na iniciação à docência e melhor qualificá-la para, assim, alcançar a almejada melhoria na educação básica (GATTI, 2014), através da interação entre acadêmicos (futuros professores) e alunos da educação básica, universidade e escola e, por assim dizer, a interação entre a teoria e a prática.

Diante do exposto, este artigo visa divulgar algumas considerações levantadas em uma dissertação de mestrado, denominada *Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID*, defendida em abril de 2016, cujo objetivo foi identificar as contribuições do programa para a formação inicial de 11 bolsistas egressos do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon.

O recorte feito para este momento refere-se àquilo que os sujeitos da pesquisa citaram como sendo as potencialidades do PIBID que, dentre as mais relevantes e recorrentes nos depoimentos, foi a importância da interação entre os licenciandos bolsistas (pibidianos) e os alunos da educação básica.

O artigo organiza-se em quatro sessões, mais as considerações finais. No primeiro momento, serão abordadas algumas questões acerca do tema formação de professores, para que seja possível avaliar em que medida programas como o PIBID complementam ou não a mesma. No segundo momento, será apresentado o PIBID/Unioeste/CAPES, seus objetivos e sua importância na formação de professores, tendo em vista os desafios postos pela educação básica. Em seguida, será apresentado o subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, desenvolvido de 2011 a 2014. Na sequência, serão abordados alguns excertos de entrevistas realizadas com ex-bolsistas que permitem identificar a existência e os benefícios destas interações: licenciando/aluno, universidade/escola e teoria/prática, durante a formação dos futuros professores.

As principais discussões deste artigo estarão pautadas basicamente em autores como Maria Assunção Flores (2010), Mafalda Nesi Francischett, Eduardo Donizeti Giroto e Najla Mehanna Mormul (2012), Guiomar Namó de Mello (2000), Luís Carlos de Menezes (1987), Grice da Silva Castela e Andrea Cristina Martelli (2013), Rita Maria Decarli Bottega (2013 e 2014), bem como nas entrevistas dos bolsistas.

2. Considerações sobre a formação inicial de professores

Diante de um levantamento bibliográfico (FLORES, 2010; FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012; MELLO, 2000; MENEZES, 1987, entre outros) a respeito do tema formação inicial de professores, pode-se perceber que há

um consenso entre os autores: para que possa haver melhorias na educação básica é necessário diminuir a distância existente entre a escola e a universidade e, por consequência, a distância entre a teoria e a prática.

Para alguns autores, o processo formativo dos licenciandos no Brasil sofre uma profunda separação entre a teoria e a prática, sendo que esta última só acontece nos momentos do estágio supervisionado, o que acaba por privilegiar os conhecimentos teóricos sobre os didáticos (FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012). Esse descompasso é alarmante já que, além de dominar o conteúdo, é extremamente necessário que o professor domine também os meios para ensiná-lo com eficácia, ou seja, ensinar exige mais do que truques didáticos, conforme Luís Carlos de Menezes (1987, p. 119), “[...] É uma compreensão geral da situação em que está o seu aluno e é uma consciência dos objetivos específicos e gerais que ele, professor tem em comum com seu aluno”.

No mesmo viés, acredita-se ainda que o ensino em si é a própria prática dos cursos de formação docente e, conforme Guiomar Namó de Mello (2000, p. 103), “cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor [...] precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica”. Para isso, seria necessário que a prática estivesse presente desde o primeiro dia de aula dos licenciandos, para que estes possam aprender a ensinar.

Luís Carlos de Menezes (1987) assegura ainda que é preciso preparar o professor e que esta é (ou deveria ser) a tarefa dos cursos de licenciatura. A definição dada pelo autor sobre as licenciaturas, há quase três décadas, é ainda atual em muitos cursos formadores de professores: “O licenciando é concebido pela Universidade, hoje, como meio bacharel com tinturas de pedagogia” (MENEZES, 1987, p. 120). Conforme o autor, esta visão tem de ser superada, e a formação do professor deve ser especificamente direcionada para aquilo que

ele vai desempenhar e, para isso, os cursos devem ser repensados.

Comungando desta ideia, Maria Assunção Flores (2010) aponta para a necessidade de repensar os cursos de licenciatura no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que as escolas e os professores enfrentam. A autora defende também que a formação de professores deve ser amparada por uma abordagem realista, que articule a teoria e a prática “construídas a partir das experiências de ensino dos próprios alunos futuros professores e das suas preocupações” (FLORES, 2010, p. 185), ou seja, que os licenciandos reflitam sobre as experiências ainda na sua aprendizagem, no seu próprio processo formativo, para que, assim, tornem-se sensíveis aos aspectos mais importantes do processo educativo do qual participarão. Uma solução seria criar espaços, tempo e oportunidades que visem à prática da docência, isto é, oportunizar ao futuro professor disciplinas específicas, projetos ou programas (muito além das disciplinas de estágio) destinados a atividades práticas que ensinem o professor a ensinar.

Apesar de a literatura supracitada apontar para as mazelas na formação de professores, há que se destacar que existem alguns projetos e programas que cooperam para a qualidade da formação docente, sendo que, atualmente, um dos mais importantes é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – cerne deste artigo.

3. *PIBID/Unioeste – o projeto institucional*

O PIBID foi criado com o intuito de fomentar a iniciação à docência de acadêmicos de licenciatura plena para atuar na educação básica. O programa teve início em 2007, a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁶.

A princípio, o PIBID era direcionado apenas aos licenciandos das instituições federais de educação superior, sendo que as instituições estaduais passaram a fazer parte deste contexto apenas no ano de 2009, contemplando com bolsas graduandos das mais diversas licenciaturas, professores das instituições vinculadas e professores das escolas parceiras nas quais os acadêmicos desenvolvem as ações planejadas em conjunto com os demais bolsistas.

Intitulado “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente”, o Projeto Institucional do PIBID/Unioeste/CAPES foi integrado no ano de 2009 com seis subprojetos no edital 02/2009 da CAPES, sendo eles: espanhol, matemática, ciências biológicas e pedagogia, no *campus* de Cascavel, e sociologia e filosofia no *campus* de Toledo. Já no edital 01/2011 da CAPES, a universidade passou a contar com mais nove subprojetos, abrangendo os cinco *campi* da instituição: geografia (*campus* de Francisco Beltrão), história, letras, educação física e geografia (*campus* de Marechal Cândido Rondon), enfermagem (licenciatura) e letras (*campus* de Cascavel), matemática (*campus* de Foz do Iguaçu) e química (*campus* de Toledo). Desta vez, o projeto institucional foi denominado “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente”. (CASTELA; MARTELLI, 2013)

Conforme as autoras, o projeto do PIBID-Unioeste é de grande importância tendo em vista os desafios que apresentam a educação básica no Paraná, como o alto número de evasão de alunos do ensino fundamental e médio: cerca de 400 mil jovens com idade entre 10 e 17 anos estão fora da escola, e

⁶ Informações disponíveis em:

<<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>.

Acesso em: 20 fev, 2015.

apenas 35% dos jovens que ingressam no ensino médio concluem esta etapa (CASTELA; MARTELLI, 2013). Também é válido destacar a importância do programa para alunos de licenciatura que se sentem, muitas vezes, desmotivados pela desvalorização do trabalho docente. Além do mais, para as autoras,

Promover a inserção do graduando de nove licenciaturas da Unioeste na realidade escolar traz possibilidades para que o graduando esteja melhor preparado, tanto para analisar a realidade que o cerca, ou seja, o próprio curso de licenciatura em que está frequentando e as escolas, quanto para exercer a profissão que escolheu. (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 12)

A partir dos objetivos do PIBID expostos abaixo é possível perceber a tentativa de mudanças no que diz respeito à relação entre universidade e escola pública e, conseqüentemente, na dinâmica entre a teoria e a prática, principalmente nos objetivos IV, V e VI, que visam literalmente a integração entre licenciando e aluno da educação básica, universidade e escolas da rede pública, e teoria e prática.

- I. Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. Incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores. (BRASIL, 2009)

Diante de tais objetivos, “a universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento e situação de formação constante” (FRANCISCHETT; GIROTTI; MORMUL, 2012, p. 92) e é, portanto, através do PIBID, que o licenciando tem a oportunidade de elaborar sua profissionalidade docente, dialogando entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos experienciais, integrando a teoria à prática, o que é considerado fundamental para a formação de professores.

4. *PIBID: Subprojeto Letras/Língua Portuguesa – Unioeste/ Marechal Cândido Rondon*

O subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon passou a integrar o projeto institucional “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente” no mês de julho de 2011, através do edital 01/2011-CAPES.

Na ocasião, foram contemplados com bolsas quatorze licenciandos de diferentes séries do curso de letras, duas professoras supervisoras (uma de cada colégio envolvido) e a coordenadora do subprojeto.

O critério que determinou os colégios participantes foi a maior e a menor nota no IDEB de 2011. Por mais que se encontram situados na sede do município, os colégios têm realidades diferentes, como o porte (sendo um com 1090 alunos e outro com 441), a localização geográfica (o maior colégio situa-se no centro e o menor na periferia) e o aspecto socioeconômico (já que os alunos do colégio distante do centro possuem dificuldades econômicas ou de vulnerabilidade social).

Ainda conforme Rita Maria Decarli Bottega (2014), o contato dos graduandos com duas escolas de realidades distintas contribui para o enriquecimento da experiência de iniciação à docência, dando-lhes suporte para lidar com diferentes contextos sociais e educacionais. Para que o projeto pudesse ocorrer de forma organizada a fim de que todos os bolsistas conhecessem as duas realidades, o grande grupo foi dividido em dois grupos menores, sendo que cada um permaneceu um ano em cada colégio.

Com relação à organização do trabalho, três eixos articulados entre si foram determinados no momento da elaboração do projeto institucional, colocados em prática no decorrer das atividades e são aqui mencionados para compreender melhor como as atividades foram desenvolvidas:

- a) Grupos de estudo semanais: momentos ou atividades que aconteceram uma vez por semana, num dia fixo, na própria universidade, onde se reuniam todos os bolsistas para leitura/estudo de temas ligados “ao ensino de língua portuguesa, à educação e perfil profissional” (BOTTEGA, 2014, p. 102). É de extrema importância citar ainda que nestas reuniões aconteceram as orientações e o planejamento das atividades práticas, ou seja, a organização pedagógica, como também este foi o espaço para a exposição e reflexão de todas as atividades desenvolvidas nas escolas ao longo de todo o projeto.
- b) Organização pedagógica: vinculada às reuniões semanais, a organização pedagógica teve por mote a leitura e o estudo dos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa no Paraná, como as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (DCE) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), bem como a leitura e discussão do *Projeto Político Pedagógico* (PPP) das escolas envolvidas. Estas leituras são mais direcionadas à prática pedagógica da leitura e produção de textos e da análise linguística (os três

grandes eixos do ensino de língua portuguesa). Além da elaboração dos projetos de ensino, planos de aula e das discussões e avaliações a respeito das atividades realizadas, fizeram parte da organização pedagógica o agendamento das atividades com as professoras supervisoras e também orientações sobre a elaboração dos diários de campo.

- c) Intervenção nas escolas: interligado aos grupos de estudo e à organização pedagógica, este eixo se volta para a presença dos licenciandos nas escolas para o conhecimento do campo de trabalho, participando e acompanhando as diferentes atividades do trabalho docente, como também para a observação das aulas ministradas pelo professor da disciplina, coparticipação e desenvolvimento de aulas, quando possível. Este eixo deixa clara a interação possibilitada pelo PIBID entre graduandos e alunos da educação básica.

Posto desta forma, a importância dos três eixos está ligada diretamente à interação da teoria com a prática, já que num primeiro momento o graduando tem a oportunidade de ler e discutir textos teóricos relacionados a práticas docentes e documentos que embasam o ensino da disciplina, ao mesmo tempo que observa e participa, colaborativamente, das aulas de língua portuguesa nas escolas (acompanhado das professoras supervisoras). A partir de então, o licenciando passa a elaborar, sob orientação da coordenadora, projetos de ensino embasado na teoria discutida e nas observações que fez em sala, o que lhe permite articular com maior facilidade a teoria com a prática. Naquilo que se pode chamar de um terceiro momento, o futuro professor compartilha da sua experiência de prática pedagógica, novamente nos grupos de estudo, o que permite uma reflexão das próprias ações didáticas com os colegas e com as professoras. Esta prática corrobora com o objetivo básico deste subprojeto do PIBID que é, de acordo com Rita Maria Decarli Bottega (2013, p. 5), “interferir na formação docente dos graduandos envolvidos, por meio da realização de ativi-

dades nas escolas integrantes, em turmas de nível fundamental”, o que possibilita a reflexão sobre a realidade das escolas. Conforme a autora, isto mostra a formação do professor focada num perfil de graduando-pesquisador com capacidade de elaborar atividades, refletir sobre sua aplicação, reelaborar a prática, se necessário.

Das principais atividades práticas realizadas no PIBID – cujos planos de aula ou projetos de ensino foram preparados e orientados nos encontros semanais, na universidade, e desenvolvidos nas escolas participantes do subprojeto – citam-se:

- ✓ *Trabalho com múltiplas linguagens;*
- ✓ *Aulas de leitura;*
- ✓ *Correção de texto com atribuição de nota;*
- ✓ *Atividades de análise linguística;*
- ✓ *Pesquisa-ação.*

De julho de 2011 a maio de 2013, 424 aulas foram desenvolvidas nas oito escolas envolvidas com o subprojeto (contabilizando as instituições que foram foco da pesquisa-ação), sendo que destas, 360 aulas foram ministradas nos dois colégios vinculados ao PIBID. Além do expressivo número de aulas dadas, em média 30 por pibidiano em menos de um ano e meio de projeto, a dimensão desta experiência de docência na graduação é imensurável, tendo em vista a enorme diferença desta para a experiência de estágio supervisionado, que totaliza 24 aulas de regência em quatro anos de licenciatura, sendo 12 no ensino fundamental e 6 no ensino médio, em língua portuguesa, mais 6 em língua estrangeira moderna (alemão, espanhol ou inglês).

5. Vozes dos bolsistas

A pesquisa “Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *campus* de Cascavel, buscou investigar a contribuição do PIBID na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, Marechal Cândido Rondon. Para que fosse possível tal investigação, foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da referida universidade, do relatório final da coordenadora do subprojeto enviado à coordenação do PIBID institucional da Unioeste, bem como a análise das entrevistas realizadas com os bolsistas egressos para verificar se o PIBID contribuiu e quais foram as contribuições para a sua formação inicial.

Das mais de quarenta questões que compõem a entrevista, uma foi escolhida para este artigo: “O que você avalia como potencialidades do PIBID?”

Na sequência, serão abordados alguns trechos das entrevistas de quatro licenciandos ex-bolsistas do PIBID, identificados por B1, B2, B3 e B4, a respeito das questões escolhidas.

6. Potencialidades do PIBID

Uma das questões mais relevantes da pesquisa mostra qual é a percepção que os bolsistas egressos têm sobre o PIBID. Tendo em vista o número de intervenções didáticas realizadas nas escolas vinculadas ao programa pelos licenciandos bolsistas, não poderia ser diferente que estes definissem a prática na sala de aula como uma das potencialidades do subprojeto. Ao ser interrogado sobre “O que você avalia como potencialidades do PIBID?”, B1 respondeu:

B1: Eu vejo duas: *permitir com que o aluno tenha a possibilidade de só estudar*, que foi o meu caso, e *permitir que ele anteceda a prática profissional* antes, por exemplo, do estágio, que também foi o meu caso. Eu consegui entrar em sala de aula e ter contato com os alunos, vivenciar uma aula em que eu era a professora, no caso, antes do estágio. Então, no meu momento de estágio, por exemplo, eu acho que eu me senti menos melindrosa, neste sentido... todas as coisas: ai, eu tenho que ir pra sala, eu tenho que dominar a turma, então acho que todos esses medos já tinham se diluído por causa do PIBID. Claro que fica numa situação nervosa, porque tem um professor orientador te observando.

Como observado por B1, a prática em sala de aula proporcionada pelo PIBID pode acontecer antes do estágio supervisionado que é obrigatório e que, no curso de letras da Universidade *campus* de Marechal Cândido Rondon, acontece no terceiro (ensino fundamental, língua portuguesa) e no quarto ano (ensino médio, língua portuguesa e língua estrangeira moderna), como foi o caso desta bolsista que era aluna do primeiro ano da graduação quando entrou para o subprojeto. Conforme sua fala, esta “prática antecipada” beneficiou o desenvolvimento do estágio, tendo em vista que o primeiro contato frente a uma turma fora realizado antecipadamente.

Partilhando da mesma ideia de B1, sobre a contribuição do PIBID no estágio, B3 afirma ainda que a principal potencialidade do projeto é a oportunidade de estar presente na escola:

B3: Por ter ingressado no projeto já no meu primeiro ano, nos meus primeiros seis meses de graduação, acho que isso me abriu várias portas, desde outros cursos de extensão que foram surgindo em decorrência do PIBID, outros projetos que eu pude entrar, outros momentos que a faculdade me propicia e que eu pude participar, *a contribuição dele no estágio, isso é gritante assim [...] eu acho que essa ampliação de leques, de possibilidade pra mim, enquanto acadêmico, de conhecer novas pessoas, novas áreas em eventos diferenciados e, principalmente, integrar a escola, estar dentro de sala de aula... eu acho que é uma das principais potencialidades.*

Assim como o depoimento de B1, este também deixa clara a possibilidade que o licenciando tem em “apenas estudar”, ou seja, por ser bolsista, o aluno pode aproveitar outros cursos de extensão e projetos diversos promovidos pela universidade, além de participar de eventos fora do *campus*, o que possibilita uma formação mais ampla e mais completa ao graduando.

B2, além de citar a importância das leituras que complementam as realizadas na graduação, destaca que a possibilidade de aproximar a universidade da escola é o ponto mais relevante do PIBID, já que, a partir desta aproximação, várias outras melhorias passam a ocorrer. Outra questão levantada pelo bolsista, ligada a esta, é o encontro dos professores da universidade com os professores das escolas e os professores em formação:

B2: *Eu vejo que a grande cartada do PIBID é unir a universidade e a escola, é proporcionar o encontro de três “níveis” de professores: os professores em formação, os professores da rede de ensino da educação básica e os professores universitários. Também o fato de nós, pibidianos, conhecermos a escola e os alunos, desenvolver atividades práticas, tudo isso é essencial, aliado aos textos e discussões em grupo.*

Diferente de B1, B2 e B3, o bolsista 4 (B4) já cursava o terceiro ano da graduação quando entrou para o PIBID, portanto, já havia estagiado e também já atuava como professor desde 2010 – um ano antes de ingressar no subprojeto – na rede particular de ensino, o que mostra que a prática propiciada pelo subprojeto não foi a primeira experiência do acadêmico com a sala de aula. Estes dados servem para apontar outra visão do PIBID, outras potencialidades. De acordo com este bolsista, o programa tem uma importância significativa, pois permite “falar de educação”, o que, na opinião dele, parece ser praticamente impossível na atualidade.

B4: *O PIBID é um projeto que te faz pensar sobre educação. Ele paga pra você ficar lá falando sobre educação, sem segmen-*

tar os outros professores envolvidos, porque tem muito da academia de que o graduando ou pós-graduando, enfim, a pessoa da faculdade chega lá [na escola] com toda soberba do mundo, sem nunca ter pisado numa sala de aula, algumas vezes, pra ensinar como que os professores vão dar aula, o que afastou todo mundo de continuar, de aceitar, inclusive, pessoas na universidade. O PIBID é diferente, porque ele recrutava a pessoa de dentro da escola pra sair, por algum tempo, pra discutir a educação junto com os outros profissionais e fazer com que a gente tivesse *experiências compartilhadas* ali. Era um momento de *discutir a educação*, era o momento em que você, ao contrário de toda minha carreira, ficava pensando como que você vai construir uma aula, como que você pode fazer com que aquilo dê certo, como você pode buscar lá na teoria o que ela pode te ajudar sem tirar o pé da sala de aula, pensando: isso vai dar certo? E se não der, como a gente pode melhorar? Deu certo? Por que deu certo? Isso é muito raro na nossa carreira, porque quando a gente tem quarenta horas, por exemplo, em sala de aula, a gente tem que pegar o material e ir. Basicamente é isso, os momentos de pensar são raros. No decorrer é quase impossível... O PIBID era o contrário. No PIBID você tem, imagina, um ano pra pensar sobre, pra ir lá nesse outro meio ano e aplicar. Isso é muito enriquecedor. Essa é uma experiência que eu nunca tive em outro lugar.

É perceptível, na fala do bolsista, a importância que ele dá aos momentos de leitura, discussões pedagógicas e preparação das aulas, bem como à reflexão sobre a prática – o que deu certo, por que foi assim, o que não deu certo, como fazer para reelaborar da melhor maneira possível. O bolsista também comenta sobre a importância de partilhar das experiências das professoras supervisoras “recrutadas da escola”, convidadas a discutir sobre a educação, o que gera uma aproximação rara da escola com a própria universidade e, por assim dizer, dos futuros professores com os professores experientes.

Como bem exposto por B4, a relação entre os professores da educação básica e as “pessoas da faculdade” não é sempre muito amistosa, ao contrário do que foi proporcionado pelo PIBID. Kenneth M. Zeichner (1998) afirma que há uma necessidade de eliminar a separação que existe entre professor-pesquisador e pesquisador-aca-dêmico. Para o autor, é comum

que nas pesquisas realizadas pelos acadêmicos, os professores se veem descritos de forma negativa, sentindo-se explorados por eles. E mais: na maioria das pesquisas, professores são deixados de lado na hora de escolher as questões que serão investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, na coleta de dados, na sua análise e não são convidados a partilhar dos resultados, que por sua vez, são apresentados como certos e que devem ser seguidos pelos professores, ignorando seus conhecimentos. (ZEICNHER, 1998)

Neste sentido, o PIBID deu (e continua dando) um grande passo na superação da ruptura entre a universidade e a escola, já que todas as atividades elaboradas pelos acadêmicos foram realizadas sob o aval das professoras supervisoras, que sempre partilhavam com o grande grupo suas experiências (positivas e negativas). As professoras puderam ainda participar de todas as discussões pré e pós sala de aula dos acadêmicos bolsistas, além de receber os projetos de ensino, os planos de aula e todo material que fora utilizado pelos licenciandos.

Portanto, frente ao recorte realizado, é possível identificar algumas das grandes potencialidades do PIBID que estão diretamente interligadas aos objetivos do programa, principalmente ao quarto objetivo: “Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2009). Em suma, as potencialidades do subprojeto apontadas pelos quatro bolsistas, foco deste artigo, são: a) antecipar a entrada do licenciando na sala de aula; b) permitir que o acadêmico apenas estude; c) possibilitar a participação dos bolsistas em vários eventos e projetos de extensão; d) permitir que o licenciando se integre à escola de maneira assídua; e) dar subsídios para a construção de projetos de ensino e planos de aula, através de diversas leituras e discussões (aliar a teoria à prática); f) oferecer espaço para reflexões antes e depois da prática pedagógica; g) abertura de espaço para discutir a educação; h)

promover a interação entre licenciandos e alunos da educação básica e, assim, i) fortalecer (ou até mesmo criar) um elo entre universidade e escola.

7. Considerações finais

A formação inicial de professores é um tema sério, estreitamente ligado à qualidade de ensino na educação básica e que, por isso, necessita de ser repensada. É preciso criar espaços, sejam projetos de extensão, sejam programas (como o PIBID) ou até mesmo mais disciplinas didático-pedagógicas para garantir um ensino de qualidade aos futuros professores, pois “Sem formar bem os professores não há como formar bem as novas gerações”. (SEVERINO, 2012, p. 9)

Conforme pode ser percebido diante da revisão de literatura apresentada neste artigo, uma das apostas na melhoria do processo formativo dos professores (que não deixaria de melhorar também o ensino na educação básica) é o estreitamento entre teoria e prática, ou seja, seria ideal fortificar (ou em alguns casos construir) um elo entre a universidade e a escola, possibilitando uma formação docente mais real e concreta, na qual o licenciando pudesse aliar a teoria à prática com mais facilidade.

Além disso, é dever dos cursos de licenciatura promover a aproximação do futuro professor com seu campo de atuação – a escola – não apenas durante os estágios, mas através de outras atividades que permitam ao acadêmico vivenciar experiências que o façam refletir sobre sua própria prática para que, quando formado, possa agir com responsabilidade diante das variáveis que intervêm na situação de ensino/aprendizagem. Também é papel da universidade relacionar os conteúdos específicos com o ensino deste mesmo conteúdo para alunos da educação básica, o que significa “ensinar a ensinar”, sendo que

cabe ao professor em formação “aprender a ensinar”, refletindo sempre sua prática.

Diante do depoimento de quatro bolsistas egressos do PIBID, daquilo que apontaram como potencialidades e da breve análise apresentada neste trabalho, pode-se perceber que propostas como as deste programa permitem que o futuro professor tenha uma formação que lhe capacite articular a teoria e a prática, além de lhe possibilitar pensar os conteúdos visando atividades e os objetivos a serem alcançados com os alunos.

Conforme a coordenadora do subprojeto em análise, apesar de a formação do licenciando em letras ser contemplada por diversas atividades como projetos de pesquisas, de extensão, monitorias etc., não há um projeto ou programa que propicie um contato efetivo entre os futuros professores e as escolas por um maior tempo, a não ser o tempo delimitado pelas atividades da prática como componente curricular e do estágio supervisionado curricular obrigatório. Portanto, nas palavras da coordenadora,

A proposta do PIBID vem ao encontro de uma formação mais profícua para o estudante de letras, pois lhe propicia o contato direto e continuado com as escolas, participando do cotidiano que envolve o ensinar e o aprender língua portuguesa nas séries finais do nível fundamental, foco do subprojeto. (BOTTEGA, 2014, p. 100)

Posto desta forma, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência se apresenta como uma medida eficaz na busca da almejada melhoria dos cursos de licenciatura. Além disso, ressaltamos que o estudo apresentado pela dissertação *Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: Retratos e Reflexos do PIBID* (GEHRING, 2016) revela que a proposta do programa realmente se efetiva e apresenta algumas das contribuições do PIBID no processo formativo docente, além do recorte apresentado neste artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial da União*, 2009.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Apresentação. In: _____. (Org.). *Caderno pedagógico de língua portuguesa: as múltiplas linguagens na escola: propostas e reflexões*. Curitiba: CRV, 2013, p. 5-7.

_____. Configuração do PIBID de Letras-Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (Orgs.). *A formação docente do PIBID no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014, p. 95-113.

CASTELA, Greice da Silva; MARTELLI, Andrea Cristina. O Projeto institucional do PIBID na Unioeste: ações e impactos. In: _____. (Org.). *Vivências e experiências nas escolas*. Curitiba: CRV, 2013, p. 12-19.

FLORES, Maria Assunção. As reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, Porto Alegre, vol. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; GIROTTO, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna. O PIBID como política pública de permanência no ensino superior e de formação de professores: um estudo de caso. *Educere et Educare*, Cascavel, vol. 7, n. 13, p. 82-102, 2012.

GATTI, Bernadete. Prefácio. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. (Orgs.). *A formação docente do PIBID no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014, p. 9-13.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. *Formação inicial de professores de língua portuguesa: retratos e reflexos do PIBID*.

2016. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, vol. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 115-125.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. (Orgs.). *Ensino de língua portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012, p. 9-14.

UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*. Marechal Cândido Rondon, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998, p. 207-236.