



unioeste

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS –
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

FERNANDA MARIA MÜLLER GEHRING

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RETRATOS E REFLEXOS DO PIBID**

**CASCATEL – PR
2016**

FERNANDA MARIA MÜLLER GEHRING

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA:
RETRATOS E REFLEXOS DO PIBID**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.


Orientadora: Profa. Dra. Greice da Silva Castela.

CASCADEL – PR
2016

FERNANDA MARIA MÜLLER GEHRING

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: RETRATO
E REFLEXOS DO PIBID**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Letras, área de concentração Linguagem e sociedade, linha de pesquisa Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Greice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



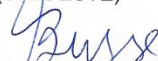
Alexandra Santos Pinheiro

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)



Rita Maria Decarli Bottega

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)



Saprimar Busse

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 27 de abril de 2016

UNIOESTE - *Campus de Cascavel*
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras
Prédio de Salas de Aula - Sala 52 - 3º piso
Rua Universitária, 2136 - Jardim Universitário
Telefone/Fax: (45) 3120-3176
CEP 85814-110 - Cascavel - Paraná

Dedico este trabalho aos homens da minha vida: César Luiz, meu amado esposo, amigo, eterno namorado, companheiro e grande incentivador de minhas conquistas; Felipe Daniel, meu filho amado, parceiro fiel, carinhoso e igualmente incentivador de meus sonhos. Dedico ainda aos meus pais, Isidoro e Lourdes, responsáveis por minha trajetória, sempre.

AGRADECIMENTOS

Fui colocando as pedrinhas nos lugares, uma depois da outra... De repente, me dei conta do que havia construído! Era grande e forte, capaz de resistir ao vento e à chuva, mas não estava pronto... “Ainda preciso seguir construindo”, pensei no fim daquela jornada. Mesmo assim, sinto uma alegria imensa que chega a me arrepiar e sinto-me capaz de seguir o meu caminho e de fazer tudo o que eu quiser! Embora o ato de escrever seja uma tarefa solitária, que necessita de silêncio e concentração, esta jornada não teria sido possível sem a contribuição de inúmeros seres que encantam os meus dias, que acreditam em mim e me dão a força que eu preciso (e desejo) para sempre continuar. A eles, meus sinceros e carinhosos agradecimentos:

Ao bom Deus e, junto Dele, meu *pequeno anjo amado*, por me concederem inspiração, saúde e bem estar durante este percurso desafiador, e por colocarem em meu caminho todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha *grande* família, minha base e o motivo de tantas coisas...

Aos dois homens da minha vida: meu esposo, César Luiz, e meu filho, Felipe Daniel! Obrigada pelo carinho, pelo amor, pelo incentivo e, principalmente, pela compreensão durante esses dois anos; por entenderem minha ausência, meu cansaço, minhas ‘lamentações’; por dividirem comigo minhas conquistas e vitórias; por compreenderem que este era o meu momento. Obrigada pelas palavras verdadeiras, pelo cuidado que têm comigo! Agradeço pelo simples fato de existirem e de estarem ao meu lado, sempre! Muito do que faço, faço por vocês, por nós...

Aos meus queridos pais, Isidoro e Lourdes, pelo reconhecimento e orgulho que sei que vocês sentem por mim, por acreditarem no meu potencial e pela compreensão por não termos passado mais tempo juntos, durante os últimos anos... Levo vocês comigo sempre e em todo lugar! Orgulho-me de vocês e agradeço a Deus por tê-los perto, essencialmente quando eu mais preciso... Mãe, obrigada por todas as orações! Fique certa de que elas me guiaram até aqui.

Aos meus sogros, Cláudio e Eni. Fica registrado meu reconhecimento e carinho pelas atitudes e pelo esforço sem medida dedicados a mim e à minha família.

Marcos, Marcelo, Rafinha (meus irmãos de sangue, companheiros desde sempre); Miléia, Daniele, Ivan, Gerson e Chica (amigos/irmãos que a vida me deu de presente); Théo Luca, Davi Luís, Bianca Rafaela, Júlia Laura, Matheus Henrique e Natana (os afilhados da *dinda Fer*): obrigada por acreditarem no meu potencial, por me ouvirem, por estarem comigo! Aos pequenos, por divertirem meus dias, pelas brincadeiras, pelas *fofurices*... Suas palavras de incentivo e gestos de carinho estarão para sempre comigo.

Minha família, muito obrigada!!!

Agradeço ainda aos amigos que estiveram ao meu lado:

Existem algumas pessoas que se tornam especiais apenas pelo fato de você pensar que elas existem e que estarão lá quando você mais precisar; te ouvem, sabem do que você está falando, “falam a mesma língua”, passam pelas mesmas experiências, são como você. Gabriela, Luciana e Patrícia: toda essa experiência do mestrado não seria a mesma sem vocês para dividir tudo, desde as alegrias, o apartamento, as angústias, o conhecimento, o desespero, o choro, o riso... Sempre com emoção!!! Pela felicidade em ter vocês comigo, pelas horas juntas, pela amizade que conservamos (que nos foi dada de presente na graduação), *eu agradeço!!!*

Agradeço aos colegas e amigos dos colégios onde trabalho: Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e Colégio Estadual do Campo Professor Nilso Franceski, pela compreensão e apoio imensurável durante o período do mestrado. Compartilhar com vocês essa experiência a tornou mais fácil.

Meus alunos, motivo do meu estudar, do meu pesquisar sempre mais e mais; motivo pelo qual procuro aperfeiçoar meu fazer pedagógico. Agradeço por me ensinarem todos os dias, por fazerem parte da construção da minha profissão. Um agradecimento super especial aos alunos do CELEM, meus pupilos, com quem pude dividir horas da semana, que me ouviram e apoiaram-me em muitos momentos! Sei que ensinei muito a vocês, mas também aprendi tanto quanto ensinei! Sim, *nós* podemos aprender... *I see your true colors shining through!*

Agradeço ainda aos profissionais que ajudaram nesta caminhada:

À minha orientadora, professora doutora Greice da Silva Castela, pelas orientações, por acreditar em mim e mostrar-me do que sou capaz. Obrigada pelo carinho de sempre.

Aos membros da banca do seminário de dissertação, da qualificação e da defesa, professoras doutoras: Alexandra Santos Pinheiro, Rita Maria Decarli Bottega, Sanimar Busse e Eliana Merlin Deganutti de Barros, obrigada pela leitura e pelas preciosas contribuições ao meu trabalho.

À professora doutora Rita Maria Decarli Bottega, coordenadora do PIBID 2011/2014 – que cedeu o material necessário para que a pesquisa acontecesse – e professora regente da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado do terceiro ano (2015) do Curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, turma na qual desenvolvi o estágio de docência no ensino superior. Professora: obrigada pelas palavras de incentivo e apoio e por tudo o que me ensinou sobre *ser professor*. Turma do terceiro ano de Letras 2015: obrigada pela experiência compartilhada com vocês, pela dedicação e participação nas aulas. Foi uma experiência incrível!

Aos professores do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade, pelas aulas ministradas e pelo conhecimento que partilham com seus alunos. Igualmente agradeço aos colegas da turma de mestrado e doutorado, pelo companheirismo e alegrias que compartilhamos.

Aos professores do Curso de Letras 2010/2013 da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, pela dedicação, esforço e empenho na formação inicial de seus licenciandos. Agradeço também pelas conversas de corredor, pelo carinho e pelo incentivo na continuação dos estudos.

Aos bolsistas do PIBID, em especial aos envolvidos nesta pesquisa: muito além de colegas, amigos e companheiros de uma jornada que não se finda. Muito obrigada pelas entrevistas, pela dedicação e atenção em todas as vezes que eu precisei. Formamos um belo grupo!

À CAPES, pelo incentivo financeiro à pesquisa.

“– Vai colocando essas pedrinhas nos lugares, uma depois da outra, sem olhar para cima e nem para baixo, de repente você vê que acabou.

Fiz como ele mandou, só pra mostrar que não era fácil como ele dizia – era verdade! Antes que eu começasse a me cansar o serviço estava acabado.

Quando desci pelo outro lado e olhei a ponte enorme e firme, resistindo ao vento e à chuva, senti uma alegria que até me arrepiou. Meu desejo foi voltar para casa e contar a todo mundo e trazê-los para verem o que eu tinha feito; mas logo achei que seria perder tempo, eles acabariam sabendo sem ser preciso eu dizer. Olhei a ponte mais uma vez e segui o meu caminho, sentindo-me capaz de fazer tudo o que eu bem quisesse”

José J. Veiga

GEHRING, Fernanda Maria Müller. **Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: retratos e reflexos do PIBID**. 2016. (227 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A pesquisa que ora apresenta-se buscou refletir sobre os possíveis impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – na formação inicial de onze bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa 2011-2014, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – câmpus de Marechal Cândido Rondon – Pr. Frente aos aspectos positivos que se levantam sobre o Programa, buscamos responder à pergunta: “Como a participação no subprojeto impactou a formação inicial de onze bolsistas egressos?” Com o propósito de levantar respostas a essa problematização, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar qual é a configuração curricular do Curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon; identificar o papel do PIBID como Política Pública para formação inicial de professores e também de permanência na universidade; descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto e verificar os efeitos para a formação do licenciando; verificar em que medida a participação no PIBID complementou ou não a graduação e a construção da concepção do *ser professor*. Sustentamos a pesquisa a partir da seguinte base teórica: pressupostos que regem a formação de professores no Brasil – principalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE/CP 01/2002); formação inicial de professores – Severino (2012), Gatti (2014), Nóvoa (2012), dentre outros; competências para ensinar – Perrenoud (2000; 2001); professor-pesquisador – Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke (2012a; 2012b), Zeichner (1998), Engel (2000); e identidade docente – Pimenta (1997), Libâneo e Pimenta (1999), Tardif (2012). Os dados foram gerados a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras, do relatório final do subprojeto enviado à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os ex-bolsistas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada, do tipo qualitativa de cunho interpretativista. A pesquisa revela dados interessantes do ponto de vista dos bolsistas egressos sobre os impactos do PIBID na sua formação docente, principalmente no que concerne à interação entre o professor em formação e o aluno da educação básica, a aproximação entre universidade e escola e, consequentemente, o elo entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Formação inicial de professores. Língua Portuguesa.

GEHRING, Fernanda Maria Müller. **Initial Formation of Portuguese Teachers:** portraits and reflections on PIBID. 2016. (227 p). Dissertation (Master Degree in Letters) – State University of the West of Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The present research has sought to reflect on the possible impacts of the Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID) on the initial formation of eleven egress students from the subproject Letras/Língua Portuguesa (Languages/Portuguese) 2011-2014, from the State University of the West of Paraná – Unioeste – campus of Marechal Cândido Rondon – Pr. Considering the positive aspects about the Program, we have sought to answer the following question: “How did the participation on the subproject impact the initial formation of eleven egress students?” To answer this question, we have traced the following specific goals: to verify which the curricular configuration of the Languages Course at Unioeste, campus of Marechal Cândido Rondon is; to identify the role of PIBID as a Public Policy for the teacher’s initial formation and also for the student’s permanence at the university; to describe the developed activities in the subproject and to verify the effects for the graduating’s formation; to verify in which extent the participation in PIBID complemented or not the graduation and the building of *being a teacher* conception. The research is based on the following theoretical approach: assumptions that rule the teachers’ formation in Brazil – chiefly the Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) and the Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE/CP 01/2002); teachers’ initial formation – Severino (2012), Gatti (2014), Nóvoa (2012), among others; competences to teach – Perrenoud (2000; 2001); teacher-researcher – Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke (2012a; 2012b), Zeichner (1998), Engel (2000); and the constitution of *being a teacher* – Pimenta (1997), Libâneo and Pimenta (1999), Tardif (2012). The data were generated from the reading of the Pedagogical and Political Project of the Languages course, from the final subproject’s report which was sent to CAPES – Superior Education Personnel Coordination and from semi-structured interviews with the ex-students. It is, therefore, a research based on the Applied Linguistics, with a qualitative and interpretativist nature. The research reveals interesting data from the egress students’ point of view about the impacts of PIBID on their teaching formation, specially about the interaction between the teacher in formation and the student from basic education, the approximation of university and school and, consequently, the link between theory and practice.

KEYWORDS: PIBID. Initial teachers’ formation. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Número de IES e projetos	84
Figura 2 Número total de bolsas.....	85
Figura 3 Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisado	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Desdobramento das áreas/matérias	120
Tabela 2 Estrutura Curricular do Curso	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Curso realizado no Ensino Médio	32
Quadro 2 Ano de ingresso no Curso de Letras.....	32
Quadro 3 Cursos de Especialização, Mestrado – Doutorado	32
Quadro 4 Atuação no magistério.....	33
Quadro 5 Tempo de participação no PIBID.....	34
Quadro 6 Objetivos e Unidades de Análise	40
Quadro 7 Dissertações publicadas até abril de 2015.....	41
Quadro 8 Teses publicadas até abril de 2015	41
Quadro 9 Dissertações sobre o PIBID	42
Quadro 10 Teses sobre o PIBID.....	45
Quadro 11 Teses e Dissertações sobre o PIBID de Letras de 2011 a 2015	47
Quadro 12 PIBID/Unioeste 2014	87
Quadro 13 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	96
Quadro 14 Questões da entrevista sobre a competência 1	98
Quadro 15 Administrar situações de aprendizagem.....	98
Quadro 16 Questões da entrevista sobre a competência 2	101
Quadro 17 Trabalhar em equipe.....	101
Quadro 18 Questões da entrevista sobre a competência 5	103
Quadro 19 Pesquisa-ação: Temas	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa na Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação
CCHEL	Centro de Ciências Humanas Educação e Letras
CEE	Conselho Estadual de Educação
CELEM	Centro de Língua Estrangeira Moderna
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENALIC	Encontro Nacional das Licenciaturas
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – criada em 1979, na cidade de Foz do Iguaçu
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas de Toledo
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNIOESTE	Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEPEFOP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores
GPIL	Grupo Permanente de Incentivo à Leitura
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
JELL	Jornada de Estudos Linguísticos e Literários

LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NUFOPE	Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PICV	Projeto de Iniciação Científica Voluntário
PNE	Plano Nacional da Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRG	Pró Reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica/Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica/São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RPG	<i>Role Playing Game</i> (Jogos de Interpretação de Papéis)
RT	Regime de trabalho
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SESu	Secretaria de Educação Superior
Snel	Seminário Nacional dos Estudos da Linguagem
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: Linguística Aplicada.....	23
1.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	24
1.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	27
1.3.1 Aspectos históricos e contextuais da Unioeste/Marechal Cândido Rondon e do curso de Letras	27
1.3.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.....	29
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA	30
1.5 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	36
1.5.1 Entrevista.....	36
1.5.2 Análise Documental.....	37
1.6 O ESTADO DA ARTE: justificando a pesquisa.....	41
2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	51
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	51
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PAPEL DAS UNIVERSIDADES.....	65
2.3 O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
2.3.1 O que diz a literatura sobre o PIBID e suas contribuições para a formação de professores.....	77
2.3.2 O PIBID na Unioeste e no Curso de Letras de Marechal Cândido Rondon	86
2.4 COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR	93
2.5 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR.....	104
2.6 A CONCEPÇÃO DO <i>SER PROFESSOR</i>	111
3 DA TEORIA AOS OBJETIVOS E DADOS DA PESQUISA	117
3.1 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA UNIOESTE/MARECHAL CÂNDIDO RONDON E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	118
3.2 A PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	130
3.2.1 Permanência do licenciando na universidade	131
3.2.2 O PIBID e a formação diferenciada.....	138

3.3 AS ATIVIDADES DO SUBPROJETO E SEUS EFEITOS PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO.....	143
3.3.1 Atividades desenvolvidas no PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa da Unioeste/Marechal Cândido Rondon	143
3.3.2 O PIBID e a relação entre ensino, pesquisa e extensão	156
3.3.3 O desenvolvimento das competências para ensinar	163
3.3.3.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem.....	163
3.3.3.2 Administrar a progressão das aprendizagens.....	170
3.3.3.3 Trabalho em equipe	175
3.4 AS DIVERSAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO – E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DO <i>SER PROFESSOR</i>	179
3.4.1 O papel do PIBID na complementação da graduação dos bolsistas	180
3.4.2 A relação entre o PIBID e a prática docente atual	188
3.4.3 O papel do PIBID na formação do professor pesquisador	190
3.4.4 Relação entre PIBID e a Pós-Graduação	195
3.4.5 Percepção do bolsista sobre o PIBID	197
3.4.6 O PIBID e a construção da concepção do <i>ser professor</i>	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	214
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE A	225

INTRODUÇÃO

É inevitável adentrarmos em temas como sucesso ou fracasso escolar, qualidade do ensino na Educação Básica e temas afins sem que nos venha em mente o papel do professor. Mesmo sabendo que não depende apenas do professor o fato de o aluno aprender ou não, muito se aposta no elo entre universidade e escola para a melhoria na Educação Básica, ou seja, teoria e prática devem andar lado a lado¹ no processo de formação inicial de professores, para que estes, *bem formados*, possam *formar bem* seus alunos nas escolas. Para que isso ocorra, é imprescindível que um novo olhar se volte aos cursos de licenciaturas, já que nestes os conhecimentos teóricos, geralmente, prevalecem sobre os didáticos e pedagógicos.

Neste sentido, algumas medidas (como, por exemplo, programas e projetos) são elaboradas e implantadas nos cursos de licenciaturas visando a uma melhor formação inicial docente. Uma delas é o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – criado 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), 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 (professores da rede e professor da graduação, coordenador do subprojeto). 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 graduandos (futuros professores) e alunos da educação básica, universidade e escola e, por assim dizer, a interação entre a teoria e a prática.

Intitulado “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente” o primeiro Projeto Institucional do PIBID/Unioeste/CAPES foi implantado no ano de 2009 com seis subprojetos no edital 02/2009 da CAPES. Já em 2011 (através do edital 01/2011), foi implantado o segundo Projeto Institucional, desta vez denominado “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente”, sendo que um dos subprojetos é o foco desta pesquisa: o Subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste câmpus de Marechal Cândido Rondon.

¹Optamos pela utilização do termo prática ao invés do termo práxis, conforme a maioria dos autores pesquisados utilizam. Consideramos que teoria e prática deveriam sempre ser tratadas como indissociáveis, mas, paradoxalmente, isso nem sempre ocorre nas grades curriculares de cursos de licenciatura.

Ativado em julho de 2011, o subprojeto passou a contemplar com bolsas quatorze licenciandos de diferentes anos do curso de Letras, duas professoras supervisoras, sendo uma de cada colégio envolvido, e a coordenadora do subprojeto. O projeto se estendeu até fevereiro de 2014, o que obrigou a rotatividade de bolsistas, já que muitos se formaram e deixaram o programa durante este período.

Por ser intuito do PIBID promover a “aprendizagem da docência” (ANDRÉ, 2010, p. 177) e por ter como finalidade proporcionar uma melhor formação docente e a valorização do magistério – gerando, assim, a integração entre Ensino Superior e Educação Básica e, por consequência, a almejada “melhoria” na qualidade desta última – é tema desta pesquisa o próprio PIBID, sua configuração, as atividades e tudo que o circunda, e a formação inicial de professores.

É nosso objetivo, então, investigar se houve e, então, quais foram as contribuições do PIBID para a formação inicial de onze bolsistas egressos do Subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste câmpus de Marechal Cândido Rondon. Diante disso, pretendemos responder à questão-problema: como a participação no subprojeto impactou na formação inicial de onze bolsistas egressos?

Para este fim, traçamos como objetivos específicos: a) verificar qual é a configuração curricular do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, através de uma análise do Projeto Político Pedagógico do referido curso; b) identificar o papel do PIBID como Política Pública para formação inicial de professores e também de permanência na universidade; c) descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto e verificar os efeitos para a formação do licenciando; d) verificar em que medida a participação no PIBID contribuiu (ou não) para a graduação e a construção da concepção do *ser professor*.

Esta pesquisa justifica-se diante do fato de serem poucas os estudos que expõem sobre os resultados de programas e políticas que têm o objetivo de melhorar a educação superior de professores, no que tange à formação inicial. Em se tratando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no portal de teses e dissertações da CAPES somando-se às teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações há o registro de sessenta e uma dissertações de mestrado e dezessete teses de doutorado, escritas e defendidas desde 2011 até então, sendo que destas, apenas duas teses e quatro dissertações são da área de Letras: duas em Língua Portuguesa, uma em Língua Espanhola e três em Língua Inglesa, porém nenhuma aborda o tema PIBID/formação inicial de professores. Por este motivo, também, é que nossa pesquisa torna-se relevante, por contribuir com reflexões sobre a formação docente na graduação. Além disso, a experiência da pesquisadora como “pibidiana”,

por dois anos e meio no subprojeto, permite um olhar de dentro do processo de aprendizagem da docência, o que também motivou a realização da pesquisa.

O trabalho foi organizado em três capítulos, mais as considerações finais. No primeiro capítulo desta dissertação, trilhamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, iniciando com a perspectiva teórica – Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) – e os tipos de pesquisa – a abordagem qualitativa (GÜNTHER, 2006; GODOY, 1995) e estudo interpretativista (SANDÍN ESTEBAN, 2010). A seção seguinte abrange o contexto da pesquisa: o curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Na sequência, apresentamos os sujeitos envolvidos na investigação: os onze bolsistas egressos do Subprojeto do PIBID. O próximo subcapítulo explica as técnicas e os procedimentos para a geração dos dados, gerados por meio da leitura e da análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon, do relatório final da coordenadora do subprojeto, enviado à coordenação do PIBID Institucional da Unioeste, e das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. A análise dos dados está inserida nos pressupostos teóricos da análise documental (SILVA, 2009; GODOY, 1995). Para concluir o capítulo, apresentamos um levantamento sobre o Estado da Arte das pesquisas voltadas para a temática do PIBID, o que justifica a importância deste estudo.

No segundo capítulo, “Considerações a respeito da Formação de Professores” – o capítulo teórico – apresentamos um breve percurso histórico da formação das universidades no Brasil, principalmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura, a fim de compreender os avanços e obstáculos já enfrentados e que ainda permeiam os cursos de formação docente. A base teórica para este estudo está pautada em alguns pressupostos que regem a formação de professores no Brasil – principalmente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (CNE/CP 01/2002) e em autores como Romanelli (1986), Luz (2010), Paiva (2005), dentre outros. No segundo momento, destacamos o que diz a literatura específica (SEVERINO, 2012; MENEZES, 1987; GATTI, 2014; NÓVOA, 2012, e documentos legais) a respeito do papel da universidade na formação dos professores. Em seguida, apresentamos o PIBID como Política Pública de formação de professores, sua configuração e as contribuições para a formação docente, com base nas leis que o embasam, seus objetivos etc., partindo do PIBID em nível nacional, para chegar ao *locus* de nossa pesquisa: o subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon. O aporte teórico correspondente às questões voltadas ao PIBID, além dos registros legais, está pautado em Bottega (2013), Castela e Martelli

(2013), Pinheiro e Bottega (2014). Ainda no capítulo teórico, abordamos algumas competências para ensinar (PERRENOUD, 2000), destacando três que julgamos ser parte do contexto de nossa pesquisa: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; trabalhar em equipe. Adiante, contemplamos algumas considerações a respeito da importância do professor-pesquisador, baseadas em autores como Bortoni-Ricardo (2008), Lüdke (2012), Zeichner (1998), Engel (2000). Por fim, concluímos o capítulo tecendo ideias sobre a construção da concepção do *ser professor*, com contribuições de Pimenta (1997), Libâneo e Pimenta (1999) e Tardif (2012). O objetivo do capítulo é apresentar um referencial teórico consistente para pautar as discussões que serão analisadas no terceiro capítulo.

O capítulo 3, denominado “Da teoria aos objetivos e dados da pesquisa”, busca responder aos questionamentos que norteiam nosso estudo; é, portanto, nosso capítulo de análise. Nosso propósito é delinear considerações capazes de incitar discussões acerca da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e, assim, perceber quais as contribuições de políticas públicas, como a do PIBID, para esta formação.

Para isso, dividimos o capítulo 3 conforme os objetivos de nossa pesquisa e de acordo com as unidades de análise que separamos para cada objetivo. Desta forma, no primeiro momento, descrevemos a configuração curricular do curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon, por meio de seu PPP vigente, todas as suas disciplinas, destacando as disciplinas didático-pedagógicas do curso, com a intenção de verificar como acontece a formação inicial de professores no referido curso, para, assim, buscar compreender quais as possíveis contribuições do Programa para formação dos bolsistas.

No segundo momento, a fim de identificar o papel do PIBID como Política Pública de formação inicial de professores e de permanência na universidade, apresentamos e analisamos o que disseram os bolsistas egressos, por meio das entrevistas, a respeito do Programa como política pública, bem como o que os motivou a ingressarem no subprojeto. Das análises, podemos destacar o anseio dos graduandos em se dedicarem aos estudos e melhorarem a sua formação docente, buscando a interação entre a teoria e a prática.

Na sequência, apresentamos as atividades desenvolvidas no Subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, foco da pesquisa, destacando os três eixos articulados que nortearam todo o trabalho dos bolsistas: os grupos de estudo semanais, a organização pedagógica e a intervenção nas escolas. O objetivo do subcapítulo é verificar se houve contribuições do Programa na formação inicial dos

sujeitos envolvidos, em diferentes aspectos (incluindo a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento de competências para ensinar).

Por fim, no quarto e último momento do capítulo, levantamos discussões acerca das diversas contribuições do PIBID: as contribuições para a complementação da graduação – relacionando os saberes aprendidos no PIBID com as disciplinas do curso de graduação – as contribuições com a prática docente atual; as contribuições para a formação do professor-pesquisador; e as contribuições do PIBID para a entrada na pós-graduação – tendo em vista o expressivo número de egressos do Programa no mestrado e doutorado. Ainda neste subcapítulo apresentamos aquilo que os pibidianos entendem por potencialidades do PIBID, e, para finalizar, levantamos alguns aspectos sobre a concepção do *ser professor*, na percepção dos bolsistas, buscando compreender em que medida o PIBID contribuiu para esta concepção.

Por fim, tecemos as considerações finais dessa pesquisa.

1 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico deste estudo. A perspectiva teórica que a embasa é a Linguística Aplicada proposta por Moita Lopes (2006). A pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista, cuja base teórica se apoia em autores como Günther (2006), Godoy (1995) e Sandín Esteban (2010).

Também neste capítulo, apresentaremos os sujeitos e as técnicas e procedimentos da geração dos dados, bem como o estado da arte, que serve como justificativa para a pesquisa.

1.1 PERSPECTIVA TEÓRICA: Linguística Aplicada

A perspectiva teórica adotada nesta pesquisa é a Linguística Aplicada (doravante LA), por ser uma área que busca investigar problemas relacionados aos estudos da linguagem e à formação de professores de línguas.

Conforme Moita Lopes (2006), esta área de estudo tem suas raízes na Linguística, mas atualmente se difere da perspectiva de que era tida na segunda metade do século XX: ciência menor e menos científica, usuária de outras teorias e ciências para a sua aplicabilidade. A partir do final do século XX, a Linguística Aplicada passa a redefinir seu objeto de estudo, do ensino de línguas para o uso da língua em diferentes contextos. Nas palavras de Moita Lopes (2006a, p. 21), tal mudança foi necessária já que

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moita Lopes, 1998 e Gibbons *et al.*, 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Portanto, segundo Moita Lopes (2006b, p. 97), a LA deve ser considerada uma área de estudos, e não uma disciplina; uma “área híbrida/mestiça ou área da INdisciplina”, capaz de compreender a vida contemporânea. Assumindo as grandes modificações a que passou desde

que fora instituída, hoje, a LA ultrapassa o ensino de línguas e assume outras discussões, como, por exemplo, a formação de professores, que é tema desta pesquisa.

Ancorar nossa pesquisa no campo da LA não significa que teremos respostas neutras aos questionamentos que propomos, mas sim respostas cheias de conflitos e marcadas ideologicamente no tempo e no espaço. Conforme Rojo (2006, p. 258), “Trata-se de conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico [...] a resolução do problema gerará conhecimento útil para um participante do mundo social”, que, em nosso caso, seria o contexto em que se dá a formação docente, contemplando os cursos de licenciatura. Isto demonstra que não é qualquer questão que é passível de investigação, “mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258). Diante de tais aspectos é que justificamos a importância de nossa investigação.

Além disso, ao propor uma pesquisa sob a perspectiva da LA, estamos nos interrogando “acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista *os atores sociais* que vivenciam as práticas envolvidas no *fenômeno a ser focalizado*” (FABRÍCIO, 2006, p. 59, grifos nossos). Como *fenômeno*, entendemos a formação inicial de professores no âmbito do PIBID, e, como *atores sociais*, entendemos os bolsistas egressos, sujeitos da nossa investigação, sobre o que e quem abordaremos discussões com a finalidade de averiguar como se dá a formação inicial de docentes de Língua Portuguesa em programas nacionais como o PIBID.

1.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa desenvolvida no contexto da sala de aula pode ser inserida, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 10, grifos da autora), “no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo [...] ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como **interpretativismo**”.

Para atender ao objetivo da presente pesquisa – buscar identificar se houve e, assim, quais foram as contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Letras/Língua Portuguesa – recorreremos à perspectiva da pesquisa qualitativa, cujo objeto de estudo é percebido, conforme Günther (2006, p. 202, grifo do autor), “na sua *historicidade*, no que diz respeito ao processo desenvolvimental do indivíduo e no contexto dentro do qual o

indivíduo se formou”, ou ainda, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34): “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. O fenômeno que vamos buscar compreender, neste caso, é a formação de onze licenciandos, e o contexto é o subprojeto do PIBID.

No mesmo sentido, Godoy (1995, p. 21, grifos da autora) assevera que

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Partindo desta perspectiva, realizamos entrevistas com os sujeitos envolvidos (bolsistas egressos do PIBID), levando em consideração seus depoimentos, além de analisar o relatório final do subprojeto pesquisado.

As características gerais da pesquisa qualitativa são, segundo Günther (2006, p. 202, grifos do autor):

a compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis [...] *a construção da realidade*. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção [...] *a descoberta e a construção de teorias* são objetos de estudo desta abordagem [...] *é uma ciência baseada em textos*.

Completando esta ideia, Flick (2009, p. 23) destaca que os aspectos essenciais para este tipo de pesquisa “consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores [...] e na variedade de abordagens e métodos.” Contudo, por permitir esta variedade de abordagens e métodos, Günther (2006, p. 204) alerta para um “cuidado na descrição de todos os passos da pesquisa: a) delineamento, b) coleta de dados, c) transcrição e d) preparação dos mesmos para sua análise específica”.

Para esta pesquisa, portanto, o delineamento começou a ser pensado no mesmo ato da definição do tema a ser pesquisado: as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. A partir do tema, também definimos que nossa pesquisa teria como foco onze ex-bolsistas do PIBID, Subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste de Marechal Cândido Rondon (2011-2014).

No intuito de coletar os dados necessários para responder aos nossos questionamentos, elaboramos uma entrevista semi-estruturada com quarenta e três questões (APÊNDICE A).

Além das entrevistas, que foram gravadas em áudio e transcritas (com exceção de uma, já que a pesquisadora não gravou sua entrevista, mas respondeu através da escrita, antes de realizar qualquer outra), também fazem parte da coleta de dados o relatório final das atividades realizadas no subprojeto, elaborado pela coordenadora e enviado à coordenadoria do PIBID Unioeste, e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon.

Concomitantemente à coleta e transcrição de dados, realizamos um levantamento bibliográfico que trouxe à tona reflexões a respeito da formação de professores de Língua Portuguesa e do perfil dos cursos de licenciaturas em geral – mas, olhando com mais atenção sobre os cursos de Letras, com ênfase no curso foco da pesquisa – como também discussões acerca de temas como: o desenvolvimento das competências para ensinar, a importância do professor-pesquisador e a construção da concepção do *ser professor*.

Por fim, buscamos confrontar os dados coletados com o que diz o aparato teórico por nós construído, através de unidades de análise (que serão apresentadas na seção 1.5.2). Não podemos deixar de citar que se trata de uma análise qualitativa-interpretativista, que possibilita a reflexão e a crítica em relação ao tema analisado.

Sobre a perspectiva interpretativista, Sandín Esteban (2010, p. 58) explica que esta

surgiu como reação à tentativa de desenvolver uma Ciência Natural dos fenômenos sociais [...] Defende-se que as ciências mentais [...] ou culturais [...] diferem das naturais em um objetivo fundamental: as primeiras procuram a compreensão [...] do significado dos fenômenos sociais, enquanto as segundas pretendem sua explicação científica.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o interpretativismo (de natureza qualitativa) surgiu como uma alternativa ao positivismo (de natureza quantitativa) e que estas são as duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social. Para a autora, o positivismo “privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre fenômenos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13), enquanto que o interpretativismo “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (idem, *ibidem*), já que se faz importante observar o mundo levando em consideração as práticas sociais e seus significados.

Pesquisas do tipo interpretativista têm “um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34, grifos da autora). Ainda conforme a autora, em pesquisas de cunho qualitativo-interpretativista é de interesse do pesquisador analisar e refletir

sobre um processo que ocorre em determinado ambiente, buscar saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, o interpretam. Neste sentido, Sandín Esteban (2010, p. 59) afirma ainda que quando se trata de questões humanas, a individualidade é que é levada em conta, com seus aspectos únicos, individuais e qualitativos e aponta que “O enfoque interpretativo desenvolve interpretações da vida social e do mundo sob uma perspectiva cultural e histórica”, que é o que propomos nesta pesquisa, isto é, compreender, na individualidade de cada bolsista, qual é o legado do PIBID para a sua formação inicial.

1.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Consideramos importante apresentar neste momento o curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para, posteriormente, apresentar os sujeitos envolvidos neste trabalho. Nesta breve apresentação, trazemos alguns aspectos históricos do curso em questão, sendo que sua configuração curricular faz parte do capítulo de análise desta dissertação, já que o intuito é confrontar a realidade do curso com o que diz a literatura a respeito da formação de professores. Da mesma forma, apresentamos aqui apenas algumas questões sobre o PIBID institucional, o PIBID/Unioeste e o Subprojeto de Letras/Língua Portuguesa do câmpus de Marechal Cândido Rondon, pois seus objetivos e as atividades proporcionadas pelo Programa são abordados e analisados adiante, por fazerem parte da análise que almejamos.

1.3.1 Aspectos históricos e contextuais da Unioeste/Marechal Cândido Rondon e do curso de Letras

O Projeto Político Pedagógico vigente no curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, foi elaborado em 2009 e implantado em 2010. De acordo com o documento, o Curso de Letras/Português iniciou suas atividades, mediante autorização para funcionamento (Parecer de CEE nº 101/80 e Decreto Federal nº 5.056/80), em 04 de outubro de 1980, na antiga FACIMAR (Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido

Rondon), sendo que apenas três anos mais tarde o curso fora reconhecido pelo Ministério da Educação – MEC (Parecer do CEE nº288/82 e Portaria nº 73/83do MEC). As aulas aconteciam nas dependências de uma escola de 1º grau, com espaço físico reduzido para atender a demanda. O curso ofertava cinquenta vagas, em regime noturno, e os acadêmicos eram, em sua grande maioria, oriundos do próprio município e completavam o quadro de professores da rede estadual ou municipal de ensino (UNIOESTE, 2009).

Nos seus primeiros anos de funcionamento, o curso de Letras contava com docentes que possuíam apenas a graduação, com exceção de um professor que possuía curso de mestrado. Não havia sequer especialistas em áreas específicas. Esta situação procurou ser solucionada por um Curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, ministrado por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Contudo, a carência de especialistas por área continuava, sem professores com habilitação necessária. Tudo isso, somado a outras questões, não permitia que se desenvolvesse um Ensino Superior de qualidade (UNIOESTE, 2009).

Durante os anos 1970 a 1980, outras cidades do Paraná se destacaram pelo Ensino Superior que se dava sob a forma de fundação municipal e que, como a FACIMAR, também passavam por uma crise (BALBINOTTI; KUIAVA, 2007). Por volta de 1983, diante da necessidade de mudanças no Ensino Superior no estado, iniciou-se uma discussão visando à criação de uma Universidade *multi-campi* no oeste do Paraná que se encerrou em 1987, quando era instituída a FUNIOESTE – Fundação Universidade Estadual do Oeste do Paraná – a qual unificava quatro faculdades em uma só instituição, provida de recursos orçamentários do Estado. Eram elas: a FECIVEL – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – criada em 1972; a FACISA – Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas – criada em 1979, na cidade de Foz do Iguaçu; a FACITOL – Faculdade de Ciências Humanas de Toledo – criada em 1980; e, no mesmo ano, a já citada FACIMAR – Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (BALBINOTTI; KUIAVA, 2007).

A partir daí, a FUNIOESTE passou a lutar para ser reconhecida como Universidade regional e *multi-campi*. Preparando-se para isso, programou atingir os requisitos necessários, especialmente no que diz respeito à titulação dos professores. Em 1994, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Projeto de Reconhecimento da UNIOESTE e encaminhou o processo ao MEC que, no mesmo ano, reconheceu-a como Universidade e definiu suas condições de consolidação (UNIOESTE, 2009).

Assim se constituía a Unioeste e nela o curso de Letras/Português. O curso passou por importantes reformulações no decorrer dos anos, sendo que as principais foram no ano de

2003, quando o curso passou a contar com as habilitações em Língua Alemã e Espanhola e, em 2005, com a implementação da habilitação em Língua Inglesa. A habilitação que deseja cursar (Alemão, Espanhol ou Inglês) é escolhida pelo futuro acadêmico no ato da inscrição para o vestibular.

É relevante destacar que o curso de Letras de Marechal Cândido Rondon é o segundo no Paraná a oferecer a habilitação em Língua Alemã. A importância desta habilitação se dá pelo fato de a comunidade rondonense manter estreita ligação com descendentes alemães, devido à colonização e imigração. Portanto, o professor habilitado em Língua Alemã pode ministrar aulas nas escolas que adotam a língua como disciplina curricular ou como CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas²), ou ainda, para os professores de Língua Portuguesa, pode auxiliar na compreensão das interferências da língua alemã sobre o aprendizado em português (UNIOESTE, 2009).

O curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon, da maneira como se encontra vigente (até o ano de 2015), oferece 40 vagas (sendo 10 vagas para habilitação em Língua Alemã, 15 para Língua Espanhola e 15 para Língua Inglesa) no período noturno e o tempo que o graduando tem para concluir o curso é de, no mínimo, quatro anos e, no máximo, sete anos, alcançando uma carga horária mínima de 3.005 horas.

1.3.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – foi criado com o intuito de fomentar a iniciação à docência de acadêmicos de licenciatura plena para atuar na Educação Básica, tendo em vista uma formação centrada no diálogo entre universidade e escola pública, diminuindo a lacuna existente entre teoria e prática. O programa teve início em 2007, a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)³.

²O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM – é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade.

³Informações disponíveis em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em 20 fev 2015.

A princípio, o PIBID era direcionado apenas aos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior, e atendia as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, pelo motivo de carência de professores nestas áreas. Em 2009, tendo em vista os bons resultados alcançados pelo Programa, o mesmo foi ampliado e passou a atender todas as disciplinas da educação básica. Foi também neste ano que as Instituições Estaduais passaram a fazer parte do contexto do PIBID. Desde então, o Programa contempla 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.

O projeto institucional do PIBID na Unioeste iniciou em 2010, com seis subprojetos no edital 02/2009 da CAPES – quatro no câmpus de Cascavel e dois no câmpus de Toledo. Já em 2011, a universidade elaborou mais um projeto institucional, aumentando o número de subprojetos e abrangendo todos os câmpus da instituição⁴.

Um destes subprojetos é o foco de nossa pesquisa: o subprojeto Letras/Língua Portuguesa do câmpus de Marechal Cândido Rondon, iniciado em julho de 2011 e finalizado em fevereiro de 2014, que proporcionou bolsas a quatorze licenciandos do primeiro ao quarto ano da graduação. Quatorze foi o número de bolsistas de iniciação à docência que o projeto disponibilizou, porém, o número de bolsistas beneficiados pelo programa ultrapassou quatorze pelo fato de haver rotatividade de acadêmicos, devido à conclusão do curso ou à desistência. Ao final de 2011, três bolsistas concluíram o curso de graduação e foram substituídos; ao final de 2012, outros três e, durante o ano de 2013, dois bolsistas foram substituídos devido à desistência do subprojeto. Portanto, ao todo, foram contemplados com bolsa do PIBID vinte e dois acadêmicos do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon.

Além dos graduandos, foram bolsistas deste subprojeto uma professora coordenadora (docente da Unioeste) e duas professoras supervisoras (docentes dos colégios envolvidos com o PIBID, nos quais se desenvolveram a maioria das atividades propostas pelo subprojeto).

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

⁴ Informações retiradas de: < <http://www.unioeste.br/pibid/>>. Acesso em 04 jan 2016.

Os sujeitos que compõem esta pesquisa foram selecionados a partir da sua participação no PIBID, mais especificamente no subprojeto Letras/Língua Portuguesa 2011/2014, da Unioeste de Marechal Cândido Rondon. No total, eram quatorze bolsistas de iniciação à docência, contudo, para esta pesquisa, foram selecionados os onze bolsistas egressos que compuseram o PIBID desde a primeira chamada do edital 01/2011 e que permaneceram no projeto por, pelo menos, um ano. Esta escolha se deu por levarmos em consideração a participação dos bolsistas em atividades diferenciadas e que envolveram a escola por mais tempo.

Dentre os sujeitos selecionados, está a pesquisadora que optou por inserir seus dados na pesquisa pelo fato de ter feito parte do PIBID por dois anos e meio, por ter participado de, praticamente, todas as atividades propostas pela coordenadora do subprojeto e principalmente por considerar que as contribuições do Programa são muito importantes na formação dos licenciandos e devem ser motivo de estudo. Concordamos com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) quando afirma que, em pesquisas qualitativas, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”, principalmente quando o pesquisador/observador faz parte do contexto que está sendo pesquisado/observado, ou seja, quando o pesquisador é sujeito da análise. Portanto, assumimos que todo o conteúdo da pesquisa e as análises que apresentamos não são neutros, mas fundamentados em práticas sociais, linguagens e significados diversos.

Cabe ainda ressaltarmos, neste momento, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa a autorização e o consentimento dos entrevistados, que terão suas identidades preservadas na divulgação dos resultados, com exceção da pesquisadora. No decorrer da dissertação, chamaremos os bolsistas egressos de B1, B2, B3, B4 (a pesquisadora), B5, B6, B7, B8, B9, B10 e B11.

As primeiras questões da entrevista (que será detalhada no próximo subitem) nos permitiram traçar um perfil dos sujeitos envolvidos, que consideramos importante apresentar. Contudo, estas informações referem-se aos bolsistas até o momento da realização das entrevistas (entre novembro de 2014 e agosto de 2015). Mais adiante, apresentaremos algumas informações mais recentes sobre os mesmos sujeitos.

Dez dos onze bolsistas egressos cursaram o Ensino Médio Regular e apenas um cursou Ensino Técnico em Gastronomia, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 01 – Curso realizado no Ensino Médio

Curso	Ensino Médio Regular	Ensino Técnico
Bolsistas	B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11	B1
Total de Bolsistas	10	01

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Apenas um dos entrevistados cursava pela segunda vez um curso de licenciatura. B5 já era formado em Filosofia quando optou por ingressar em Letras. Os demais não tinham outra formação superior concluída.

A maioria dos ex-pibidianos entrevistados cursava o segundo ano do curso de Letras quando ingressou no subprojeto do PIBID: cinco licenciandos no total; três cursavam o terceiro ano e três estavam ainda no primeiro ano da graduação⁵. O quadro abaixo mostra o ano de ingresso dos bolsistas no curso de licenciatura:

Quadro 02 – Ano de ingresso no curso de Letras

Ano de ingresso	2009	2010	2011
Bolsistas	B3, B6, B10	B4, B5, B8, B9, B11	B1, B2, B7
Total de Bolsistas	03	05	03

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Desta forma, até a época das entrevistas, oito dos onze bolsistas egressos já haviam concluído o curso de Letras e os outros três cursavam o último ano. O fato que chama a atenção é que sete dos oito licenciandos ingressaram no mestrado logo após a conclusão do curso de licenciatura, sendo três em 2013, três em 2014 e um em 2015. Destes, três já haviam terminado o mestrado e um acabara de ingressar no doutorado.

Quadro 03 – Cursos de especialização, Mestrado – Doutorado

Curso	Especialização	Mestrado	Doutorado
Bolsistas	Não mencionado	B3, B4, B5, B6, B8, B10, B11	B10
Total de Bolsistas	00	07	01

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

⁵ Destacamos que os outros três bolsistas que compunham o grupo inicial do PIBID subprojeto Letras/Língua Portuguesa/Unioeste de Marechal Cândido Rondon cursavam o quarto ano do curso de licenciatura, e que, portanto, concluíram o curso ao final de 2011, motivo pelo qual não fazem parte dos sujeitos desta pesquisa.

Com relação à atuação no magistério, as respostas são variadas. Três dos onze entrevistados afirmaram não ter experiência no magistério (a não ser aquela proporcionada pelo PIBID e pelos estágios na graduação); seis trabalharam com o Ensino Fundamental II (tanto nas disciplinas de Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira Moderna – Inglês ou Espanhol), sendo três na rede privada de ensino e três na rede pública. Dos bolsistas que atuaram na rede pública de ensino, um era contratado por Processo Seletivo Simplificado (PSS) e outros dois foram aprovados em concurso público. Cinco bolsistas tiveram experiência com o Ensino Médio, dos quais dois na rede pública e três na rede privada de ensino. Além de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, as disciplinas ministradas para este nível de ensino foram: Metodologia Científica e Produção de Texto.

Dois bolsistas declararam ter atuado no Ensino Superior, um em universidade pública (nas disciplinas de Língua Espanhola I e IV e Literatura Espanhola e Hispano-americana, no curso de Letras Português/Espanhol) e outro em uma universidade privada (nas disciplinas de Introdução ao Conhecimento Científico e Formas de Comunicação Humana, no curso de Arte). Um dos bolsistas teve ainda atuação em um curso de pós-graduação numa instituição privada, ministrando a disciplina de Construção e Elaboração de Textos Dramáticos para Espetáculos. Pelo fato de o curso de Letras habilitar o licenciando em uma língua estrangeira (alemão, espanhol ou inglês, no caso do referido curso de graduação), muitos acabam atuando em escolas de idiomas, como aconteceu com quatro dos entrevistados. O quadro abaixo mostra, resumidamente, a atuação dos bolsistas egressos no magistério:

Quadro 04 – Atuação no magistério

Nível	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Pós-graduação	Escola de idiomas	Não atua
Bolsistas	B4 (pública) ⁶ B5 (pública) B6 (privada) B8 (privada) B9 (pública) B10 (privada)	B5 (pública) B6 (privada) B8 (privada) B9 (pública) B10 (privada)	B3 (pública) B10 (privada)	B10 (privada)	B4 B6 B9 B11	B1 B2 B7
Total de Bolsistas	06	05	02	01	04	03

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme foi explicado anteriormente, os onze bolsistas permaneceram no PIBID por, pelo menos, um ano, contudo, alguns participaram por mais tempo do que outros, pelo fato de

⁶ Neste quadro, a palavra “pública” refere-se à rede pública de ensino e “privada” refere-se à rede privada de ensino.

alguns terem concluído a graduação. Os motivos que levaram os sujeitos da nossa pesquisa a “deixarem” o PIBID foram a conclusão do curso de graduação ou o término do edital. O próximo quadro indica por quantos meses cada bolsista permaneceu no subprojeto:

Quadro 05 – Tempo de participação no PIBID

Tempo de participação	18 meses	30 meses	32 meses
Bolsistas	B3, B6, B10	B4, B5, B8, B9, B11	B1, B2, B7
Total de Bolsistas	03	05	03

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como pode ser percebido, oito dos onze bolsistas integraram o subprojeto por mais de dois anos e meio (sendo que três participaram na sua totalidade), o que possibilitou com que estes se envolvessem na grande maioria das atividades propostas. Este fato é relevante nos depoimentos que serão apresentados e analisados posteriormente.

Em relação aos sujeitos que fazem parte de nossa investigação, consideramos relevante, próximo ao momento de defesa da dissertação (primeiro semestre de 2016), averiguar as situações dos mesmos nos dias de hoje.

No início de 2016, dos onze bolsistas egressos, dez estavam atuando como professores, alguns na Educação Básica (privada e pública) outros no Ensino Superior.

O bolsista 1 – que estava concluindo a licenciatura em Letras em ocasião da entrevista – atuou como professor contratado por Processo Seletivo Simplificado na rede pública de ensino, com a disciplina de Língua Inglesa, para o Ensino Fundamental. Em 2016, B1 iniciou o mestrado em Letras pela Unioeste, câmpus de Cascavel, para o qual foi selecionado.

Com relação ao bolsista 2 – que cursava o terceiro ano de Letras na época em que respondeu à entrevista – trabalhou em escola de idiomas, na área de Língua Inglesa. Por motivo da maternidade, B2 trancou algumas disciplinas e concluiu o curso em 2015.

Já o bolsista 3 – que estava prestes a defender a dissertação de mestrado quando foi entrevistado – no ano de 2015 continuou desenvolvendo o papel de docente no Ensino Superior público, com as disciplinas de Literatura Hispano-americana, Língua Espanhola I e IV, e orientações de estágio supervisionado.

O bolsista 4 (a pesquisadora) assumiu concurso público no início de 2015 e continua ministrando aulas de Língua Inglesa, para o Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública de ensino, além de estar finalizando o mestrado.

Assim como B4, o bolsista 5, assumiu concurso público em 2015, na disciplina de Língua Portuguesa, e trabalha com turmas do Ensino Fundamental e Médio. Este bolsista também terminará o mestrado em 2016.

Por sua vez, o bolsista 6 – que havia concluído o mestrado na época em que foi entrevistado – em 2015, atuou em uma escola de idiomas, trabalhou em colégio particular com as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, com alunos do Ensino Fundamental e também lecionou no Ensino Superior com as disciplinas de Formas de Comunicação Humana e Expressão Oral e Escrita. Em 2016, o bolsista ingressou no doutorado em Letras pela Unioeste, câmpus de Cascavel.

Em 2015, o bolsista 7 – que estava concluindo a graduação no curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon – ministrou as disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa, para o Ensino Médio, e Teatro e Espanhol, para o Ensino Fundamental, na rede privada de ensino, no ano de 2015. Desde setembro daquele ano, B7 foi selecionado para uma bolsa de pesquisa para aluno egresso pelo Universidade Sem Fronteiras, para trabalhar no Laboratório de Estudos de Gênero, na Unioeste/Marechal Cândido Rondon, desenvolvendo trabalhos de prevenção, combate e enfrentamento à violência contra mulheres.

Em relação ao bolsista 8, no início de 2016, defendeu a dissertação de mestrado e continua a trabalhar na rede privada de ensino, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental e Médio.

No que diz respeito ao bolsista 9 – que concluiu a graduação em 2013 – este continuou com aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, para o Ensino Fundamental e Médio, tanto na rede privada, quanto na rede pública, sendo contratado (para esta última) através de Processo Seletivo Simplificado.

O bolsista 10 – que já havia concluído o mestrado e havia sido selecionado para o doutorado quando entrevistado – no ano de 2015, além de bolsista do doutorado em Letras da Universidade Estadual de Maringá, atuou como professor na pós-graduação de uma faculdade particular.

Por fim, o bolsista 11 – que estava prestes a iniciar o mestrado em Literatura na Universidade Estadual de Maringá (UEM), em janeiro de 2015 – além de cursar o mestrado, passou a trabalhar numa escola da rede particular de ensino, com a disciplina de Língua Espanhola.

Em suma, percebemos que a grande maioria dos bolsistas egressos está atuando como professor (10 dos 11 bolsistas) e que também a maior parte deles (8 dos 11 sujeitos da pesquisa) cursam ou cursaram a pós-graduação *stricto sensu*, nível de mestrado e doutorado.

1.5 TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados para a referida pesquisa deu-se através de entrevistas semiestruturadas com os ex-bolsistas, análises do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, e do relatório final, elaborado pela coordenadora do subprojeto e enviado para a coordenadoria institucional do PIBID/Unioeste. Para este fim, a pesquisa está pautada nos conceitos e fundamentos da análise documental.

1.5.1 Entrevista

As entrevistas tiveram como objetivo traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, ou seja, alunos do curso de licenciatura em Letras participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na tentativa de identificar a avaliação destes sobre a participação no PIBID, e verificar se houve e, assim, quais foram as contribuições do programa para a sua formação inicial.

As questões abordadas na entrevista incorporam também a pesquisa "As contribuições do PIBID em letras na formação docente"⁷, que integra o projeto de pesquisa "Formação docente, elaboração de materiais didáticos e prática docente em foco: vivências, impactos e reflexões"⁸.

Além das questões que possibilitaram traçar um perfil dos bolsistas egressos (apresentado anteriormente), outras questões foram feitas e dizem respeito aos seguintes aspectos: participação do bolsista no PIBID (motivos por ter ingressado no subprojeto,

⁷ Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr^a Greice da Silva Castela na Unioeste, aprovado pelo Comitê de Ética da Unioeste, sob o parecer 641.130 de 24/04/2014, e que engloba diversos recortes de pesquisa sobre o PIBID que estão sendo desenvolvidos por acadêmicos da graduação e do Mestrado em Letras (PPGL).

⁸ Coordenado pela professora Dr^a Greice da Silva Castela na Unioeste.

atividades desenvolvidas, dificuldades encontradas e potencialidades do PIBID); a relação do PIBID com a graduação (contribuições do programa nas disciplinas do curso de Letras e no estágio, participação em eventos, etc.); relação do PIBID com a pós-graduação (no caso de pós-graduandos); contribuição do PIBID para o planejamento de sequências didáticas, projetos de ensino, planos de aula e na formação do professor-pesquisador; por fim, contribuições do programa na construção da concepção do *ser professor*.

As entrevistas, que aconteceram de novembro de 2014 a agosto de 2015, foram gravadas em áudio e transcritas em sua totalidade. A pesquisadora (B4) foi a primeira a responder às questões da entrevista para que suas respostas não fossem influenciadas pelas respostas dos outros entrevistados. Contudo, é evidente que seu depoimento esteja marcado por leituras que foram sendo realizadas desde o momento da escolha do tema para a dissertação. Apesar disso, há veracidade em todos os fatos mencionados. Esta foi a única entrevista que não foi gravada, apenas digitada, o que a difere de todas as outras, tanto pelo fato de ter seu discurso marcado por leituras prévias, tanto por não apresentar as marcas da oralidade e por ser monitorada pela linguagem escrita.

Mantivemos a autenticidade das falas, porém, quando consideramos conveniente e necessário, realizamos algumas inserções e supressões nos relatos. As inserções, que possibilitam o melhor entendimento ao leitor, aparecem entre colchetes nas transcrições e as supressões estão indicadas por reticências entre colchetes.

1.5.2 Análise Documental

Além das entrevistas, serão analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras da Unioeste câmpus de Marechal Cândido Rondon – em especial a estrutura curricular do curso – e o relatório final do subprojeto de Letras/Língua Portuguesa, enviado pela coordenadora do subprojeto à coordenação institucional do PIBID Unioeste; nele serão observadas, principalmente, as atividades que foram desenvolvidas pelos bolsistas.

A escolha pela análise documental dos dados gerados se deu devido a sua importância no campo da pesquisa educacional e pelo fato de estar diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa em questão. Conforme destaca Silva et al. (2009, p. 4555),

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Segundo as autoras, a importância deste tipo de pesquisa se dá não pela descrição dos dados gerados, mas pela importância das informações contidas em tais fontes documentais. Para Bravo (1991, apud Silva et al., 2009) *documentos* são as realizações produzidas pelos homens que mostram indícios de suas ações e/ou ideias, sendo que os mais relevantes são os documentos de linguagem verbal e escrita.

Godoy (1995, p. 23) aponta para três aspectos importantes que devem ser considerados pelo pesquisador: “a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise”.

A escolha dos documentos deve estar diretamente ligada aos objetivos da pesquisa. Portanto, nosso intuito é analisar o PPP do curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon, sua configuração curricular, na tentativa de verificar como são formados os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, para assim compreender como o PIBID pode ou não influenciar nesta formação, ou seja, é fundamental conhecermos as disciplinas que constituem o curso, principalmente as de cunho didático/pedagógico, para depois compreendermos as contribuições do programa para esta formação. Também analisamos o relatório final do PIBID 2011/2014, que nos permite fazer um levantamento de todas as atividades realizadas pelos ex-bolsistas, tanto nas escolas envolvidas quanto nas atividades de leitura e estudo na própria universidade. Por fim, analisamos as entrevistas, partindo do pressuposto de que ali serão encontradas as demais respostas aos objetivos desta pesquisa, sobretudo o que diz respeito às potencialidades do PIBID e suas possíveis contribuições à graduação.

Para Silva et al. (2009, p. 4559), a análise dos documentos

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante.

Conforme aborda Godoy (1995), a etapa da análise engloba três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, o pesquisador deve organizar o material (ou documentos) e fazer uma leitura flutuante dos mesmos, estabelecendo um esquema de trabalho, com objetivos e hipóteses que serão submetidos à

análise. Na pesquisa que aqui se propõe, nesta fase aconteceu a gravação e transcrição das entrevistas, leitura do PPP, do relatório e a definição das hipóteses do estudo.

A fase da exploração do material é quando se cumpre as decisões tomadas na fase anterior, adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização (GODOY, 1995). Nesta fase, também devem ser determinadas as unidades de análise, assim definidas por Moraes (1999, apud STANZANI, 2012, p. 47, grifos do autor):

Também denominada de “unidade de registro” ou “unidade de significado”, a unidade de análise é o elemento unitário de conteúdo, a ser submetido posteriormente à classificação. Toda categorização ou classificação necessita definir o elemento ou indivíduo unitário a ser classificado. Na Análise de Conteúdo denominamos este elemento de unidade de análise.

Estas unidades devem refletir os objetivos da pesquisa e podem ser definidas a partir de temas ou itens lexicais. Depois de definidas, as unidades de análise devem ser identificadas em todos os documentos que compõem os dados, e, assim, cabe ao pesquisador adentrar na última fase, o tratamento dos resultados. Godoy (1995, p. 24) afirma que

Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Utilizando técnicas quantitativas e/ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois [...] interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

Nesta pesquisa, as unidades de análise estão diretamente ligadas aos objetivos específicos. São elas: formação inicial de professores; permanência do licenciando na universidade; percepção do bolsista sobre o PIBID; importância do professor pesquisador e da reflexão sobre a própria prática; concepção do *ser professor*; atividades desenvolvidas no PIBID; o PIBID e uma formação diferenciada; competências para ensinar; relação entre PIBID e graduação; relação entre PIBID e pós-graduação; relação entre PIBID e prática docente atual.

O quadro abaixo permite compreender melhor como se deu a análise dos dados, mostrando que esta parte sempre da pergunta/problema. Cada um dos objetivos específicos abrange uma ou mais unidades de análise. O quadro ainda mostra qual o instrumento que gerou os dados para determinada análise.

Quadro 06 – Objetivos e Unidades de Análise

Pergunta/problema	Objetivo Específico	Unidades de análise	Instrumento de geração de dados
Como a participação no PIBID impactou a formação inicial de onze bolsistas egressos?	Verificar qual é a configuração curricular do curso de letras da Unioeste, câmpus de marechal Cândido Rondon	- Formação inicial de professores	Projeto Político Pedagógico
	Identificar o papel do PIBID como Política Pública para formação inicial de professores e também de permanência na universidade	- Permanência do licenciando na universidade; - O PIBID e uma formação diferenciada	Entrevistas
	Descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto e verificar os efeitos para a formação do licenciando	- Atividades desenvolvidas no PIBID; - Competências para ensinar; -Relação entre ensino, pesquisa e extensão proporcionada pelo PIBID;	Relatório Entrevistas
	Verificar em que medida a participação no PIBID complementou ou não a graduação e a construção da concepção do <i>ser professor</i>	- Relação entre PIBID e graduação; - Relação entre PIBID e prática docente atual; - Importância do professor pesquisador e da reflexão sobre a própria prática; - Relação entre o PIBID e a pós-graduação; - Percepção do bolsista sobre o PIBID; - Concepção de <i>Ser professor</i>	Entrevistas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Diante disso, pretendemos refletir sobre as possíveis contribuições do PIBID na formação inicial dos professores de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon.

1.6 O ESTADO DA ARTE: justificando a pesquisa

Um levantamento sobre as pesquisas (teses e dissertações) que envolvem o PIBID foi realizado em dois momentos para esta dissertação: um deles em abril de 2015 e outro em janeiro de 2016, ambos por meio dos dados disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁹ e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹⁰ (BDTD). Para a coleta destes dados completamos o campo de busca com o termo PIBID.

No primeiro momento, em se tratando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, havia o registro de quarenta e seis dissertações de mestrado e dez teses de doutorado, escritas e defendidas desde 2011. Os quadros abaixo expõem os subprojetos que as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, respectivamente, contemplavam até aquele momento:

Quadro 07 – Dissertações publicadas até abril de 2015

SUBPROJETOS	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES
Matemática	14
Química	9
Ciências	4
Pedagogia	4
Física	2
Filosofia	2
Biologia	2
Inglês	2
Música	2
Espanhol	1
Sociologia	1
Artes	1
Outras pesquisas*	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*Nota: uma das pesquisas busca avaliar a repercussão do PIBID em escolas da Educação Básica e a outra apresenta o PIBID como uma política pública.

Quadro 08 – Teses publicadas até abril de 2015

(continua)

SUBPROJETO	NÚMERO DE TESES
Química	2
Matemática	1
Pedagogia	1
Física	1
Teatro	1

⁹ Disponível em: <<http://migre.me/pEyXn>>. Acesso em 20 abr. 2015.

¹⁰ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em 20 abr. 2015.

(conclusão)

Geografia	1
Ciências	1
Língua Portuguesa	1
Mais de um subprojeto*	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

*Nota: Pesquisa sobre a contribuição de quatro subprojetos do PIBID para a formação de professores.

Já em janeiro de 2016, o número de pesquisas a respeito do PIBID aumentou consideravelmente: de cinquenta e seis para setenta e oito pesquisas. O quadro a seguir apresenta os títulos das dissertações, encontradas nos sites citados anteriormente, o ano de publicação, o subprojeto contemplado em cada pesquisa e a instituição em que o mestrado foi realizado.

Quadro 09 – Dissertações sobre o PIBID

(continua)

INSTITUIÇÃO	SUBPROJETO	ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO
FURG	Química	2011	Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor em roda de formação em rede.
FURG	Química	2011	A Roda dos Bordados da formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula?
IFRJ	Química	2011	Ensino de Ciências: perspectivas na prática interdisciplinar.
UFMS	Filosofia	2012	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFMS: dispositivo de práticas docentes.
UFU	Química	2012	Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia.
UEL	Inglês	2012	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-Inglês/UEL.
UFMS	10 subprojetos PIBID/UFMS	2012	Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFMS no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica.
PUC/SP	Matemática	2012	PIBID: Um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em Matemática.
UFMT	Química	2012	Equimídi@: uma hipermídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico.
FURG	Matemática	2012	Programa Institucional de Iniciação à Docência: ensinar e aprender Matemática.
UPF	Pedagogia	2012	Ecodesign na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e materiais lúdico-didáticos
UFPEL	Matemática	2012	PIBID I/UFPEL: Oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de Matemática.

(continuação)

PUC/SP	Matemática	2012	PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Matemática na PUC/SP
PUC/SP	Matemática e Física	2012	Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.
UEL	Química	2012	O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina.
UFRJ	Matemática	2012	Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID.
UNESP	Matemática	2012	Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática.
PUC/RS	Matemática	2013	Modelagem Matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores.
UFSCar	Espanhol	2013	Crenças sobre a Língua Espanhola para estudantes brasileiros do Ensino Fundamental: características e uma proposta de encaminhamento.
UFPR	Física	2013	As múltiplas dimensões no processo formativo de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Física-UFPR (2009-2012).
UFPR	Química	2013	Os saberes docentes na formação de professores.
UFC	Biologia	2013	Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: O PIBID como elemento de construção.
UEL	Ciências	2013	Expressões faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID.
UEL	Física	2013	A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações.
UFU	Química	2013	A formação docente nos subprojetos Química do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
UFLA	Matemática	2013	Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID – Matemática.
UFG	Química	2013	Uma visão da educação ambiental nos projetos de iniciação à docência e na formação de professores.
UFU	Matemática	2013	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID na formação inicial de professores de Matemática.
UEL	Biologia	2013	Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente.
UFSCar	Matemática	2013	Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar.
UEL	Inglês	2013	Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de Língua Inglesa.
FURG	Matemática	2013	Discussões sobre a resolução de problemas

(continuação)

			enquanto estratégia metodológica para o ensino de Matemática.
UEL	Física	2013	Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL: licenciatura em física
PUC/RS	Matemática	2014	A ficção e o ensino da Matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas.
UNISINOS	Matemática	2014	Práticas de iniciação à docência: um estudo no PIBID/IFPI/Matemática.
UFSCar	Música	2014	Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora.
UFRGS	Filosofia	2014	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas.
UNB	3 subprojetos do PIBID/Unimontes	2014	Iniciação à Docência como política de formação de professores.
UNESP	Pedagogia	2014	As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
UFPR	Ciências	2014	Jogando, representando no PIBID: possibilidades e limites da improvisação teatral na formação de professores de ciências
UFPR	Ciências	2014	A abordagem histórica no ensino de Ciências: um estudo discursivo com licenciandos do PIBID.
UFPEL	Ciências	2014	Um olhar “pibidiano” sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do PIBID/UFPEL.
UFSCar	Matemática	2014	Processo de iniciação à docência de professores de Matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar.
UNESP	Matemática	2014	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Matemática: perspectivas de ex-bolsistas.
UNICAMP	Ciências	2014	Professores supervisores do PIBID: um estudo sobre o desenvolvimento profissional.
UFC	História	2014	O professor de História e o seu saber: a experiência do programa PIBID/CAPES.
UNICAMP	Ciências da Natureza	2014	Integração curricular no Ensino Médio: histórias narradas por professores a partir do projeto PIBID Ciências da Natureza.
UFU	Ciências Biológicas	2014	Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU
UFRGS	Química	2014	Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de licenciatura em Química da UPFEL
UFLA	7 subprojetos do PIBID/UFLA	2014	Por uma pedagogia do olhar: o cinema brasileiro como possibilidade de estética na formação inicial de professores.
UFRN	Educação Física	2014	A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio.
UFC	Ciências	2014	O currículo como mandala: um estudo de caso

(conclusão)

	Biológicas		sobre a formação do licenciado em Ciências Biológicas.
UFTM	Educação Física	2014	O impacto do PIBID: Educação Física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores.
UFLA	Língua Portuguesa	2015	Uma experiência de formação docente em Língua Portuguesa no contexto do PIBID.
USP	Física	2015	Coordenadores de área do PIBID: Um olhar sobre o desenvolvimento profissional.
UFRGS	3 subprojetos PIBID/UFRGS	2015	PIBID – Espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade.
UFRGS	Educação Física	2015	O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de Educação Física: uma etnografia com estudantes da Facos/RS.
PUC/RS	8 subprojetos do PIBID/UNIFRA	2015	O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.
UNB	Física	2015	Subprojeto PIBID de Física na UNB: implementação de uma política de formação de professores.
UNESP	Química	2015	Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de Química na UNESP
UFSCar	Música	2015	O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Resumidamente, são sessenta e uma dissertações publicadas desde 2011 até janeiro de 2016, que contemplam temas como formação inicial e continuada de professores, avaliação do Programa como Política Pública e outros assuntos, incluindo, na maioria das vezes, pontos de vista dos bolsistas (desde os licenciandos, professores supervisores e coordenadores dos projetos e subprojetos). Em suma, mais de dezessete subprojetos (de diferentes licenciaturas) do PIBID foram motivo de pesquisas e resultaram em dissertações de mestrado (tanto acadêmico, como profissional).

Na sequência, apresentamos um quadro com as informações a respeito das teses de doutorado publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações:

Quadro 10 – Teses sobre o PIBID

(continua)

INSTITUIÇÃO	SUBPROJETO	ANO	TÍTULO DA TESE
FURG	Química	2012	Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional.
UEL	Matemática	2013	O PIBID e as relações de saber na formação inicial

(conclusão)

			de professores de Matemática.
PUC/RS	Pedagogia	2013	Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e (re)elaboração de saberes sobre alfabetização.
UNESP	Matemática	2013	A formação do professor que ensina Matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível.
UEL	Inglês	2014	Transformando identidades de professores de Inglês na prática de ensino: PIBID e {co-ensino e diálogo cogenerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional.
UFU	Química	2014	Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química.
UNB	Geografia	2014	Licenciandos em Geografia e o uso das TIC no programa de iniciação à docência – PIBID/UFMT.
UFMG	Língua Portuguesa	2014	Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura.
UFRGS	Ciências da Natureza	2014	O contexto escolar e as situações de ensino em Ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais.
FURG	Teatro	2014	Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente.
UFSCar	4 subprojetos do PIBID/UTFPR	2014	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.
USP	Pedagogia	2015	O PIBID e a deficiência: entre ações e tensões.
UFMG	Educação Física	2015	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).
UNISINOS	Biologia	2015	Docência em Ciências nas práticas pibidianas do subprojeto Biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção.
UNISINOS	Matemática	2015	O enunciado “Os alunos não aprendem Matemática por ‘falta de base’” em questão.
UNICAMP	Pedagogia	2015	Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de Ensino Fundamental.
USP	Química	2015	A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de Química.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

São dezessete teses que abrangem diferentes subprojetos do PIBID, mais de onze licenciaturas, com diferentes temáticas e pontos de vista, que contribuem para pesquisas e estudos na área da educação, principalmente no que diz respeito à formação de professores.

No quadro abaixo, destacamos as pesquisas da área de Letras, seus autores, tipo de trabalho (tese ou dissertação) e instituição, área/subprojeto do PIBID, título da pesquisa e um breve resumo do trabalho defendido e publicado:

Quadro 11 – Teses e dissertações do PIBID de Letras 2011 a 2015

(continua)

Autor/Instituição	SUBPROJETO	TÍTULO/RESUMO ¹¹
<p>Robson Santos de Carvalho Doutorado–UFMG</p>	<p>Língua Portuguesa</p>	<p>Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura: “Nesta tese, investiga-se o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante cursos de formação continuada realizados nas redes municipais de onze cidades do sul de Minas Gerais, no período de 2007 a 2011 [...] Bloco 2 é composto por itens de avaliação de habilidades de leitura criados por bolsistas do PIBID, da Unifal-MG, cujo foco foi a análise das habilidades/estratégias utilizadas pelos alunos ao responderem ao teste”.</p>
<p>Michele Salles El Kadri Doutorado–UEL</p>	<p>Língua Inglesa</p>	<p>Transformando identidades de professores de Inglês na prática de ensino: PIBID e {co-ensino e diálogo cogerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional: “[...] Esta pesquisa objetiva compreender a transformação identitária de professores, organizada pela abordagem metodológica do {ensino colaborativo diálogo cogerativo} durante a prática de ensino no âmbito do Programa PIBID. Os dados são provenientes de dois anos de gravações de diálogos cogerativos, apresentações em eventos, papers e relatórios de um grupo de professores do PIBID e são analisados por meio de categorias da Análise Crítica do Discurso”.</p>
<p>Paula Barros Raizer Mestrado–UFSCar</p>	<p>Língua Espanhola</p>	<p>Crenças sobre a língua espanhola para estudantes brasileiros do Ensino Fundamental: características e uma proposta de encaminhamento: “[...] O presente trabalho teve por objetivos identificar as crenças sobre língua espanhola e ensino aprendizagem de línguas de um grupo de participantes de um curso de espanhol oferecido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/ CAPES em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, bem como verificar se houve mudanças nas crenças durante o curso e o que as influenciou”</p>
<p>Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza</p>	<p>Língua Inglesa</p>	<p>Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s) : uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa: “Este trabalho objetiva investigar uma rede de práticas de Formação Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa</p>

¹¹ Os resumos são transcrições de trechos de resumos dos próprios autores encontrados nos sites de busca.

(conclusão)

Mestrado–UEL		desenvolvida no “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” – PIBID, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).”
Pricila Gaffuri Mestrado–UEL	Língua Inglesa	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês/UEL: “[...] este estudo tem por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Ingês/UEL (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Mais especificamente, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: a) Quais foram os motivos dos professores em participar das atividades desenvolvidas no contexto do PIBID-Ingês/UEL?; b) Como se deu e qual foi o objeto potencialmente compartilhado entre os professores? e; c) Que (im)possibilidades foram criadas no confronto entre a atividade idealizada e a presença dos elementos culturalmente já existentes?”.
Rejane Maria Oliveira Eles Mestrado–UFLA	Língua Portuguesa	Uma experiência de formação docente em Língua Portuguesa no contexto do PIBID: “[...] o estudo tem como objetivo geral observar e descrever o processo de formação docente por meio das práticas pedagógicas para o ensino de LP no contexto do Pibid. E como objetivos específicos, descrever de forma analítica as práticas pedagógicas de forma a categorizá-las de acordo com os momentos de reflexão expostos nos diários reflexivos-dialogados das professoras pré-serviço. A metodologia se configura em uma abordagem qualitativa, que parte do conhecimento empírico para a curiosidade epistemológica, ou seja, um estudo de caso, pois parte da vivência da professora-supervisora-pesquisadora no contexto Pibid.”

Fonte: produzido pela pesquisadora.

Apesar de ser um número significativo de pesquisas – levando em consideração o fato de o Programa ser recente (implantado em 2007 nas instituições federais e em 2009 nas estaduais) – as pesquisas sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa são, até então, inexistentes, visto que uma das pesquisas nesta área investiga o desempenho de alunos em itens de provas de interpretação de textos, com foco nas habilidades de leitura, elaborados por professores dos anos iniciais, durante cursos de formação continuada, sendo que um dos blocos de dados conta com a elaboração de material por bolsistas do PIBID da Unifal-MG, e que, portanto, não se relacionam diretamente com as contribuições do programa na formação inicial destes licenciandos. A outra pesquisa sobre o subprojeto de Língua Portuguesa, apesar de descrever e analisar as atividades desenvolvidas no PIBID, não deixa claro, no resumo, se trata da formação inicial ou continuada de

professores¹². Neste sentido, nossa pesquisa torna-se ainda mais relevante, por contribuir com estudos sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no contexto de uma importante política pública, que é o PIBID.

Embora as pesquisas sobre o PIBID sejam recentes (a mais antiga data 2011), pesquisas na área da formação de professores sempre existiram, contudo, em menor número e com outros objetivos, conforme destaca André (2010, p. 176, grifos da autora):

Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007 [...] Nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas centrava-se nos cursos de *formação inicial: licenciatura, Pedagogia e Escola Normal* (76 % das pesquisas). Nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente [...] Os estudos mais recentes dos pós-graduandos revelam uma intenção de dar voz ao professor e de conhecer melhor o seu fazer docente.

Neste sentido, pesquisas na área da formação inicial de professores fazem-se necessárias pelo fato de buscar não apenas reconhecer o fazer docente e descobrir o caminho mais efetivo para um ensino de qualidade, mas, acima de tudo, saber *como* desenvolveu-se a formação inicial deste profissional. Zeichner (2009, apud ANDRÉ, 2010, p. 177), afirma que “para fortalecer a investigação sobre formação docente, é preciso que as pesquisas focalizem mais as conexões entre características dos professores, formação, aprendizagem e prática docente”.

Portanto, além do fato de levar em consideração a inexistência de pesquisas sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa, muito embora o programa seja considerado novo, esta pesquisa justifica-se por buscar perceber como o PIBID pode influenciar na formação inicial de professores desta área, já que se faz necessário e importante levar em consideração a construção do fazer docente, buscando compreender como se deu a formação inicial, articulando-a ao contexto em que surgiu, às circunstâncias em que foi produzida e às medidas que foram tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010), e ainda, assim como afirma Brandt (2011, s/p), “Ressalta-se igualmente a importância de reflexões sobre as formas de inserção, de que modo elas acontecem, o grau de participação e impactos”. Além disso, pesquisas neste âmbito também se fortalecem, conforme Brandt (2011, s/p), na necessidade e importância da

¹² O arquivo com a dissertação completa ficará retido até maio de 2016 a pedido da autora, conforme informações obtidas em: < <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/9463> > acesso em 13 jan. 2016.

“socialização e disseminação de resultados e ações que contribuam para as transformações necessárias” na educação.

Concordamos ainda com Gonzatti e Vitória (2013, p. 35): “É importante que a relevância da temática se justifica pela necessidade de fomentar investigações para analisar até que ponto as metas estabelecidas para a formação de docentes estão se concretizando”. Por isso, escolhemos abordar o tema formação inicial de professores: por acreditar que “os processos de desenvolvimento profissional docente têm profundas implicações na qualidade da aprendizagem discente” (GONZATTI, VITÓRIA, 2013, p. 38), processos estes que incluem, a nosso ver, também, e principalmente, a etapa de formação inicial do docente.

2 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os referenciais teóricos que pautam nossas análises e considerações acerca do processo de formação inicial de professores, especialmente dos sujeitos da nossa pesquisa: os onze bolsistas egressos do PIBID, subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon.

Este capítulo encontra-se dividido em cinco subitens. Num primeiro momento, optamos por realizar uma breve busca histórica sobre o Ensino Superior no Brasil, principalmente no que diz respeito aos cursos de licenciatura. Consideramos importante esta retomada histórica para que possamos, assim, reconstituir, ainda que consideramos possíveis algumas falhas e riscos na reconstituição, o percurso do Ensino Superior brasileiro: as ressignificações, os avanços e os obstáculos (novos e antigos). Em seguida, levantamos considerações a respeito do papel da universidade na formação inicial docente, na importância e nas dificuldades encontradas no âmbito dos cursos de licenciatura. Ainda é de nosso interesse apresentar o PIBID na esfera nacional e da Unioeste (as leis que o embasam, seus objetivos, etc.) e, por fim, o *lócus* da nossa pesquisa: o subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, através da descrição do mesmo (mediante o detalhamento aprovado pela PRG), de sua organização, das ações e dos resultados previstos, a fim de compará-los com as entrevistas que apresentamos no capítulo de análise. Adiante, abordamos o tema “Dez Novas Competências para Ensinar”, de Perrenoud (2000), que podem servir como um fio condutor para os cursos de formação de professores. Das dez competências, desatacamos três que mais se enquadram no tema da nossa pesquisa. Na seção seguinte, tecemos considerações acerca da importância do professor pesquisador, na seriedade que tem a prática da ação-reflexão-ação para o trabalho docente. Encerramos o capítulo com a exposição de questões voltadas à constituição da identidade docente, do complexo e contínuo processo de construção da concepção do *ser professor*.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE HISTÓRIA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta parte do trabalho, queremos abordar algumas questões que dizem respeito aos cursos formadores de professores, iniciando pela história do Ensino Superior no Brasil, que, segundo Romanelli (1986), foi criado durante a permanência da família real portuguesa no país (de 1808 a 1821). Conforme Luz (2010), já em 1808 foram criados os primeiros cursos superiores brasileiros, como a Academia Real da Marinha, e, em 1810, a Academia Real Militar, no intuito de formar oficiais e engenheiros. Também nesta época (1808 e 1809), surgiram os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina, para formar profissionais para atuação na Marinha.

Apesar destes indícios do Ensino Superior no século XIX, no Brasil colônia, a primeira organização desse ensino em Universidade só apareceu em 1920 com o decreto nº 14.343 de setembro de 1920. Era a Universidade do Rio de Janeiro que agregava três escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a escola Politécnica. Em 1937, esta universidade se transformou em Universidade do Brasil (ROMANELLI, 1986).

Em 1912, foi criada a Universidade do Paraná que, apesar de ter sido reconhecida pelo Governo Federal apenas em 1946, não deixou de funcionar durante este período. “Dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio” (ROMANELLI, 1986, p. 132). Em 1927, surgiu a Universidade de Minas Gerais, também com a agregação dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina.

Estas eram as universidades brasileiras existentes antes do decreto 19.851, de 11/04/1931, que, sob gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras. Até então, as universidades eram organizadas pela incorporação dos cursos superiores já existentes e autônomos.

Foi, então, a partir da década de 1930 e do decreto supracitado que se fixaram os fins do Ensino Superior, como expõe o Art. 1º do Estatuto:

[...] O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 1986, p. 133).

Na visão de Romanelli (1986), os objetivos propostos pelo Estatuto eram pretensiosos para a realidade educacional brasileira da época, principalmente no que se refere à

investigação científica, devido à imaturidade do Ensino Superior no país e à falta de recursos humanos capacitados para tal.

A partir da criação do estatuto e, então, do regime universitário, a primeira universidade criada foi a Universidade de São Paulo, em janeiro de 1934, cumprindo as normas do decreto. A grande novidade desta Universidade é que ela possuía “uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que [...] passou a ser medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário” (ROMANELLI, 1986, p. 132-133). Foi, portanto, em 1934, na Universidade de São Paulo – USP – que surgiram os primeiros cursos de formação de professores no Brasil.

Em 1935 foi criada a Universidade do Distrito Federal, pelo Secretário da Educação Anísio Teixeira. De acordo com Romanelli (1986, p. 133), esta universidade foi considerada arrojada “pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação”. Contudo, quatro anos depois de instituída, a universidade foi extinta, passando a fazer parte da Universidade do Brasil. Ainda em 1935, foi criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira a abranger uma Faculdade de Estudos Econômicos.

A partir daí, as universidades começaram a surgir em todo o Brasil e, em 1969, já eram contabilizadas 46 universidades no território nacional (ROMANELLI, 1986). Atualmente, conforme o Censo da Educação Superior 2013, o Brasil conta com o expressivo número de 2.391 Instituições de Ensino Superior, dentre as quais 106 são federais, 119 são estaduais, 76 são instituições municipais e 2.090 são particulares¹³.

Os cursos de licenciatura no Brasil, segundo Luz (2010), até meados de 1960, seguiam o esquema 3+1, isto é, três anos de bacharelado, com disciplinas específicas, mais um de licenciatura, com disciplinas pedagógicas. Isso se dava pelo fato de as licenciaturas não terem currículos baseados em projeto político pedagógico próprio, que contemplassem matérias com vistas a uma adequada formação docente. A principal crítica que se faz sobre essa época é “em relação ao caráter que tais faculdades teriam assumido, pois vincularam muito mais ao preparo de bacharéis/especialistas nas disciplinas do que ao preparo pedagógico para o exercício do magistério” (LUZ, 2010, p. 66).

Contudo, para a época (primeiros anos do século XX), a formação era adequada tendo em vista o profissional que se pretendia formar: um professor *técnico-profissional*, capaz de preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois,

¹³ Dados disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em 20 jul 2015.

O indivíduo era definido pelo trabalho que desenvolvia cabendo ao professor cumprir os programas prescritos pelo Estado, tendo em vista alcançar os resultados previstos. Predominava o controle no processo e a busca pela atuação eficiente do trabalhador (SCHNEIDER, 2007, p. 57).

A partir de 1957, conforme Luz (2010, p. 91), os núcleos universitários se espalharam pelo Brasil e os cursos de Letras seguiam uma “rigidez curricular na qual os alunos eram submetidos ao estudo simultâneo de várias línguas e respectivas literaturas, em um prazo de apenas quatro anos”. Assim, quando os licenciandos concluía o curso – “formados” em, pelo menos, cinco línguas e suas respectivas literaturas – e deparavam-se com uma classe de alunos, percebiam a deficiência na sua formação e a grande distância entre a teoria e a prática.

Essa situação começou a ser revertida a partir do Parecer 283/62 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas, aprovado em outubro de 1962 (LUZ, 2010; PAIVA, 2005), responsável pela primeira proposta de currículo mínimo de Letras e das demais licenciaturas. Este “previa apenas uma língua estrangeira na modalidade de licenciatura dupla, pois o formato de licenciatura única só era permitido para a língua portuguesa” (PAIVA, 2005, s/p), como pode ser observado no Parecer que, conforme Paiva (2005, s/p), previa:

Art. 1º. - O currículo mínimo dos cursos que habilitam à licenciatura em Letras compreende 8 (oito) matérias escolhidas na forma abaixo indicada, além das matérias pedagógicas fixadas em Resolução Especial:

1. Língua Portuguesa
2. Literatura Portuguesa
3. Literatura Brasileira
4. Língua Latina
5. Lingüística
- 6 a 8. Três matérias escolhidas dentre as seguintes
 - a) Cultura Brasileira
 - b) Teoria da Literatura
 - c) Uma língua estrangeira moderna
 - d) Literatura correspondente à língua escolhida na forma da letra anterior
 - e) Literatura Latina
 - f) Filologia Românica
 - g) Língua Grega
 - h) Literatura Grega.

Dois aspectos chamam a atenção no currículo de 1962: o fato de a língua estrangeira ter um *status* de disciplina “menor”, por ser optativa, e o fato de a formação docente não estar contemplada em disciplinas didático-pedagógicas. Nas palavras de Luz (2010, p. 92-93, grifos nossos), percebemos que

a fixação do currículo mínimo garantiu uma unificação harmoniosa do ensino de Letras, o que promovia uma formação mais específica, por isso menos enciclopédica aos seus egressos. **No entanto, ainda não se havia garantido o mínimo em relação à formação docente**, afinal, mesmo que a formação para o magistério fosse um dos objetivos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a ênfase era dada na formação dos conteúdos específicos. A preocupação com conteúdo pedagógico na formação de professores só foi contemplada em 1969.

Portanto, mesmo com a implantação de um currículo próprio e apesar das mudanças ocorridas, a formação de professores continuava falha com relação aos conteúdos pedagógicos. Apenas sete anos depois de ter sido implantado o currículo mínimo no curso de Letras é que a formação pedagógica foi contemplada, a partir da Resolução 9/69 de 10/10/1969, que determinava a obrigatoriedade da Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional e fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura (PAIVA, 2005; BRASIL, 2002a).

Conforme Paiva (2005, s/p), a resolução determinava o seguinte:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas:

- a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem);
- b) Didática;
- c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições dessa resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário.

A partir dos anos de 1980 e 1990, a educação começa a tomar novos rumos em diferentes níveis e modalidades, tendo em vista uma nova concepção de trabalhador que passa a ser visto como “membro de uma equipe, alguém com capacidade para enfrentar problemas e desafios, e o professor como aquele que não apenas cumpre às determinações oficiais, mas como alguém capaz de refletir sobre a própria prática e modificá-la” (SCHNEIDER, 2007, p. 58). O propósito era o de formar um cidadão preparado para as novas demandas sociais.

Em 20 de dezembro de 1996, foi instituída a Lei 9394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A popular LDB 9394/96 é a mais importante lei que trata do tema da educação no Brasil. Martins (2002, s/p) a define como a “lei magna da educação”,

composta por 92 artigos sobre diferentes temas que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, como, por exemplo: o direito de todo cidadão brasileiro ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental e Médio; o papel das instituições governamentais (Federal, Estadual e Municipal) no que diz respeito à gestão da área da educação; o papel das escolas, faculdades, universidades, etc.; a carga horária mínima para cada nível de ensino; as funções e obrigações dos profissionais da educação; as diretrizes curriculares básicas, entre outros assuntos¹⁴. Nas palavras de Martins (2002, s/p),

[...] a legislação da educação pode ser considerada como o corpo ou conjunto de leis referentes à educação, seja ela estritamente voltada ao ensino ou às questões à matéria educacional, como, por exemplo, a profissão de professor, a democratização de ensino ou as mensalidades escolares.

Esta é, pois, a legislação que rege o sistema educacional brasileiro. É possível afirmar que ela possui duas naturezas: a reguladora e a regulamentadora. *Reguladora* quando “se manifesta através de leis” (MARTINS, 2002, s/p) que regulam e organizam a educação nacional, estabelecendo as regras gerais e as normas jurídicas fundamentais para seu desenvolvimento. Já a legislação *regulamentadora*, “ao contrário da legislação reguladora, não é descritiva, mas prescritiva, volta-se à própria práxis da educação” (MARTINS, 2002, s/p), ou seja, a regulamentação estabelece normas sobre a execução da lei, o que torna possível o funcionamento dos serviços educacionais. Em suma, Martins (2002, s/p, grifos nossos) explica que:

[...] a estrutura político-jurídica da educação contida na Constituição Federal e nas Leis Federais **regulam** a estrutura político-jurídica da educação enquanto os decretos, as portarias, as resoluções, os pareceres, as instruções, enfim, **prescrevem** a forma de funcionamento do serviço educacional.

De igual importância, tanto as leis (reguladoras) quanto os decretos, pareceres, resoluções etc. (regulamentadores) são responsáveis pelas modificações que vêm acontecendo no sistema de ensino brasileiro.

Pelo que pode ser percebido até aqui, é, portanto, na década de 90 que a sistematização (rigorosa) da legislação educacional passa a ter mais eficácia. Conforme Mello (2000), durante os anos 1980 e 1990, o Brasil deu passos importantes para universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório. A democratização do acesso à escola e a melhoria da qualidade da educação básica estão fazendo, desde então, com que os sistemas de ensino

¹⁴ Informações adaptadas de: < <http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/ldb.htm>> . Acesso em 02 ago 2015.

público e privado passem por significativas reformas. Para a autora, a LDB 9394/96 marcou a primeira geração de reformas educacionais no país, pois

consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e construir competências nos alunos (MELLO, 2000, p. 98-99).

Mello (2000) ressalta ainda que, depois da LDB, os órgãos educacionais nacionais implementaram um novo paradigma curricular. No Conselho Nacional de Educação, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que “focalizam as competências que se quer construir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas” (MELLO, 2000, p. 99). Já no executivo, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Conforme a autora, os dois últimos documentos marcam a segunda geração de reformas educacionais no Brasil, que tem duas características importantes:

não se trata mais de reformas de sistemas isolados mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge [...] o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar (MELLO, 2000, p. 99).

A partir de então, estados, municípios e escolas passaram a adotar medidas necessárias para a organização de seus currículos, buscando orientação na LDB, nas normas nacionais e nos parâmetros do MEC. Contudo, ainda que os parâmetros nacionais e as diretrizes estaduais sejam documentos oficiais, os mesmos não se revestem de um caráter de obrigatoriedade, pois os “sistemas estaduais e municipais de ensino, inclusive as escolas, possuem, em princípio, considerável margem de autonomia para tomá-los em conta e deles fazerem uma releitura, elaborando as próprias orientações curriculares de acordo com as suas demandas específicas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 36-37).

Também a educação superior – cursos de graduação – sofreu alterações depois da LDB. A seguinte trajetória legal nos dá maior visibilidade dos pressupostos que foram fundamentais para a reforma curricular dos cursos de licenciatura: a) o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 009/2001, que apresenta a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores; b) o Parecer do Conselho Nacional

de Educação, CNE/CP 492/2001, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia; c) a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; d) a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação em nível superior.

O Parecer CNE/CP 009/2001 – contendo a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que foi elaborada por um grupo de trabalho composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior – foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 18 de janeiro de 2002 e é considerado um documento central para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP 1/2002).

Uma das contribuições desta proposta de Diretrizes para a formação de professores, que consideramos relevantes para nossa pesquisa, diz respeito ao campo institucional, quando assinala que “A desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis reproduz e contribui para a dispersão na prática desses profissionais e, portanto, certamente repercute na trajetória escolar dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2002b, p. 17). A sugestão para que esta desarticulação seja superada é a busca de um projeto para a educação básica que articule as suas diferentes etapas, o que implicaria numa formação de professores que tenha como base uma proposta integrada, ou seja, uma proposta que coloque em sintonia a formação do professor e a do aluno da educação básica, promovendo a articulação entre os diferentes níveis de ensino (SCHNEIDER, 2007).

O Parecer CNE/CP 492/2001, que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos Letras e de outras nove licenciaturas, foi aprovado em 3 de abril de 2001 e publicado no DOU em 7 de julho do mesmo ano. Conforme o documento, a proposta das Diretrizes Curriculares leva em consideração as transformações que aconteceram na sociedade, inclusive no mercado de trabalho, e apregoa que os cursos de graduação em Letras devem ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001, p. 29).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras apresentam e discutem cinco itens: *perfil dos formandos, competências e habilidades, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação*. Sobre o perfil dos formandos em Letras, o documento aponta, dentre outras questões, que o objetivo é formar profissionais competentes e capazes de lidar com as linguagens, de forma crítica, dominando o uso da língua (sua estrutura e seu funcionamento), além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (BRASIL, 2001).

As DCNs ainda determinam que os cursos de Letras devam contribuir para o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2001, p. 30).

Além de tais competências e habilidades, o profissional em Letras deveria ter a capacidade de resolver problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe, estando comprometido com a ética e a responsabilidade social e educacional com a qual estaria relacionado na profissão.

Com relação aos conteúdos curriculares, as Diretrizes levam em consideração os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar (professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outros); por isso, os conteúdos básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, fundamentados na percepção da língua e da literatura como prática social. Além disso, o documento cita a importância dos conteúdos voltados à formação profissional:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os **conteúdos caracterizadores de formação profissional** em Letras. Estes devem ser entendidos como **toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão**, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (BRASIL, 2001, p. 31, grifos nossos).

Quanto à estruturação do curso, as DCNs esclarecem que os critérios para o estabelecimento de todas as disciplinas e das atividades acadêmicas devem estar inclusas no projeto pedagógico dos cursos e estes devem estar de acordo com as Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação básica em cursos de nível superior.

Por fim, sobre a avaliação, o documento propõe que esta seja constitutiva do processo de aperfeiçoamento e de crescimento constante do acadêmico.

Outro documento que interessa para o nosso estudo é a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que foi publicada no DOU em 9 de abril de 2002¹⁵.

Conforme o Art. 2º desta resolução, a organização curricular dos cursos de formação de professores deverá observar as seguintes formas de orientação para a formação docente:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;**
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

¹⁵ A Resolução havia sido publicada em quatro de março de 2002, Seção 1, p. 8, mas, pelo fato de ter saído com incorreção do original, foi republicada em nove de abril de 2002.

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002c, p. 1, grifos nossos).

Assim como apontado pela proposta de Diretrizes para a formação de professores e pelas Diretrizes dos cursos de Letras, esta resolução também visa formar um profissional capaz de enfrentar as adversidades no campo de trabalho. Enfatizamos duas das orientações citadas pelo documento: a capacidade de investigar a própria prática, através da ação-reflexão-ação, e o trabalho em equipe (desenvolveremos mais sobre estas questões nos subcapítulos adiante).

O Art. 5º mostra que o projeto pedagógico de cada curso deverá levar em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (BRASIL, 2002c, p. 2).

Percebemos, a partir do Art. 5º, que a formação dos professores deve estar voltada para as competências que se quer desenvolver nos alunos com a atividade educativa, ou seja, os professores devem ser formados para atender a demanda nas escolas de educação básica, tanto em termos de conteúdos, quanto em termos de desenvolvimento de práticas didáticas.

Realçamos ainda o Art. 14, no qual as Diretrizes enfatizam a flexibilidade necessária para que cada instituição formadora de professores construa projetos inovadores e próprios.

O Art. 12 afirma que a carga horária para os cursos de formação docente será deliberada por parecer e resolução específicos. Trata-se da Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, publicada no DOU em 4 de março de 2002.

Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação, em seu Art. 1º,

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será

efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002d, p. 1).

A Resolução ainda determina que a carga horária deve ser integralizada em, no mínimo, três anos letivos, obedecendo os 200 dias letivos por ano, estipulados pelo Art. 47 da LDB.

A *prática como componente curricular*, expressa no inciso I, é definida pelo Parecer CNE/CP 28/2001 como uma “prática que produz algo no âmbito do ensino [...] ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (BRASIL, 2002a, p. 9). Vista assim, a prática como componente curricular é parte da formação da identidade do professor.

Diante da documentação legal que apresentamos brevemente, percebemos que há a preocupação em capacitar o professor para o seu campo de trabalho, contudo, conforme assevera Schneider (2007, p. 59) “A necessidade urgente de habilitar os docentes dentro de uma nova perspectiva profissionalizante favorece improvisações e aligeiramentos na elaboração dos PPs dos cursos, os quais podem levar a um nivelamento por baixo” na formação docente. Isto se deve ao fato de que tanto as propostas de DCNs (CNE/CP 009/2001) quanto as próprias DCNs (CNE/CP 1/2002) dão “flexibilidade” a diferentes desenhos de projetos pedagógicos.

Por exemplo, a proposta de Diretrizes Curriculares (CNE/CP 009/2001) destaca que: “Estas Diretrizes apresentam a **flexibilidade** necessária para que cada Instituição formadora **construa** projetos inovadores e próprios [...] seja nas dimensões teóricas e práticas [...] bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” (BRASIL, 2002b, p. 58, grifos nossos). Consideramos relevante a flexibilidade proposta pelos registros legais para a elaboração dos projetos pedagógicos de cada instituição formadora de professores – até mesmo porque isso possibilita que os cursos solucionem seus próprios problemas sem ter de seguir fórmulas pré-determinadas, muitas vezes ineficientes – contudo

concordamos que ela pode ser *perigosa* frente aos diferentes interesses das instituições. Para Schneider (2007, p. 59)

O descuido com os aparatos teórico-práticos traz incertezas acerca das conseqüências na qualificação dos docentes para as próximas décadas e convida educadores a discutir as contradições que cercam o discurso da profissionalidade do educador no contexto das reformas curriculares contemporâneas.

A autora ainda questiona: “Até que ponto os currículos organizados por desenhos ou outros tempos e espaços podem ser considerados inovadores e flexíveis?” (SCHNEIDER, 2007, p. 98). Destaca que muitas propostas curriculares não têm resultado em alterações no modo como os professores concebem ou lidam com os conhecimentos; ou seja, “Muda-se a nomenclatura, mas a concepção continua a mesma” (idem, *ibidem*). E mais, em alguns casos, a “flexibilização curricular tem sido tomada como sinônimo de ampliação das oportunidades de inserção no chamado ‘mercado educacional’” (idem, p. 101, grifos da autora), o que pode tornar a *flexibilidade* do currículo um aspecto negativo.

Percebemos que a LDB extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena (PAIVA, 2005). Embora os projetos pedagógicos não sejam uma “novidade” instituída pela LDB nº 9394/96, sua obrigatoriedade ficou mais explicitada a partir da aprovação dessa Lei. Fato é que, apesar de ter sido extinta a obrigatoriedade de currículos mínimos, esta prática ainda influencia vários projetos pedagógicos de diferentes universidades brasileiras, tendo em vista a maioria das grades curriculares que preservam até hoje a dicotomia entre a teoria e a prática e, conseqüentemente, entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico.

Não se pode afirmar que atualmente – passados mais de cinquenta anos da implantação do currículo mínimo (1962), das leis que determinaram a obrigatoriedade de disciplinas como a prática de ensino (1969) e até mesmo da recente LDB (1996) e das legalizações que emergiram depois dela (CNE/CP 009/2001, CNE/CP 492/2001, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002) – os cursos de licenciatura alcançam todo o êxito necessário no que diz respeito à formação docente.

Paiva (2005) participou de várias comissões de avaliação dos cursos de Letras, desde 1991, designadas pela SESu-MEC, e afirma que

A parte pedagógica é um vazio em muitos desses currículos. Apesar da resolução de 1969 prescrever a obrigatoriedade para “a prática de ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional sob a forma de estágio supervisionado”, rara era a Instituição que se preocupava com a formação profissional. Na maioria dos casos, a formação do professor de língua estrangeira, e até de língua portuguesa, ficava a cargo de pedagogos sem nenhuma qualificação específica para a tarefa. Os conteúdos das práticas de ensino, geralmente, exibiam o mesmo formato, não importando se a licenciatura era em línguas ou em matemática, geografia, etc. No caso das universidades públicas, o problema era menos grave, mas a disputa entre os departamentos de letras e os de educação deixava uma falha nos currículos, evidenciando falta de integração entre os departamentos e até políticas de formação incompatíveis (PAIVA, 2005, s/p, grifos da autora).

É notório que, desde a sua criação até os dias atuais, os cursos de licenciatura passaram por algumas modificações, como “o desenvolvimento das disciplinas pedagógicas ao longo do curso, incluindo a prática pedagógica, que passa a ser valorizada dentro do processo de formação” (OLIVEIRA; BONFIM, 2012, p. 69) e outras mudanças que destacamos anteriormente. Contudo, é possível observar que os cursos de formação docente ainda remontam ao período de organização dos primeiros cursos superiores com o clássico esquema 3+1. Restam, então, algumas mudanças a serem feitas na formação inicial de professores, já que nesta pouco se valorizam as disciplinas voltadas à dimensão pedagógica, isto é, à prática do professor em sala de aula, principalmente no que diz respeito à contextualização do ensino, ou seja, o novo professor deve ser formado para atender às exigências e aos desafios que o aguardam, além de estar bem preparado para entender e acompanhar as modificações realizadas na Educação Básica. Nas palavras de Neto e Costa (2003, p. 48)

Por isso faz-se necessário reivindicar a definição de um corpo fundamental de conhecimentos específicos articulados com os conhecimentos pedagógicos, e ir além, buscando-se: a formação pedagógica sólida e não fragmentada; o desenvolvimento do conteúdo específico tendo em vista não só os processos de produção, mas também de transmissão do conhecimento; a valorização da práxis, promovendo a articulação entre a teoria e a prática desde o começo do curso; o acompanhamento e a supervisão permanente nos estágios curriculares desde o início das graduações; a interdisciplinaridade; a autonomia pedagógica, enfim, a constituição de uma identidade profissional do docente.

Sendo assim, a melhoria no processo de ensino depende muito da formação inicial do professor. A valorização sobreposta dos conhecimentos teóricos aos didático/pedagógicos, que já acontecia desde a implantação dos cursos de Ensino Superior, em meados de 1930, na USP, parece prevalecer atualmente, mesmo que com força menor. O fim da dicotomia entre

teoria e prática, na formação inicial de professores, é, portanto, uma das modificações mais almeçadas para se alcançar maior êxito na Educação Básica.

Diante do que abordamos, podemos concluir que alguns dos cursos de formação docente – utilizando-se da autonomia que lhes é concedida – elaboram seus projetos pedagógicos contraditoriamente aos seus princípios norteadores, o que pode vir a formar “técnicos”, sem a devida formação didático/pedagógica da qual depende o professor. Contudo, estas afirmações não são consensuais, tendo em vista diferentes cursos, diferentes interesses e diferentes configurações curriculares dos cursos de licenciatura.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PAPEL DAS UNIVERSIDADES

Depois de apresentarmos considerações acerca dos cursos de licenciatura no Brasil, nesta seção queremos trazer à tona, a partir de um breve levantamento bibliográfico, algumas indagações sobre o processo de formação docente que, conforme poderá ser visto, é papel da universidade.

Da mesma forma do que no capítulo anterior, neste também levamos em consideração alguns documentos legais que permitem dar maior visibilidade aos pressupostos que regem os cursos de licenciatura, como os pareceres e resoluções, além de autores e especialistas na área da formação docente.

Apesar das valiosas mudanças no sistema de ensino brasileiro, muito já foi exposto, nas últimas décadas, sobre o sucesso e o fracasso escolar dos alunos, sobre a qualidade do ensino na Educação Básica, sobre o número de evasão nas escolas e outros temas relacionados à educação.

Dados como “cerca de 400 mil jovens com idade entre 10 e 17 anos estão fora da sala de aula” e “Os números específicos do Ensino Médio também são alarmantes: apenas 35% dos jovens que ingressam nesta etapa conseguem concluir o curso” (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 11) assustam ainda mais se ligados aos motivos que os provocam: “40,3% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por falta de interesse, enquanto 27,1% saem por razões de trabalho e renda” (idem, p. 12).

Diante destes fatos, é inevitável que a figura do professor não esteja ligada a tais discussões. Conforme Gatti (2014), a formação dos professores é tema central quando o assunto é educação. Contudo, “a preocupação no que se refere à formação de professores para

a educação básica tem ficado em segundo plano, nas políticas e nas instituições responsáveis por essa formação” (GATTI, 2014, p. 10).

Para muitos autores e estudiosos (como FLORES, 2010; FRANCISCHETT; GIROTTO; MORMUL, 2012; MELLO, 2000; MENEZES, 1987, e outros), um dos aspectos para a melhoria da Educação Básica está no elo entre escola e 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: quais são as prioridades estabelecidas pelos cursos de formação docente no que diz respeito às disciplinas? Qual espaço está destinado às disciplinas como Didática, Prática de Ensino e outras ligadas à metodologia de ensino na grade curricular dos cursos de licenciatura? Existe uma ligação entre as disciplinas teóricas e a prática na educação básica? Enfim, como está sendo formado o professor?

Os dados e as questões levantadas acima levam a uma problemática que não é nova, mas que ainda está longe do fim. Conforme Francischett, Girotto e Mormul (2012, p. 85), o processo formativo dos licenciandos no Brasil sofre “uma separação bastante profunda entre teoria e prática, sendo que o contato com a realidade escolar ocorre apenas nos momentos de estágio supervisionado”, o que acaba por privilegiar os conhecimentos teóricos ao invés dos saberes relacionados à prática docente.

É neste sentido, também, que Severino (2012, p. 10) expõe sua crítica ao sistema de ensino nas licenciaturas. Para o autor,

São notórias as deficiências dos cursos de Licenciatura do país. Suas matrizes curriculares são fragmentadas, desarticuladas e incompletas, desequilibrando-se do domínio dos conteúdos específicos em relação àqueles voltados à formação propriamente pedagógica, não se superando a cristalizada separação entre bacharelado e licenciatura. Os estágios acabam se reduzindo a simulações, atropelados que são por formalismos burocráticos, quando não são simplesmente transformados em farsa, comprometendo a necessária e fecunda intervenção da prática na formação profissional e não garantindo o equilíbrio entre teoria e prática nessa formação.

Ao apontar para as falhas no sistema de formação de professores, o autor chama a atenção para o fato de que “Sem formar bem os professores não há como formar bem as novas gerações” (SEVERINO, 2012, p. 9). Para *formar bem os professores*, Menezes (1987, p. 119) aposta naquilo que chama de “competência pedagógica”, ou seja, ensinar com eficácia supõe mais do que truques didáticos e mais do que uma postura paternal ou amistosa. 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.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas apontam para as mazelas na formação dos professores, como destacam Cunha e Zanchet (2010), a respeito do elo que deveria existir entre a teoria e a prática. Conforme apontado por docentes iniciantes, “a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados” (CUNHA; ZANCHET, 2010, p. 190), principalmente pelo fato de não existir, nos cursos de licenciatura, teorização sobre a dimensão pedagógica na medida certa.

A respeito deste aspecto, a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP 009/2001) aponta que o preparo dos professores é inadequado, pois

não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2002b, p. 4)

Como sugestão para sanar tais problemas, o documento propõe como possibilidades: o fomento e o fortalecimento das instituições formadoras de professores; o fortalecimento e o aprimoramento da capacidade profissional dos formadores de docentes; a atualização e o aperfeiçoamento dos currículos dos programas de formação; a relevância à docência como base da formação, relacionando a teoria e a prática; a promoção e a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos nas IES.

Ainda sobre os problemas que se mostram nas licenciaturas, Gatti (2014, p. 11) apresenta, resumidamente, cinco deles:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso que não caracteriza um perfil de formação de professores;
- b) a relação teoria e prática educacional não está viabilizada;
- c) a maior parte das disciplinas é voltada à formação especializada na área, no estilo bacharelesco;
- d) o currículo da educação básica não é objeto de estudo;
- e) há quase total ausência de conhecimentos relativos às crianças e aos jovens quanto a seu desenvolvimento cognitivo e emocional, motivações e interesses.

Vendo desta forma, percebemos uma insuficiência na formação do futuro profissional da educação que, sem a devida orientação, será impossibilitado de desenvolver com eficácia seu papel de “planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino na educação básica” (GATTI, 2014, p. 11). A fragilidade nítida no processo formativo do professor é decorrente da complexidade existente em tal processo, como assevera Flores (2010, p. 182, grifos da autora), que também aposta na importância da formação inicial do profissional em educação:

Tornar-se professor constitui um processo complexo que implica ‘aprender a ensinar’ (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto) bem como a construção da identidade profissional [...] O sentido e o currículo da formação dos docentes dependem da concepção de ensino, de escola e de currículo preconizada num dado momento e num determinado contexto e ainda das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem ao professor (PACHECO, 1995), mas também das oportunidades e dos processos de formação proporcionados aos alunos futuros professores no contexto de formação, quer nas instituições de Ensino Superior, quer nas escolas.

Comungando da mesma ideia, Menezes (1987) acredita que é preciso preparar o professor e esta é a tarefa dos cursos de licenciatura. A definição dada pelo autor 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, já que “é fundamental que a formação do professor contemple a atuação com a realidade do trabalho de ensino, pois a teoria, por si, não é suficiente para explicar a imprevisibilidade do ato de ensinar” (GEGLIO; SILVA, 2014, p. 98).

Conforme exposto, ainda hoje muitos cursos formativos de docentes não propõem a almejada interação entre teoria e prática, e mais, conforme indica Flores (2010, p. 184), “Muitas práticas existentes contradizem os princípios e os pressupostos da integração teoria/prática”, o que significa que, ao deparar-se com a realidade escolar e todas as variáveis que intervêm no processo de ensino, o professor iniciante não dá conta de ‘dominar’ a turma (seja em termos de conteúdo ou comportamento), isto é, não vê modos, muitas vezes, de colocar em prática na escola a teoria aprendida na universidade.

As questões levantadas até aqui por estes autores e especialistas, sobre os avanços na Educação Básica e a “lentidão” ou o não acompanhamento destes avanços por parte dos

cursos formadores de professores, demonstram uma falha no sistema de Ensino Superior que se reflete também na educação básica: de que maneira conseguirá o professor dar condições para que seu aluno, do Ensino Fundamental ou Médio, relacione a teoria e a prática em cada disciplina do currículo (como propõe a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 93/94/96), se o mesmo professor foi preparado em um curso de licenciatura “no qual o conhecimento de um objeto de ensino, ou seja, o conteúdo, que corresponde à teoria, foi desvinculado da prática, que corresponde ao conhecimento da transposição didática ou do aprendizado desse objeto?” (MELLO, 2000, p. 100).

Por mais que assumimos o fato de que não é apenas responsabilidade do professor ou do aluno da Educação Básica o sucesso ou o fracasso na aprendizagem, a aproximação entre teoria e prática é uma deficiência que pode ser suprida ainda na formação inicial do profissional em educação. O fato é que as leis e normas que regem o ensino básico estão prestes a “caminhar”, enquanto os pressupostos que norteiam o Ensino Superior (ou a sua eficácia, no sentido de implementação) ainda não começaram a “engatinhar”.

Para que algumas mudanças no Ensino Superior se concretizem e por entender que a formação inicial é definida como política pública¹⁶ (MELLO, 2000), é de extrema importância que o poder público invista na organização de um sistema nacional de credenciamento e de reconhecimento de cursos superiores em geral (que seja eficaz, já que, aparentemente, as medidas existentes não são suficientemente competentes), e adote medidas que façam com que a formação inicial de docentes esteja em sintonia com os pressupostos que orientam a educação básica, estabelecendo critérios de financiamento, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e acompanhamento dos cursos, também ao que diz respeito à carga horária, tendo em vista os cursos de curta duração, que objetivam a ‘inserção no mercado educacional’, como destacamos anteriormente.

Sobre os cursos de curta duração, destacam Gonzatti e Vitória (2013, p. 36-37, grifos das autoras):

[...] é importante assinalar que a formação superficial ou aligeirada de professores, com repercussões na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, é um antigo problema que ainda não foi superado. Atualmente, ainda são identificadas contradições na legislação no tocante a este aspecto: se, por um lado, as diretrizes nacionais para a formação de professores, em vigência, apontam alternativas de contornação desse velho problema, propondo ampliação da carga horária destinada à inserção na prática concreta da escola, por outro, o *aligeiramento* dos cursos

¹⁶ Consideramos “Políticas Públicas” como sendo são ações tomadas pelo poder público, que atendem as demandas da sociedade como um todo ou a esferas específicas da mesma (COELHO, 2013).

– que podem ser integralizados em até 3 anos e com 2.800h – com o duplo objetivo de redução de custos e de atração de novos candidatos, tem efeitos danosos sobre a qualidade da formação oferecida.

Diante de tais considerações que vêm crescendo nos últimos anos e almejando esta esmerada melhoria no sistema de ensino brasileiro, em abril de 2008, foi realizada a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb – considerada um marco na história das políticas públicas do setor educacional do Brasil. A conferência teve como principal temática “A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação” (BRASIL, 2008, p. 1) e mais cinco eixos temáticos:

I – Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; II – Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; III – Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; IV – Inclusão e Diversidade na Educação Básica; V – Formação e Valorização Profissional (BRASIL, 2008, p. 1).

Antes da conferência nacional, foram realizadas conferências estaduais nos 26 estados e no Distrito Federal sobre o tema principal, a partir de um documento referencial que serviu como norte das discussões, no qual foram incluídos outros apontamentos e tópicos para serem revistos pela comissão organizadora da Conferência Nacional. A partir de tais contribuições, um novo documento foi encaminhado para a comissão – formada por 1.463 delegados e 464 observadores, oriundos de todos os estados e do Distrito Federal – que deliberou sobre o documento final da Coneb que tinha o propósito de “servir como parâmetro para o estabelecimento e consolidação das políticas públicas e da gestão da educação básica demandadas pela nação brasileira” (BRASIL, 2008, p. 10).

A realização da Coneb serviu como impulso para outros importantes movimentos em prol do sistema de educação brasileiro, como é o caso da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que aconteceu em 2010 e 2014 e, conseqüentemente, do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014.

O que nos interessa neste momento, sobre o documento final da Coneb, é o eixo temático V: Formação e Valorização Profissional. O texto assinala que o tema formação e valorização de professores e funcionários tem sido frequentemente discutido no cenário educacional brasileiro, apesar dos poucos avanços que teve. Levando em consideração as necessidades dos sistemas de ensino, o documento aponta que

é urgente que se crie uma **política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em educação**, articulando, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com a definição de estratégias que garantam políticas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada e a valorização profissional efetiva de todos os trabalhadores da educação (BRASIL, 2008, p. 83-84, grifos do original).

Como podemos perceber, o documento sugere que a formação de professores deva ser provida pelas instituições formadoras, o que corrobora com a discussão já proposta neste capítulo: que este é o papel dos cursos de licenciatura e que ele deve estar articulado às escolas, ou seja, que deve haver a unidade entre a teoria e a prática para que uma formação se dê com eficácia. Neste sentido, deve haver uma política nacional que garanta a formação do licenciando “baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento” (BRASIL, 2008, p. 85), que só pode ser construída por meio da reflexão, da análise e da problematização criada a partir de questões que fazem parte do ato pedagógico propriamente dito.

Assim, por meio de programas, ações e cursos, envolvendo as instituições de formação, o MEC e os sistemas de ensino, compete a essa política propiciar o desenvolvimento da capacidade de reflexão, oferecendo perspectivas de análise da prática, para que os profissionais nela se compreendam e compreendam também os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais em que atuam (BRASIL, 2008, p. 85).

Além disso, no documento final da Coneb consta que uma política nacional, voltada para a formação e valorização dos professores que leve em conta a educação como processo construtivo e permanente, implica em questões peculiares ao processo formativo docente. Dentre as implicações estão questões que discutem a integração e a interdisciplinaridade curricular; a construção do conhecimento pelos profissionais em consonância com projetos desenvolvidos pelas IES; questões voltadas para a consolidação da identidade docente; o fortalecimento das licenciaturas e dos cursos de pós-graduação; o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e das diferentes linguagens midiáticas; questões de inclusão de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2008) e ainda duas questões que se enquadram ao tema de nossa pesquisa:

1. reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão e a condição dos professores

[...]

6. realização de processos de formação inicial e continuada dos docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento (BRASIL, 2008, p. 86).

Outra questão fundamental para se alcançar as mudanças necessárias no sistema educacional brasileiro é levar em consideração as atuais demandas sociais e educacionais. O sexto item das implicações impostas pelo documento da Coneb vai ao encontro daquilo que mostra a literatura acerca do processo formativo docente: o ponto estratégico para o progresso da Educação Básica é a melhoria da formação inicial (e continuada) de professores e a importância dela estar interligada à prática. Gatti (2014, p. 11) apresenta uma contribuição importante a respeito das modificações na sociedade e, por consequência, na educação básica o que deveria gerar uma transformação no modo de formar professores:

A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e dos adolescentes na escola mudou. Essas mudanças exigem, na formação de professores, mudanças radicais. Mudanças que permitam aos licenciandos inteirar-se mais profundamente de questões educacionais, de didática e metodologias associadas aos conteúdos, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, entre outros aspectos.

Para Chauí (2003), formar verdadeiramente os professores implica assegurar que conheçam os clássicos de sua área e os principais desafios da profissão ao longo da história, mas que também se leve em conta o impacto das mudanças sociais. Aliadas às mudanças citadas acima, podemos elencar ainda as modificações econômicas, políticas, culturais, filosóficas, científicas e tecnológicas provocadas pelo homem na sociedade atual que refletem no contexto educacional. A escola deixou de possuir o “monopólio da informação sobre os elementos que de seu programa de ensino são objeto” (BECKMANN; SOUZA; PREZEPIORSKI, 2014, p. 74). A maioria dos alunos tem acesso a informações que antes eram apenas conhecidas nas escolas, isso requer que o professor esteja preparado para questionamentos e para desenvolver nos alunos a criticidade sobre aquilo que já sabem, quando já sabem.

Além de tais mudanças, o que pode ser afirmado hoje, sobre a escola, é que ela passou a ser o lugar de *quase tudo*. Para António Nóvoa, Reitor da Universidade de Lisboa e doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e em História pela Universidade Sorbonne, em Paris, a escola sofre hoje do *fenômeno da escola transbordante*, ou seja, pede-se tudo à escola e aos professores.

Quem vai salvar o mundo? Quem vai assegurar o desenvolvimento de todos? Quem vai garantir o progresso? Para todas essas questões, a resposta é sempre a mesma, a Educação. Algumas instituições parecem caminhões enormes carregando enormes toneladas, mas eles têm rodinhas de bicicleta no lugar de pneus grandes. A Educação assumiu muitas tarefas (NÓVOA, 2012, p. 31).

O novo professor deve estar também preparado para esta realidade apontada pelo autor. Apontando questões na mesma direção que os autores já citados, Nóvoa propõe que os cursos de formação de professores – tanto inicial quanto continuada – sejam repensados; para ele, a formação que é realizada fora da realidade escolar e que aborda conteúdos distantes da prática de sala de aula não têm muita utilidade.

O estudioso ressalta que houve um grande avanço no sistema educacional com o aumento do nível de titulação para se exercer a docência (exigência de nível superior), contudo, destaca que houve um efeito estranho:

A formação de professores foi aumentando seu nível acadêmico, passando, sobretudo, para as universidades [...] e, num certo sentido, foi se afastando da profissão [...] à medida que foi se tornando mais teórica, mais universitária, mais no nível da universidade. Esta passagem para o nível da universidade é uma passagem muito importante para o prestígio da profissão, mas é muito importante que, se ao mesmo tempo, nós conseguíssemos elevar a profissão também. Isto é, hoje, um problema dentro da formação de professores (NÓVOA, 2012, s/p).

Diante desta discussão, Nóvoa afirma que não é possível, nem viável, retornar ao que chama de “ideia artesanal da profissão”, sem bases teóricas e/ou científicas, mas que do jeito que está a formação de professores – com uma considerável distância entre a teoria e a prática – ela não pode continuar. Para aproximá-las (a teoria e a prática), Nóvoa defende uma formação construída dentro da profissão, num contato direto entre os envolvidos. Para exemplificar, cita um exemplo da área da medicina, ocorrido na Universidade de Lisboa; trata-se do Centro Acadêmico de Medicina:

Ele [o médico] é formado por três instituições que estavam articuladas: a faculdade de Medicina, o centro de pesquisa e o hospital. As tarefas que competem a ele são ligadas à formação médica, à pesquisa e aos cuidados de saúde. Lá existem perfis variados de profissionais, uma maneira de assegurar que a ligação entre pesquisa, formação e profissão seja coerente (NÓVOA, 2012, p. 31).

Quando falamos em formação inicial de professores de Língua Portuguesa não estamos tratando da formação de médicos. Porém, uma metodologia que vem dando resultados positivos, poderia ser testada também em licenciaturas, desde que adaptada à realidade do curso.

Isso tudo implica em novas formas de ensinar, ou seja, requer uma revisão na formação docente com a finalidade de responder aos novos desafios apontados. Conforme a proposta para as Diretrizes para Formação de Professores,

Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional (BRASIL, 2002b, p. 11).

No mesmo sentido, Flores (2010, p. 185) aponta para a “necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores”. A autora defende também que a formação de professores deva 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. Para tanto, os formadores de professores devem focar nos

desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores têm agora de trabalhar. Se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também continuada) têm de ser organizados em função dessa realidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica (FLORES, 2010, p. 186).

Para que isso se dê, é preciso criar espaços, tempo e oportunidades – sejam disciplinas específicas, sejam projetos ou programas nos cursos de licenciatura – que visem à prática da docência, ou aquilo que André (2010) chama de aprendizagem da docência, ou seja, realizar atividades práticas que ensinem o professor a ensinar, muito além das atividades de estágio.

Para isso, Mello (2000) acredita que os cursos de licenciatura necessitam de um novo olhar e de uma revisão radical depois da reforma ocorrida na Educação Básica nas décadas de 1980 e 1990.

Consciente de que tais mudanças não são simples de serem implementadas, o documento final da Coneb apresenta várias propostas e demandas estruturais pertinentes à implantação, dentre as quais destacamos:

- ✓ Definição do papel das universidades públicas, tendo em vista uma efetiva política nacional de formação docente e que, para isso, as IES recebam o aporte necessário para a demanda de formação inicial e continuada, inclusive de programas de incentivo para professores e estudantes dos cursos de licenciatura que atuam na educação básica;
- ✓ Ampliação do número de vagas nas IES;
- ✓ Implantação de um padrão de qualidade aos cursos de formação docente;
- ✓ Estabelecimento de duração mínima de quatro anos aos cursos de Pedagogia;
- ✓ Fortalecimento das licenciaturas presenciais;
- ✓ Extinção do curso normal de nível médio (para que deixe de ser considerado “formação inicial de professores”);
- ✓ Valorização dos estágios dos cursos de licenciatura articulando escolas públicas e IES;
- ✓ Garantia de financiamento para a implementação de processos de formação inicial e continuada, como, por exemplo, nos casos de afastamento com remuneração para cursos de pós-graduação;
- ✓ Criação de programas de bolsas para alunos de licenciaturas, para garantir a permanência nesses cursos;
- ✓ Ampliação e democratização da distribuição de bolsas para professores da rede pública licenciados para cursos de mestrado e doutorado, com garantia de licença remunerada e sem prejuízo funcional;
- ✓ Oferta de formação que capacite o professor a trabalhar com alunos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos);
- ✓ Capacitação para professores sobre a discussão da diversidade social e cultural.

É fundamental que estas medidas sejam estabelecidas em nível nacional, contudo, é imprescindível que os estados e os municípios sejam corresponsáveis e estabeleçam também suas propostas que assegurem o acesso à formação inicial e continuada dos professores. Retomando, mais uma vez o tema central da nossa pesquisa (formação inicial de professores

e, conseqüentemente, a relação entre teoria e prática), ressaltamos que cabe aos sistemas de ensino (municipais, estaduais e federais), principalmente,

1. reestruturar o currículo das universidades públicas e particulares, de modo a incluir disciplinas / conteúdos / programas curriculares, possibilitando a formação inicial e continuada dos/as educadores/as para o atendimento aos/as educandos/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme as matrizes curriculares dos Estados;

[...]

6. criar regulamento para que as escolas públicas e privadas da educação básica sejam campo de estágio obrigatório para a formação inicial dos licenciados;

[...]

11. efetivar parcerias com as universidades como instâncias formadoras, para que elas se aproximem da prática cotidiana da escola;

12. investir na formação inicial e continuada dos docentes, pois o aluno aprende quando o professor aprende, ambos aprendem quando pesquisam, dialogam e decodificam a realidade de uma forma crítica (BRASIL, 2008, p. 93-94).

O tema formação inicial de professores é amplo e nos possibilita muitas reflexões, dentre as quais, os problemas que discutimos até aqui. Assim, à guisa de conclusão deste subcapítulo, podemos dizer que as maiores complicações dos cursos de licenciatura, inter-relacionadas entre si, são as dificuldades em aproximar teoria e prática; conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos; e universidade e escola pública, o que pode gerar, ao professor formado, a sensação de impossibilidade de resolver problemas concretos. Há, contudo, medidas tomadas pelos órgãos responsáveis pela educação pública brasileira que tentam diminuir tais lacunas. Uma delas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

2.3 O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que compreendamos o PIBID como política pública de formação de professores e sua contribuição aos acadêmicos dos cursos de licenciatura – em especial aos sujeitos de nossa pesquisa – consideramos importante apresentar o Programa, as leis que o embasam, seus objetivos e sua configuração.

Dentre os principais embasamentos legais, citamos neste subcapítulo: a) a Portaria Normativa nº 38 de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID; b) o Decreto nº 6.755 de 2009, que institui a Política Nacional de

Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; c) a Portaria Normativa nº 122 de 2009, que dispõe sobre o PIBID, no âmbito da CAPES. Além das disposições legais que regem o PIBID, damos voz a outros documentos, autores e estudiosos que contribuem para a literatura acerca do Programa e suas contribuições à formação de professores.

2.3.1 O que diz a literatura sobre o PIBID e suas contribuições para a formação de professores

Como foi apresentado no capítulo anterior, desde a implantação da LDB 9394/96, já ocorreram, no Brasil, muitas mudanças nos cursos de formação de professores na tentativa de adequá-los às exigências do contexto atual. Uma das mais importantes políticas públicas desenvolvidas pelo governo federal é o PIBID.

Considerando a LDB, o Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, instituiu, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das *instituições federais de educação superior* e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007, p. 1, grifos nossos).

No princípio, o PIBID era direcionado apenas aos licenciandos das Instituições Federais de Educação Superior. Conforme o Art. 1º, o Programa surgiu para atender prioritariamente (na ordem abaixo) os seguintes níveis de ensino e áreas do conhecimento:

- I - para o Ensino Médio:
 - a) licenciatura em física;
 - b) licenciatura em química;
 - c) licenciatura em matemática;
 - d) licenciatura em biologia;
- II - para o Ensino Médio e para os anos finais do Ensino Fundamental:
 - a) licenciatura em ciências;
 - b) licenciatura em matemática;
- III - de forma complementar:

- a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
- b) licenciatura em educação musical e artística; e
- c) demais licenciaturas (BRASIL, 2007, p. 1).

Ainda conforme a normativa, as práticas promovidas pelo PIBID devem contemplar escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM.

Depois de um ano de funcionamento do PIBID, em janeiro de 2009, o decreto número 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores para as redes públicas da Educação Básica. Como princípios desta Política, destacamos:

- IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;
- V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI – o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério (BRASIL, 2009a, s/p).

Os principais objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica são, dentre outros: melhorar a qualidade da educação básica pública; ofertar cursos de formação inicial e continuada aos professores; promover a valorização do docente, estimulando o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente (BRASIL, 2009a).

Diante de tais princípios e objetivos, o Art. 10 ainda institui que “A CAPES incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas” (BRASIL, 2009a, s/p) para licenciandos de instituições públicas de educação superior, sendo que tais programas devem prever a articulação entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica. Este princípio está de acordo ainda com o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores que, em seu Art. 7º (exposto anteriormente), dispõe sobre a organização institucional da formação dos professores, principalmente com o inciso IV que prevê que as instituições formadoras de professores desenvolvam projetos de formação compartilhados com as escolas de educação básica.

Perante o decreto nº 6.755 de 2009 e de outras leis, o presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, através da Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009, institui, no âmbito da CAPES, o PIBID, que continua com a finalidade de apoiar a iniciação à docência, valorizar o magistério e contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, a partir de então, para “estudantes de licenciatura plena das *instituições federais e estaduais de educação superior*” (BRASIL, 2009b, p. 1, grifos nossos).

Tendo em vista os bons resultados alcançados em um ano de Programa, o mesmo foi ampliado para as instituições estaduais de educação superior e passou a atender as seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

a) Para o Ensino Médio:

- I. licenciatura em Física;
- II. licenciatura em Química;
- III. licenciatura em Filosofia;
- IV. licenciatura em Sociologia;
- V. licenciatura em Matemática;
- VI. licenciatura em Biologia;
- VII. licenciatura em Letras-Português;
- VIII. licenciatura em Pedagogia;
- IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio.

b) Para o Ensino Fundamental:

- I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
- II. licenciatura em Ciências;
- III. licenciatura em Matemática;
- IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
- V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Fundamental.

c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras - Língua estrangeira;
- II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas;
- IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região (BRASIL, 2009b, p. 1-2).

O Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013, elaborado pela DEB (Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica) – órgão da CAPES que tem como intuito promover ações voltadas para a valorização do magistério na formação de professores – apresenta os princípios pedagógicos sob os quais o PIBID se constrói:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;

2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de Ensino Superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (CAPES, 2013, p. 29).

Diante de tais princípios inovadores e contemporâneos, o PIBID possibilita que o novo professor seja formado para atender às mudanças e aos avanços que vêm acontecendo na educação básica. Os princípios 3 e 4, “formação pela pesquisa” (privilegiando a ação-reflexão-ação) e o “trabalho em equipe”, vão ao encontro das Diretrizes para Formação de Professores e daquilo que abordamos anteriormente, que é defendido como ponto crucial para a formação e profissão do professor. Informações obtidas no portal do MEC¹⁷ demonstram justamente que um dos principais objetivos do Programa é proporcionar aos licenciandos a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem.

Da forma como se configura o PIBID atualmente, podem ser contemplados com bolsas os seguintes perfis de alunos e professores: a) *Bolsistas de iniciação à docência*: licenciandos das instituições participantes do PIBID; b) *Coordenador institucional*: docente da universidade que coordena o projeto institucional da Instituição de Ensino Superior (IES); c) *Coordenadores da área*: docentes da IES que coordena e é responsável pelo subprojeto em determinada área de conhecimento; d) *Supervisores*: docentes das escolas públicas vinculadas ao Programa que acompanham os bolsistas de iniciação à docência (CAPES, 2013).

Quanto às instituições que podem participar do PIBID, na configuração atual, destacamos:

[...] instituições públicas de Ensino Superior – federais, estaduais e municipais – e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB. Os editais definem as instituições que podem participar em cada edição. **Em 2013, além dessas instituições, participaram, também, os alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni) das instituições privadas com fins lucrativos.** A ampliação do público deveu-se ao reconhecimento que esses alunos das licenciaturas desenvolvem sua formação com o financiamento público, na mesma medida que os alunos que estudam em IES estaduais, federais e municipais (CAPES, 2013, p. 32, grifos nossos)

¹⁷< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em 15 jun 2015.

O fato de a bolsa ser estendida também aos beneficiados pelo ProUni é relevante principalmente se levado em conta a informação de que cerca de 70% dos professores são formados por instituições particulares de Ensino Superior (CAPES, 2013) que necessitam, assim como os licenciandos de IES públicas, de aprimoramento na relação teoria e prática, especialmente pelo motivo de algumas instituições terem um “encurtamento” na carga horária total do curso, o que implica na diminuição da carga horária destinada à prática docente.

Os projetos e subprojetos que são elaborados devem, obviamente, levar em conta os principais objetivos do Programa e, portanto, devem incentivar e promover a inserção dos licenciandos no dia-a-dia das escolas públicas para que estes elaborem e desenvolvam diferentes atividades didático-pedagógicas. Tais atividades devem ser sempre orientadas pelo professor do curso superior e pelo professor da educação básica, formado na mesma área de atuação do licenciando/bolsista.

Dessa forma, os licenciandos terão como cofomadores os professores supervisores que atuam na rede como os responsáveis pela sua introdução no cotidiano escolar, designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Eles acompanham as atividades presenciais dos licenciandos, ao mesmo tempo que orientam os projetos a serem desenvolvidos nas escolas, participam de seminários, reuniões, atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa [...] Por outro lado, os coordenadores de área – professores universitários – passam a participar também da rotina da Educação Básica, qualificando as atividades curriculares desenvolvidas na universidade (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013, p. 102).

Levando em consideração a forma como é configurado (desde os participantes até as práticas inovadoras), podemos inferir que o PIBID se difere de outras políticas já implementadas, pois permite a prática e a interação significativa entre os diversos participantes da educação pública: alunos e professores da educação básica, licenciandos e professores do Ensino Superior, na qual todos os envolvidos são beneficiados.

A partir dos objetivos do PIBID, expostos abaixo, que estão em consonância com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 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 co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2009b).

Diante de tais objetivos, “a Universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento e situação de formação constante.” (FRANCISCHETT; GIROTTO; 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.

Nas palavras de Francischett, Girotto e Mormul (2012, p. 95), com a dinâmica do programa

ganha o licenciando que pode, a partir da práxis, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria formação, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha a Universidade, instigada a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública.

Além de contribuir para o crescimento e formação dos profissionais envolvidos – tanto do licenciando, quanto do professor já formado e do professor da própria Universidade – o PIBID contribui para o crescimento e melhoria das escolas da Educação Básica envolvidas, por meio de dinâmicas e atividades diferenciadas. Para Geglio e Silva (2014), a melhoria na qualidade da educação básica promovida pelo PIBID se dá, primeiramente, pelo fato de os licenciandos auxiliarem os professores em suas atividades e, em segundo lugar, pelo motivo

de o professor da escola pública se envolver com atividades proporcionadas pela universidade: “Esse processo gera uma confluência de ações que realça a formação do futuro professor, ao participar e refletir sobre a realidade objetiva com a qual atuará, ao mesmo tempo que provoca o professor da escola pública a dinamizar suas aulas” (GEGLIO; SILVA, 2014, p. 96).

Acredita-se que medidas como a do PIBID podem ter custos relativamente baixos se comparados aos gastos proporcionados pelo fracasso escolar e conseqüente reprovação de alunos nas escolas, geralmente causados pelo resultado do insucesso dos cursos de formação inicial de professores. Neste sentido, Mello (2000, p. 101) assinala ainda outro ponto positivo:

Medidas dessa natureza teriam custos relativamente pequenos se comparados aos que são necessários para arcar com o ônus de fracasso escolar: recuperação do nível de aprendizagem, aceleração da escolaridade e regularização da matrícula dos milhões de alunos atendidos por professores provenientes de cursos de formação ruins.

Portanto, além de melhorar a qualidade do ensino, investimentos na área de formação inicial de professores beneficiariam (a longo prazo) também a economia do país, já que, além do exposto, não seria necessário tanto investimento na formação continuada de professores.

Mello (2000, p. 101-102) ainda afirma que

A educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania. Quando forma médicos, contribui para o sistema de saúde da mesma forma que a preparação de cineastas é a contribuição da educação para o desenvolvimento da arte cinematográfica. Quando se trata de professores, a educação está cuidando do desenvolvimento dela mesma, para que possa continuar contribuindo para a medicina, a engenharia, as artes e todas as atividades que exigem preparação escolar formal, além de sua finalidade de constituição de cidadania.

Isto mostra a importância da participação dos órgãos de políticas públicas na educação para a constituição da humanização e da cidadania e, especificamente no caso aqui exposto, a interferência para a formação inicial de professores.

De acordo com o documento final redigido pela Coneb, o PIBID modifica a configuração atual dos cursos de formação de professores, já que estabelece um vínculo entre educação básica e educação superior. Conforme o documento, este “É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da CAPES, assume, enfim, a responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua”. (BRASIL, 2008, p. 94-95). Entendemos que esta responsabilidade – de formar *bem* os professores – está justamente na

tentativa de firmar um vínculo entre a teoria necessária e a prática associada à experiência, assim como afirmam Neitzel, Ferreira e Costa (2013, p. 100):

Tendo em vista a premissa de que nossa formação profissional se constitui não apenas por meios teóricos adquiridos durante a formação específica (seja a Graduação ou a Pós-Graduação), mas também pelas vivências pessoais, culturais e pelos conhecimentos práticos adquiridos na lida diária da profissão, um curso de formação de professores também necessita promover ao sujeito oportunidades de se deparar com diversas situações práticas para, a partir delas, propor formas de ensinar.

Diante de toda a problemática levantada anteriormente sobre a lacuna existente entre a teoria e a prática no processo formativo docente, podemos afirmar que o PIBID se destaca como uma política pública de formação inicial de professores por propiciar aos bolsistas envolvidos experiências e aprendizados que adquirem em contato com a educação básica, relacionando, assim, a universidade e a escola, o que proporciona uma “troca significativa entre esses dois espaços e entre teoria e prática, em que o graduando possa desenvolver sua formação de maneira ampla e bem alicerçada nas ações reais que a escola oferece” (TEMÓTEO; SILVA, 2014, p. 112). Por ora, basta saber em que medida isso se torna eficaz para os bolsistas envolvidos.

Conforme podemos verificar, o PIBID vem tomando grandes proporções no cenário brasileiro. Apresentamos abaixo duas figuras que mostram a configuração do Programa em 2014 no que se refere ao número de IES e projetos contemplados pelo Programa e ao número de bolsas concedidas:

Figura 01: Número de IES e projetos participantes do PIBID em 2014, por região.

▼ Número de IES e projetos participantes do Pibid em 2014				
Região	IES	Projetos Pibid	Projetos Pibid Diversidade	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Portal MEC¹⁸

¹⁸< <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em 05 out 2015.

Figura 02: Número total de bolsas aprovadas para 2014, por nível de participação

Bolsas Concedidas pelo Pibid e pelo Pibid Diversidade para o Ano de 2014			
Tipo de Bolsa	Pibid	Pibid Diversidade	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Portal MEC¹⁹

Como pode ser observado nas figuras, o Programa está dividido em PIBID e PIBID Diversidade. Sobre este último, informações do mesmo portal *online* informaram que se trata de um programa diferenciado, aprovado em outubro de 2010, que tem o objetivo de aperfeiçoar a formação inicial de professores para o exercício da docência em escolas indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

Observamos ainda que o número de bolsas tem crescido anualmente e o crescimento é significativo se comparado ao primeiro edital: em 2007 foram aprovadas 3.088 bolsas, ou seja, desde então foram aprovadas mais de 85 mil. Contudo, apesar do grande número de bolsas, o Programa ainda tem abrangência restrita, pois atinge menos de 10% dos alunos dos cursos de licenciatura do Brasil e é por isso que o PIBID não pode ser considerado o “redentor” da formação inicial de professores, mas um contribuinte desta, ou seja, ele complementa os cursos de licenciatura, mas a ele, unicamente, não deve ser atribuída a função da formação.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2012 – publicado em junho de 2014 pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) – aponta para o fato de que 84,7% das IES brasileiras são de gestão privada e que, por isso, seus licenciandos não fazem parte do PIBID (com exceção de alguns dos beneficiários do ProUni, que passaram a fazer parte do PIBID desde 2013, conforme exposto). Além deste fato, a pesquisa mostra ainda que as matrículas para os cursos de licenciatura somavam, naquele ano, 1.366.559. Deste número, 604.483 são provenientes de IES públicas e 762.076 de instituições privadas. Do mesmo número de matrículas, 916.593 provém de cursos presenciais e 449.966

¹⁹< <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em 05 out 2015.

de cursos à distância (BRASIL, 2014). Em suma, estes dados comprovam que o PIBID tem abrangência restrita, já que os licenciandos oriundos das instituições privadas (não beneficiários de ProUni) e dos cursos da modalidade a distância não participam do Programa. Esta é uma das poucas críticas que encontramos a respeito do PIBID, que ainda pode ser considerado um Programa novo, com menos de 10 anos de implantação.

Apesar do número restrito de bolsas, é evidente que o PIBID se configura como uma importante política pública para a melhoria na formação inicial de professores, já que é a que mais aproxima a escola da universidade. O Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013 apresenta dados que comprovam que o Programa tem impactado tanto na formação inicial dos professores quanto nas escolas da educação básica, o que reforça a hipótese de que

o PIBID tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica (CAPES, 2013, p. 54).

A maior contribuição do PIBID para as licenciaturas, conforme o relatório, é a grande possibilidade de articular a teoria à prática (o maior problema enfrentado pelos cursos de licenciatura), sendo uma boa alternativa para adequar a formação docente às necessidades da Educação Básica. “Nesse sentido, o PIBID colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura” (CAPES, 2013, p. 56). No entanto, como já enfatizamos, precisa haver um cuidado ao delegar ao PIBID a responsabilidade que deveria ser dos cursos de licenciatura, já que o Programa contempla uma parte pequena dos futuros professores. Os demais licenciandos também devem ter oportunidade de participar de uma formação profissional voltada para o exercício da docência, e isto é papel das universidades (ROCHA, 2014).

Além disso, o PIBID contribui ainda como uma política de permanência do aluno no curso superior, pois promove maior interesse pela docência, através de práticas que incentivem o licenciando a permanecer no curso, ou mais, que fazem com que o futuro professor se identifique, de fato, com o curso de licenciatura, além do incentivo financeiro.

2.3.2 O PIBID na Unioeste e no Curso de Letras de Marechal Cândido Rondon

Intitulado “Vivenciando a escola: incentivo à prática docente”, o primeiro Projeto Institucional do PIBID/Unioeste/CAPES foi integrado no ano de 2009, iniciando em 2010, com seis subprojetos no edital 02/2009 da CAPES, sendo os cursos de licenciatura em Letras/Espanhol, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia, no câmpus de Cascavel, e Ciências Sociais e Filosofia no câmpus de Toledo. Este Projeto envolveu um grupo de noventa acadêmicos, onze escolas e treze professores supervisores²⁰.

Já no edital 01/2011 da CAPES, a universidade elaborou mais um projeto institucional, denominado “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente” e passou a contar com mais nove subprojetos, abrangendo os cinco câmpus da instituição: Geografia (câmpus de Francisco Beltrão), História, Letras/Língua Portuguesa, Educação Física e Geografia (câmpus de Marechal Cândido Rondon), Enfermagem (licenciatura) e Letras/Língua Portuguesa (câmpus de Cascavel), Matemática (câmpus de Foz do Iguaçu) e Química (câmpus de Toledo) (CASTELA; MARTELLI, 2013). Neste edital, o número de acadêmicos bolsistas passou para cento e dezesseis e foram dezoito as escolas envolvidas nos subprojetos, sendo que cada uma delas contou com a colaboração de um professor supervisor bolsista.

Conforme dados disponíveis na página *online* do PIBID/Unioeste²¹, o projeto em vigor foi elaborado com base no edital 61/2013 da Capes e na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, e em 2014 eram vinte os subprojetos espalhados assim pelos cinco câmpus:

Quadro 12–PIBID/Unioeste 2014

(continua)

CÂMPUS	SUBPROJETO
Cascavel	Matemática Ciências Biológicas Pedagogia Letras/Espanhol Letras/Língua Portuguesa Letras/Inglês Enfermagem
Foz do Iguaçu	Matemática Pedagogia Letras/Inglês
Francisco Beltrão	Geografia Pedagogia
Marechal Cândido Rondon	Geografia História Educação Física Letras/Língua Portuguesa

²⁰ Informações retiradas de: < <http://www.unioeste.br/pibid/>>. Acesso em 04 jan 2016.

²¹< <http://www.unioeste.br/pibid/>>. Acesso em 04 jan 2016.

(conclusão)

	Letras/Inglês
Toledo	Filosofia Ciências Sociais Química

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Cada um dos subprojetos possui um número diferenciado de bolsistas. No total, são trinta coordenadores de área (docentes da Unioeste), cinquenta e sete professores supervisores (provenientes das escolas públicas envolvidas) e trezentos e quarenta e dois bolsistas de iniciação à docência (estudantes das vinte licenciaturas). Consideramos relevante o aumento do número de projetos e, conseqüentemente, de bolsistas: em menos de seis anos de atividade, o PIBID/Unioeste aumentou em duzentos e cinquenta e dois o número de bolsas para licenciandos, o que demonstra a preocupação com a formação de professores.

Selecionado pelo edital nº 010/2011 – PRG (Pró-Reitoria de Graduação), de 24 de fevereiro de 2011, e iniciando as atividades em julho daquele ano, o subprojeto Letras/Língua Portuguesa do câmpus de Marechal Cândido Rondon se estendeu até fevereiro de 2014. A princípio, o edital previa que o subprojeto teria duração de 24 meses, terminando em agosto de 2013. Contudo, a pedido, a CAPES prorrogou o edital até fevereiro de 2014, o que gerou a continuidade do programa a partir de um segundo edital que iniciou em março daquele ano.

O subprojeto 2011/2014 proporcionou bolsa a quatorze²² licenciandos de diferentes séries do curso de Letras (do primeiro ao quarto ano da graduação). Além dos graduandos, fizeram parte deste subprojeto uma professora coordenadora da Unioeste e duas professoras supervisoras, uma de cada um dos colégios envolvidos com o Programa, o Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e o Colégio Estadual Marechal Rondon.

O critério que determinou os colégios participantes foi a maior e a menor nota no IDEB de 2011. Por mais que se encontrem situados na sede do município, os colégios têm portes diferentes, como aponta Bottega (2013a, p. 34)

o Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta localiza-se no centro e está muito próximo do câmpus da Unioeste [...] e é um estabelecimento de porte grande para os moldes do município, possuindo o maior IDEB dentre os colégios estaduais da cidade. Já o Colégio Estadual Marechal Rondon possui um porte menor em relação ao outro colégio e conta com o menor IDEB da

²²Quatorze é o número de bolsistas de iniciação à docência que o projeto disponibilizou, porém, o número de bolsistas beneficiados pelo programa ultrapassou quatorze pelo fato de haver rotatividade de acadêmicos devido à conclusão do curso. Ao final de 2011, três bolsistas concluíram o curso de graduação e foram substituídos; ao final de 2012, outros três e durante o ano de 2013 dois bolsistas foram substituídos devido à desistência. Portanto, ao todo, foram contemplados com bolsa do PIBID vinte e dois acadêmicos do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon.

sede do município (embora a diferença naquele momento fosse mínima) [...] Além disso, o bairro São Lucas, distante do centro, é um local em que parte da população possui dificuldades socioeconômicas ou de vulnerabilidade social, o que acaba repercutindo na escola por meio de problemas nas relações professor-aluno e evasão escolar.

A autora destaca a importância de os bolsistas, futuros professores, conhecerem realidades tão distintas, já que o fato de lidar com estas situações contribui para o enriquecimento da experiência mesmo antes da efetivação da profissão docente.

Para que as atividades do PIBID pudessem ser desenvolvidas nas duas escolas e para que os pibidianos pudessem conhecer os diferentes contextos dos colégios envolvidos, estes foram divididos em dois grupos de sete, sendo que cada grupo permaneceu um ano em cada colégio.

Conforme a proposta do detalhamento do subprojeto Letras – Língua Portuguesa 2011/2014²³, os bolsistas deveriam disponibilizar (durante o período em que participaram do Programa) 12 horas semanais para dedicação ao subprojeto, tendo em vista as ações, atividades e cronograma. A organização das atividades era assim prevista pelo documento: a) **estudo:** grupo de estudo para leitura e discussão de textos referentes ao ensino de Língua Portuguesa, à educação e perfil profissional e outras questões que dizem respeito ao trabalho docente, além de socialização e discussão das práticas desenvolvidas nas escolas pelos pibidianos; b) **organização pedagógica para a área:** contato com as diretrizes curriculares que regem o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas envolvidas e com leituras mais direcionadas à prática pedagógica com exercícios acerca dos três eixos do ensino da disciplina: leitura e produção de textos, e análise linguística. O objetivo deste momento de organização pedagógica era instrumentalizar os acadêmicos para que fosse possível a proposição de atividades em sala de aula, coerentes com os pressupostos teóricos; c) **presença nas escolas:** conhecimento e contato com a realidade escolar, através da participação ou acompanhamento das diferentes atividades que são parte do trabalho docente do professor, dentre as principais, a observação de aulas e a docência.

Os três momentos compuseram um conjunto de atividades interligadas, sendo que, depois da prática da docência, nos grupos de estudos semanais, era prevista a reflexão das ações praticadas, ou seja, havia a oportunidade de ação-reflexão, o que corrobora com as

²³ Detalhamento de subprojeto realizado em cumprimento ao Anexo II do edital nº 001/2011/CAPES, submetido a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste (edital nº 008/2011 – PRG), para seleção de projetos de Iniciação à Docência a serem apoiados no âmbito do PIBID e aprovado/selecionado perante edital 010/2011 – PRG.

Diretrizes Curriculares para formação de professores e proporciona a constituição do professor-pesquisador.

Conforme sugere o detalhamento do subprojeto, os três momentos das atividades interligadas visavam promover a melhoria na qualidade da formação do graduando em Letras, através de leituras e discussões de textos teóricos e da presença, elaboração e prática de atividades na escola.

Outro ponto relevante no subprojeto eram as ações previstas, dentre as quais citamos:

- a) Realização de grupos de estudos;
- b) Reuniões para planejar as atividades a serem desenvolvidas nas escolas;
- c) Comunicação das atividades para a comunidade escolar;
- d) Ações de docência, ou seja, inserção do graduando na escola, tanto em reuniões com pais, conselho escolar, etc., quanto em acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa;
- e) Proposição de atividades práticas e aplicação nas turmas, incluindo a criação de materiais didáticos relacionados aos conteúdos das turmas e abrangendo os eixos: produção de textos, leitura e análise linguística;
- f) Criação de espaços de socialização das atividades produzidas pelos alunos;
- g) Contato com os professores supervisores para reflexão sobre a prática pedagógica, bem como troca de experiências e discussões de ações futuras, com base nos diagnósticos realizados;
- h) Reflexão sobre a prática docente por meio de anotações em diários de campo, o que prevê o desenvolvimento de um perfil da pesquisa sobre a prática pedagógica ainda durante a graduação;
- i) Realização de atividades que enfatizem a socialização das produções de textos realizadas pelos alunos das escolas envolvidas;
- j) Coleta de materiais produzidos pelos alunos;
- k) Elaboração de relatórios do projeto;
- l) Participação dos envolvidos em eventos de natureza técnico-científica e elaboração de artigos sobre os resultados do projeto;
- m) Divulgação e socialização dos resultados do projeto para o curso de licenciatura em Letras, contribuindo para a reorganização de algumas práticas de ensino e do Estágio Supervisionado, elevando a qualidade do curso;
- n) Publicação do “Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa” a partir de trabalhos realizados e distribuição deste material às bibliotecas e escolas da rede pública.

Ligados às ações previstas, ainda consideramos interessante apresentar aquilo que o subprojeto propunha como resultados almejados com a realização das atividades:

- a) Interferência na melhoria da formação dos graduandos-bolsistas;
- b) Intervenção na formação dos demais graduandos;
- c) Construção do perfil do estudante de Letras como professor de Língua Portuguesa;
- d) Instrumentalização dos bolsistas para a realização dos estágios supervisionados;
- e) Reconhecimento dos aspectos diversos que envolvem a carreira docente, sua importância e seus desafios;
- f) Oportunizar a integração entre as diferentes escolas envolvidas no projeto;
- g) Efetivação da relação entre teoria sobre o ensino de Língua Portuguesa e as alternativas pedagógicas possíveis de serem realizadas em sala de aula;
- h) Criação de espaços para a apresentação e exposição das atividades realizadas pelos alunos, incluindo a participação em eventos e publicação de artigos;
- i) Melhoria no ensino das escolas que fazem parte do subprojeto;
- j) Oportunizar momentos de formação continuada aos alunos e professores das escolas envolvidas, incluindo a participação em eventos cujo teor seja a formação docente;
- k) Produção, publicação e distribuição do “Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa”;
- l) Presença e participação dos bolsistas nas discussões sobre a formação docente implementadas no câmpus pelo Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), tendo contato com as reflexões das áreas de Didática e Psicologia da Educação;
- m) Estreitamento das relações entre as escolas e a universidade.

Conforme podemos observar nas ações e nos resultados previstos descritos acima, todos eles têm grande importância e condizem com os pressupostos norteadores de uma melhor formação de professores, expostos em subcapítulos anteriores, principalmente no que diz respeito à aproximação entre teoria e prática e universidade e escola de educação básica, através da inserção do acadêmico bolsista no chão da escola. Ainda é relevante destacar a preocupação em formar um professor que seja capaz de produzir materiais e de refletir sobre sua prática, o professor pesquisador.

De modo geral, como pode ser observado neste subcapítulo, o projeto PIBID-Unioeste é de grande importância para a formação inicial docente (não apenas dos licenciandos em Letras), tendo em vista os desafios que apresenta a Educação Básica no Paraná, como o alto número de evasão de alunos do Ensino Fundamental e Médio, conforme mencionamos.

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,

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).

Ribeiro, Castela e Langer (2014) apontam algumas contribuições do PIBID em relação às escolas e à Educação Básica, à formação inicial dos bolsistas, aos cursos de licenciatura e à Pós-Graduação. No que diz respeito às contribuições para a Educação Básica e para as escolas participantes, as autoras afirmam que os projetos desenvolvidos pelos bolsistas resultaram em boas aulas, atrativas e interessantes e que contaram com a participação ativa dos alunos. Além de proporcionar uma melhor relação entre teoria e prática aos bolsistas, o que permite uma experiência única na formação, os professores supervisores também foram motivados a aprenderem com os acadêmicos.

Referente aos impactos do Programa na formação dos graduandos, Ribeiro, Castela e Langer (2014, p. 29) asseguram que o PIBID propicia um espaço de reflexão sobre a prática docente, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos: “É possível perceber um maior amadurecimento dos envolvidos em relação ao conhecimento e interferência na escola, e também na parte de fundamentação teórica”, o que, na opinião das autoras, é resultado das leituras, discussões e presença dos bolsistas nas salas de aula. Outro aspecto favorável à formação docente é a contribuição do PIBID para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Conforme as autoras, é nítida a interferência desta experiência na elaboração dos planos de aula e na atuação dos pibidianos na escola.

Com relação ao impacto sobre os Cursos de Licenciaturas, uma das maiores contribuições diz respeito à presença dos pibidianos nas turmas dos cursos “por exercer[em] uma ‘possibilidade de influência’ nas disciplinas que abordam o ensino” (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 31, grifos das autoras), por interagirem e compartilharem com os colegas informações da realidade escolar. Além disso, a participação de acadêmicos de diferentes anos do curso possibilita uma interação e troca de experiências positivas.

Por fim, as autoras confirmam que pibidianos egressos de variados subprojetos têm se inserido em cursos de pós-graduação:

Creemos que os egressos que iniciam na pós-graduação possuem uma visão diferenciada do ensino, possuem interesse em pesquisas na área da Educação e se tornarão futuros professores universitários, com um perfil capaz de contribuir para a melhoria da Educação por meio de sua forma de atuação (RIBEIRO; CASTELA; LANGER, 2014, p. 31).

Em suma, percebemos que o PIBID promove a melhoria da qualidade da formação inicial, gerando o estreitamento da lacuna existente entre a teoria e a prática e possibilitando ações integradas de ensino, pesquisa e extensão. Constatamos ainda, perante este levantamento bibliográfico, que o PIBID é um lugar que proporciona diferentes aspectos fundamentais para a formação docente, como a constituição de diversas competências para ensinar (necessárias à prática docente eficiente) e o exercício da reflexão sobre a própria prática, o que desencadeia no professor pesquisador. Tais aspectos contribuem para a construção da identidade docente do futuro professor. Nossa intenção é verificar se todas essas contribuições impactaram, de fato, os bolsistas envolvidos em nossa pesquisa.

2.4 COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

Diante das modificações ocorridas na educação básica e tendo em vista a discussão até aqui, é notório que novas medidas (como as do PIBID) devem ser pensadas, pois o ofício do professor está se transformando. Por este motivo, apresentamos neste momento *Dez Novas Competências para Ensinar* (PERRENOUD, 2000), das quais destacamos três que foram foco de algumas questões da entrevista realizada com os bolsistas egressos do PIBID e que serão, portanto, alvo de discussão e análise.

Conforme Perrenoud (2000 p. 10), “As instituições de formação inicial e contínua precisam de referenciais para orientar seus programas” e sugere que as *competências para ensinar* sejam um fio condutor para a formação docente, longe de estarem prontas e acabadas, mas que podem dar um norte para o professor.

De acordo com Perrenoud et al. (2001, p. 12), o professor deve ser capaz de:

- analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher, entre uma ampla gama de conhecimento, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;

- adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- enfim aprender, por meio da avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Posto desta forma, o professor é (ou deve ser) um profissional reflexivo e crítico, com capacidade de avaliação e auto-avaliação, que toma decisões e escolhe as estratégias para alcançar seus objetivos e está sempre aprendendo. Para que isso se dê, a abordagem central dos cursos formadores de professores deveria ser “Formar profissionais capazes de organizar as situações de aprendizagem” (PERRENOUD et al., 2001, p. 11). Além das capacidades supracitadas, “os professores devem dominar os saberes a serem ensinados, ser capazes de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar” e “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” (PERRENOUD, 2000, p. 11).

Tais afirmações vão ao encontro da discussão que apresentamos até aqui e da importância que vemos em formar um professor que consiga conciliar os conhecimentos técnicos, ou seja, *os saberes a serem ensinados*, aos conhecimentos didáticos, isto é, que sejam *capazes de dar aula, administrar a turma*, e isso tudo tendo em vista as reformas ocorridas na educação inicial, o “novo perfil de alunos”, o novo papel dos professores, o que implica em uma nova (ou diferente) formação docente.

Como base neste *novo olhar* para a formação, Perrenoud (2000, p. 12) apresenta as competências que julga prioritárias por serem compatíveis com

os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelos alunos, colocar as crianças no centro [da] ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

Diante disso, dez grandes famílias de competências²⁴ para ensinar foram escolhidas e desenvolvidas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.

²⁴ Por “competência” entende-se aqui uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic]” (PERRENOUD, 2000, p. 13)

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Nesta pesquisa, ateremo-nos a três competências: (1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) Administrar a progressão das aprendizagens; e (5) Trabalhar em equipe. Certamente, este recorte não é a única possibilidade de estudo com egressos de programas como o PIBID, mas é o que consideramos o mais conveniente na época da elaboração das questões da entrevista, tendo em vista o conhecimento prévio (sobre o subprojeto) da pesquisadora bolsista.

Por muito tempo, o professor foi tido como detentor de todo o conhecimento e como aquele que conduzia uma aula magistral, pouco diferenciada, seguida de exercícios, sem levar em conta se seus alunos estavam aprendendo ou não. Fazer com que os alunos escutem as explicações, não garante que eles aprendam o conteúdo, o que não garante, também, que o professor domine as situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Organizar e dirigir situações de aprendizagem é, pois,

despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (PERRENOUD, 2000, p. 24, grifos do autor).

Isto significa que o professor deve ser instruído e estar preparado para desenvolver métodos diferenciados, de acordo com a turma, e não apenas os exercícios clássicos, mas também a interação com os alunos, a fim de que aprendam o conteúdo. Além de uma formação inicial mais voltada para esta prática, é extremamente necessário que o professor tenha o hábito contínuo de pesquisar novos métodos de ensinar.

Para compreender melhor, Perrenoud (2000) apresenta algumas competências mais específicas sobre a competência global em questão:

Quadro 13 – Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Competência de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. ▪ Trabalhar a partir das representações dos alunos. ▪ Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. ▪ Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. ▪ Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000, p. 18).

Quanto à primeira das competências específicas, Perrenoud (2000) afirma que conhecer os conteúdos que serão ensinados é tarefa primordial, porém, a verdadeira competência não está apenas em conhecê-los, mas em relacioná-los aos objetivos que se quer alcançar e às situações de aprendizagem eficazes, ou seja, atividades realizáveis. Contudo, a tarefa não é simples; “Para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados” (PERRENOUD, 2000, p. 25). Levar em consideração o interesse dos alunos, encontrar formas diferenciadas de ensinar e dominar os conteúdos, identificando os “núcleos” em torno dos quais devem ser organizadas as aprendizagens, carece de preparo, estudo e dedicação.

Para conseguir *Trabalhar a partir das representações dos alunos*, Perrenoud (2000) afirma que a competência do professor deve ser essencialmente didática, dar espaço ao aluno nas aulas, interessar-se por suas representações, sem desvalorizá-las imediatamente, buscar compreender de onde surgiram e sua coerência. Desta forma, o professor deve ajudar o aluno a fundamentar-se em suas representações prévias, “sem se fechar nelas, e encontrar um ponto de entrada em seu sistema cognitivo, uma maneira de desestabilizá-los apenas *o suficiente* para levá-los a restabelecerem o equilíbrio” (PERRENOUD, 2000, p. 28, grifos do autor) para, assim, incorporar novos elementos àquilo que já conhecia, pois é no equilíbrio entre o dado e o novo que o aluno aprende.

O melhor momento para aprender é quando não se tem respostas, é o momento da curiosidade, do desequilíbrio, da ânsia pelo novo. Neste sentido, cabe ao professor instigar o aluno, dialogar com ele, permitir que ele expresse o conhecimento já construído, assim o conteúdo a ser ensinado fará mais sentido ao aprendiz: “O professor que trabalha a partir das

representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, *colocar-se no lugar dos aprendizes*” (PERRENOUD, 2000, p. 27, grifos do autor).

Seguida da anterior, a competência específica *Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem*, está fundamentada no princípio de que aprender não é apenas memorizar informações, mas “*reestruturar seu sistema de compreensão de mundo*” (PERRENOUD, 2000, p. 28, grifos do autor), que depende de um trabalho cognitivo. Os erros dos alunos devem ser compreendidos e devem ser utilizados como uma ferramenta para ensinar, “proporcionando ao aprendiz [...] os meios para *tomar consciência deles*, identificar sua origem e transpô-los” (PERRENOUD, 2000, p. 31, grifos do autor).

Sobre a quarta competência específica, *Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas*, Perrenoud (2000, p. 34, grifos do autor) explica que “a construção do conhecimento é uma *trajetória coletiva* que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema”. Posto dessa forma, esta competência está diretamente ligada às anteriores, tendo em vista a trajetória coletiva, que leva em consideração as representações e os obstáculos dos aprendizes. Cada dispositivo ou sequência didática não pode ser considerado geral, unânime, melhor ou pior; tudo depende da disciplina, do nível dos alunos (e de suas representações), dos conteúdos e dos objetivos de cada professor, contudo, “Quanto mais se aderir a um procedimento construtivista, mais importante será conceber situações que estimulem o conflito cognitivo entre alunos ou na mente de cada um” (PERRENOUD, 2000, P. 34).

Já a última das competências específicas, *Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento*, depende da capacidade que tem o professor de “tornar acessível e desejável *sua própria relação com o saber* e com a pesquisa, encarnar um modelo plausível de *aprendiz*” (PERRENOUD, 2000, p. 35, grifos do autor), ou seja, esta competência passa pelo crivo da arte de conseguir se comunicar, seduzir e envolver os alunos. Esta tarefa não parece ser fácil, levando em consideração as discussões levantadas anteriormente sobre o novo perfil de alunos que a escola atende hoje, que têm (a grande maioria) acesso a diferentes meios de obter informações diversas. Portanto, conforme Perrenoud (2000, p. 35-36), “Para que aprendam, é preciso envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e de uma certa duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem” para todos os alunos – aos que têm e aos que não têm vontade de se debruçar sobre um tema por muito tempo.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é uma competência que depende muito de conhecimentos didáticos, como pode ser percebido através das competências específicas

abordadas, e que são, muitas vezes, adquiridos na prática profissional, no contato direto com os alunos e nas situações concretas de sala de aula. Em suma, para organizar e dirigir situações de aprendizagem, o professor deve dominar os conteúdos a serem ensinados e ser capaz de traduzi-los em objetivos de aprendizagem, que devem orientar seu trabalho com os alunos.

Partindo desta leitura e das discussões, elaboramos as seguintes perguntas, que foram feitas aos bolsistas egressos e que serão abordadas no capítulo de análise:

Quadro 14 – Questões da entrevista sobre a competência 1

✓ Durante sua experiência no PIBID, você planejou e construiu planos de aula e atividades ou sequências didáticas? Comente sobre a importância disso para sua formação profissional.
✓ Você acredita que esta experiência (de planejamento de aulas) possibilitou sua competência de transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem? Comente a respeito.
✓ Os textos e atividades que você usou nas oficinas consideravam a realidade dos alunos? Exemplifique.
✓ Você elaborou alguma atividade a partir dos erros e dos obstáculos dos alunos? Como foi?
✓ Você propôs alguma atividade de pesquisa a seus alunos? Como foi o encaminhamento dessa atividade?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Conforme Perrenoud (2000), a escola é organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para atingir determinados objetivos ao final de cada ciclo de estudos. Nesta organização, os métodos ou meios de ensino são propostos ou impostos aos professores, que devem ser capazes de administrar a heterogeneidade da turma.

Esta competência global compreende outras cinco, mais específicas:

Quadro 15 – Administrar a progressão das aprendizagens

Competência de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
2) Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. ▪ Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. ▪ Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. ▪ Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem

	formativa. ▪ Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progresso.
--	--

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000, p. 19).

A respeito de *Conceber e administrar situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos*, Perrenoud (2000, p. 41) sugere que os professores proporcionem situações-problema que ofereçam desafios que estejam ao alcance dos alunos e que levem cada um a progredir, ou seja, que “tomem os alunos onde se encontrem e os levem um pouco mais adiante”. Contudo, este princípio não é fácil de ser colocado em prática devido, principalmente, à heterogeneidade em sala de aula. Determinada situação-problema pode ser assim considerada para um grupo e não para outro; ou ainda, cada grupo ou cada aluno pode desenvolver diferentes estratégias para resolver a situação, o que não permite ao professor prever totalmente o nível de dificuldade da tarefa. É possível afirmar, então, que a competência do professor é dupla: “investe na concepção e, portanto, na antecipação, no ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didática e ações de regulação” (PERRENOUD, 2000, p. 43).

Depois de administrar as dificuldades de uma situação-problema, é preciso *adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino*. De acordo com Perrenoud (2000), muitos professores têm uma visão limitada da totalidade da formação escolar, pois sua formação não permite que trabalhem em todos os níveis e todas as idades, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Desse modo, cada professor é levado a dar uma importância desmedida aos poucos anos em que é experiente, sem ter claramente consciência do que se passa antes e depois. Seria melhor que todos tivessem uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, principalmente para *julgar com conhecimento de causa* o que deve ser absolutamente adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde, sem que isso acarrete consequências (PERRENOUD, 2000, p. 44, grifos do autor).

O desafio, ou a competência, está em dominar a totalidade da formação, não exatamente em ser capaz de ensinar em qualquer série ou ano, mas compreender os objetivos que cada ciclo requer, contribuindo, assim, para a formação dos alunos. Esta competência depende também do funcionamento das escolas e, principalmente, dos sistemas educacionais.

Sobre a terceira competência específica, Perrenoud (2000, p. 46, grifos do autor) afirma que “as atividades de aprendizagem são, em princípio, apenas *meios* a serviço de

finalidades que autorizam outras trajetórias” e que elas nem sempre são escolhidas em função de uma teoria, mas por imitação, por tradição ou pelos recursos de ensino, e que são constantemente limitadas por tempo, espaço, cooperação dos alunos ou competência do próprio professor. *Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem* “é uma competência profissional essencial, que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem, mas também um domínio das didáticas das disciplinas” (PERRENOUD, 2000, p. 47), o que significa que o professor deva ser capaz de elaborar atividades e sequências didáticas visando seus objetivos, seus alunos e a progressão das aprendizagens.

Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, é essencial para gerir a progressão das aprendizagens, pois dão ao professor as orientações para a continuidade do trabalho. A principal intenção da observação contínua é de ser formativa, ou seja, considera tudo o que ajuda o aluno a aprender melhor, desde suas aquisições de conhecimento e sua maneira de aprender, até seu ambiente escolar e familiar (PERRENOUD, 2000). Mais precisamente, de acordo com Perrenoud (2000, p.49), “A avaliação formativa situa-se em uma perspectiva pragmática [...] não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração. Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos, e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender [...]”. Em suma, cabe ao professor perceber quais atividades são apropriadas, através da auto-observação e avaliação de seus próprios métodos e “não mais separar avaliação e ensino, considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos dos alunos” (PERRENOUD, 2000, p. 50).

Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão faz parte das competências básicas do ofício docente. Aprovar ou reprovar um aluno, decidir se o aluno necessita ou não de sala de apoio ou aconselhar/encaminhar para atendimento médico-pedagógico são atividades que fazem parte do dia-a-dia do professor. Tais decisões de progressão requerem competências que demandam reflexão, como, por exemplo:

É melhor manter um aluno por mais um ano no mesmo ciclo, correndo-se o risco de retardar seu desenvolvimento e aumentar seu atraso escolar, ou é melhor fazê-lo passar para o ciclo seguinte, ainda que não domine todos os seus pré-requisitos e possa perder seu tempo e agravar as lacunas? [...] em que grupo, graças a quais atividades e qual atendimento, ele teria mais chances de progredir? (PERRENOUD, 2000, p. 51).

As avaliações e o balanço das aquisições auxiliam na tomada de decisões e são essenciais na competência de administrar a progressão das aprendizagens.

As perguntas que fazem parte da entrevista e que foram elaboradas a partir desta competência são:

Quadro 16 – Questões da entrevista sobre a competência 2

✓	Havia preocupação com a progressão de aprendizagens ao elaborar e ministrar as oficinas? Como?
✓	Considera que o PIBID trouxe contribuições para os alunos das escolas onde você desenvolveu as atividades?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Diante da evolução da escola nos últimos tempos, o trabalho em equipe é uma das competências mais necessárias a fazer parte da rotina do professor. Conforme Perrenoud (2000, p. 81, grifos do autor), trabalhar em equipe é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a *convicção* de que a cooperação é um valor profissional”, porém deve ser abandonado quando percebido que não vale à pena. O trabalho em equipe deve mostrar mais vantagens do que desvantagens.

O quadro a seguir mostra o desdobramento da competência geral em outras quatro específicas.

Quadro 17 – Trabalhar em equipe

Competência de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
5) Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. ▪ Dirigir um grupo de trabalho. ▪ Formar e renovar uma equipe pedagógica. ▪ Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. ▪ Administrar crises ou conflitos interpessoais.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000, p. 18).

Ao expor sobre *elaborar um projeto em equipe, representações comuns*, Perrenoud (2000, p. 83, grifos do autor) define uma equipe como “*um grupo reunido em torno de um projeto comum*, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação”. Neste contexto, o autor distingue dois tipos de projeto: os que se organizam em torno de uma atividade pedagógica com prazos precisos (como uma peça teatral, jornada esportiva, etc.) –

denominados “empreendimento coletivo visando a uma realização” (PERRENOUD, 2000, p. 83) – e os projetos cujo desafio é a cooperação numa atividade profissional interativa – “divisão de forças e de ideias, coordenação de práticas” (idem). Em ambos os casos é importante que se saiba elaborar um projeto e tudo o que ele implica.

Diferente do primeiro tipo de projeto, cujo produto final é fácil de ser identificado, no segundo, a cooperação é mais difícil de formular, pois envolve as “relações profissionais cotidianas, revela a necessidade de partilhar, de romper a solidão, de fazer parte de um grupo” (PERRENOUD, 2000, p. 84) que podem ser vistas com diferentes olhos por diferentes profissionais. Contudo, o que move os dois tipos de projetos são as representações partilhadas do que todos querem fazer. Perrenoud (2000, p. 84, grifos do autor) ainda destaca que “articular representações é não só abrir um espaço de livre discussão *no* projeto e *antes* do projeto, escutar as propostas, mas também decodificar os desejos menos confessos de seus parceiros, explicitar os próprios e buscar acordos inteligentes”. Essa competência requer, além de boa comunicação, compreensão de dinâmicas de grupo.

A competência de *dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões* exige postura e preocupação de que o grupo funcione, além de competências de observação, interpretação, intervenção e boa comunicação. Apesar de tais competências não serem específicas do condutor de um grupo, mas sim de todos os participantes, cabe ao condutor “o direito e o dever de dar *prioridade* à função de condução da reunião. Conduzir é *dar vida*, sem contentar-se apenas em distribuir a fala” (PERRENOUD, 2000, p. 85, grifos do autor). O bom desempenho de um condutor depende, ainda, da aceitação do grupo que não deve confundir liderança com autoridade administrativa.

Formar e renovar uma equipe pedagógica é uma tarefa importante para quem atua nas escolas como professores efetivos há mais tempo (o que não coube aos bolsistas na época em que participaram do PIBID). Esta competência requer do profissional em educação que ele saiba administrar as chegadas e as partidas, com espírito de liderança e capacidades de análise, verbalização e regulação (PERRENOUD, 2000).

Sobre a competência específica de *enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais*, Perrenoud (2000, p. 89, grifos do autor) afirma que “Uma equipe perde o vigor se não consegue ‘trabalhar sobre o trabalho’ [...] O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do ‘muro das lamentações’ para agir” sem poupar esforços com a finalidade de realizar seu projeto.

“A vida de equipe é feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo. Os conflitos maiores aparecem e são, às vezes, intransponíveis”

(PERRENOUD, 2000, p. 92). Dessa forma, percebemos que os conflitos estão presentes em todas as esferas do cotidiano, inclusive no trabalho docente. Perrenoud (2000, p. 90) define o conflito como “a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo”. Portanto, *administrar crises ou conflitos interpessoais* é uma competência que exige compreensão de que o conflito é um componente da ação coletiva. Além disso, tolerância, regulação e moderação (que evitem com que o pior aconteça), imaginação, informações, conhecimentos e mediação (para reestruturar a conversa e chegar a um acordo), “*construir pontes relacionais*” e “*ver a realidade de frente*” (PERRENOUD, 2000, p. 92) contribuem para a administração de conflitos e para que estes sejam utilizados de forma mais construtiva do que destrutiva.

Perante este aparato teórico, as questões que elaboramos para a entrevista com os bolsistas egressos diziam respeito ao trabalho em grupo, seus benefícios e suas dificuldades:

Quadro 18 – Questões da entrevista sobre a competência 5

✓	Você desenvolveu atividades em grupo com os colegas pibidianos? Como avalia isso?
✓	Quais foram os pontos positivos e os negativos de se elaborar e desenvolver um projeto de ensino em grupo? ²⁵

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As competências para ensinar que abordamos (e as outras sete apresentadas por Perrenoud, 2000) nos permitem perceber que a profissão do professor não é caracterizada apenas pelo domínio de conhecimentos técnicos, “mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação” (PERRENOUD et al., 2001, p. 12).

Altet (2001) apresenta quatro modelos diferentes de professores: o professor “magister” ou “mago”, modelo intelectual da Antiguidade que considerava o professor um mago que não necessitava de formação específica ou de pesquisa; o professor “técnico”, para quem as competências técnicas são predominantes; o professor “engenheiro” ou “tecnólogo”, que racionaliza sua prática e procura aplicar a teoria; e, por fim, o professor “profissional” ou “reflexivo”, para quem

[...] a dialética entre a teoria e a prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional

²⁵ Entendemos que algumas das competências destacadas aqui fazem parte da atividade docente do professor no seu dia-a-dia de sala de aula e que, portanto, não foram concretizadas no PIBID, apesar de terem sido experimentadas. Por isso, não serão contempladas nas análises.

reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos participantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metodologia (ALTET, 2001, p. 26, grifos da autora).

Acreditamos que o professor reflexivo apresentado por Altet (2001) é o modelo de professor capaz de elaborar esquemas de percepção e análise, de tomar decisões e organizar situações de ensino-aprendizagem. Acreditamos ainda que este modelo de professor é o que mais se aproxima do professor-pesquisador que abordaremos a seguir.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR

Como vimos abordando, é de extrema importância que o professor reflita sobre sua própria prática para que não seja mero reprodutor de um conhecimento que é produzido na universidade. Uma das formas de refletir sobre a própria prática é problematizando-a, ou seja, o professor problematiza situações recorrentes na sua prática pedagógica, pesquisa, investiga e levanta hipóteses procurando soluções ou novos métodos que melhorem sua realidade educacional.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008), a partir de 1980, a interação entre professor e aluno passou a tomar forma, aumentando, assim, a qualidade do processo de aprendizagem. Desde então, os professores sentem-se motivados a investigar seu próprio fazer pedagógico, com o intuito de descobrir a melhor maneira de apresentar determinado conteúdo aos alunos. Nas palavras da autora,

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO 2008, p. 32-33).

Neste sentido, o professor que é pesquisador das próprias práticas é levado a organizar seu trabalho diante da AÇÃO – REFLEXÃO – AÇÃO, o que significa que estará sempre revisitando suas ações, refletindo sobre elas a fim de compreender quais práticas são mais vantajosas do que outras no processo de ensino aprendizagem, o que resulta em uma “teoria prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48), conforme mostra a figura:

Figura 03 – Relação entre a reflexão e a ação do professor pesquisador



Fonte: Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48.

Refletir sobre a própria prática talvez seja a característica que mais difere um professor-pesquisador de outro professor, pois ele passa a produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais, buscando desenvolver aspectos positivos (novas ideias, novas estratégias) que superem tais dificuldades, tornando-se aquilo que alguns autores chamam de *professor reflexivo*.

Lüdke (2012a, p. 31) considera que existe uma diferença entre professor-pesquisador e professor reflexivo, afirmando que “Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira”. Para a autora, o professor-pesquisador problematiza determinadas situações, pesquisa e investiga soluções para os problemas educacionais, enquanto o professor reflexivo reflete sobre sua prática pedagógica e procura soluções inovadoras para os problemas, sem necessariamente realizar uma pesquisa. Contudo, apesar desta definição, concordamos com Nóvoa (2001, s/p) que defende a ideia de que

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras

diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo.

Ou seja, são nomes distintos, mas que realizam o mesmo processo analítico e reflexivo no sistema educacional. Baseada em Zeichner (1993), Miranda (2012, p. 134, grifos da autora) apregoa que “O *professor na qualidade de prático reflexivo* [...] é aquele que pensa sobre sua prática, sobre sua ação. A reflexão é um processo que ocorre antes, depois e durante a ação do professor”. Isso quer dizer que o professor reflexivo deve ser o investigador da sua própria prática, que deve identificar seus problemas, formular hipóteses e estratégias, questionando sempre sua prática e o contexto em que está situado (MIRANDA, 2012).

Tendo em vista este profissional reflexivo, Demo (1997, p. 2, grifos do autor) sugere que o professor “*maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana*”, sem precisar, contudo, tornar-se um pesquisador profissional, mas que a pesquisa seja o principal instrumento do processo educativo.

A Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores também defende que a pesquisa é elemento essencial na atuação do professor. Diz o documento que

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, 2002b, p. 35).

Corroborando com as ideias defendidas até aqui sobre inovações na prática, as Diretrizes defendem que o conhecimento gerado pelas pesquisas realizadas pelos professores fomenta seu desenvolvimento profissional no sentido de manter-se atualizado, fazendo escolhas em relação aos conteúdos, aos métodos, às estratégias e à organização pedagógica daquilo que ensina, desencadeando, assim, na autonomia do professor.

A Proposta das Diretrizes ainda apregoa que é necessário que o professor conheça e saiba usar determinados procedimentos de pesquisa, tais como: “levantamento de hipóteses, delimitação de problemas, registro de dados, sistematização de informações, análise e comparação de dados, verificação, etc.” (BRASIL, 2002b, p. 36). Um dos métodos que o professor pode utilizar para desenvolver uma pesquisa em sua sala de aula, e que leva em

consideração os procedimentos levantados pelas Diretrizes, é a pesquisa-ação²⁶. Este tipo de pesquisa torna-se importante tanto para professores já atuantes quanto para graduandos, futuros professores, pois, conforme Chiappini (2002), tem o objetivo de superar as rupturas entre a Universidade e a escola. Para a autora, a pesquisa-ação força o pesquisador a sair das delimitações mais estritas da pesquisa acadêmica, obrigando-o a levar em conta a dinâmica escolar.

No mesmo viés, Zeichner (1998) afirma que a pesquisa-ação tem o intuito de minimizar (para não dizer eliminar) a separação que existe entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico, ou seja, superar a lacuna que existe, muitas vezes, entre teoria e prática. Conforme este autor, os professores têm uma visão privilegiada para fornecerem informações de dentro da escola, o que também é defendido por Engel (2000, p. 183, grifos do autor), que ressalta que esse tipo de pesquisa “[...] constitui um meio de desenvolvimento profissional de ‘dentro para fora’, pois parte das preocupações e interesses das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional”.

Para o autor, “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa engajada, em oposição à pesquisa tradicional [...]. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta” (ENGEL, 2000, p. 182). Em suma, a pesquisa-ação envolve todos os participantes; tem por objeto de pesquisa as situações percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis ou problemáticas; é situacional, abordando um problema específico em situação determinada; não tem em vista benefícios de situações futuras apenas; as fases finais são usadas para melhorar as fases iniciais; leva soluções imediatas para problemas educacionais que não podem esperar por soluções teóricas.

De acordo com Engel (2000), as fases da pesquisa-ação são:

- a) **Definição de um problema:** o professor pesquisador toma consciência de algo que o intriga e que deseja modificar, melhorar ou apenas inovar;
- b) **Pesquisa preliminar:** esta fase divide-se em três etapas: *a revisão bibliográfica* da literatura relacionada à situação-problema identificada na fase anterior; *a observação em sala de aula*, para entender o que realmente está acontecendo, podendo fazer registros em áudio, vídeo ou diário de campo; e *o levantamento das necessidades*, através de entrevistas e/ou discussão com os alunos envolvidos;

²⁶ Consideramos importante abordar o tema da pesquisa-ação neste capítulo teórico, pois alguns dos bolsistas egressos do PIBID, sujeitos desta pesquisa, desenvolveram trabalhos deste tipo e relataram sobre eles nas entrevistas que serão analisadas adiante.

- c) **Hipótese:** com base nas informações coletadas, passa-se à formulação de uma ou mais hipóteses a serem testadas;
- d) **Desenvolvimento de um plano de ação:** com base na(s) hipótese(s) levantada(s) e no diagnóstico anteriormente realizado, o professor pesquisador elabora ações didáticas diferenciadas a fim de modificar o modo de transmissão de conteúdos;
- e) **Implementação do plano de ação:** as ações planejadas no item anterior são colocadas em prática;
- f) **Coleta de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação:** o professor pesquisador deve levantar dados a fim de ter subsídios para a medição dos resultados obtidos com a realização da pesquisa;
- g) **Avaliação do plano de intervenção:** este passo da pesquisa-ação consiste em comparar os dados levantados com a situação inicial e perceber quais foram os resultados, se positivos ou não;
- h) **Comunicação dos resultados:** se houverem resultados positivos, o professor-pesquisador deve tornar pública sua experiência, através de um artigo ou evento científico. Se os resultados não forem positivos, uma nova pesquisa-ação deve ser realizada e posteriormente analisada.

Engel (2000) explica que existem algumas objeções feitas à pesquisa-ação por alguns adeptos da pesquisa tradicional, dentre as quais cita o fato de que o objetivo da pesquisa-ação é situacional e específico e, por isso, seus resultados são restritos e não podem ser generalizados; e o fato de que este tipo de pesquisa “tem pouco ou nenhum controle sobre as variáveis independentes” (ENGEL, 2000, p. 189).

Contudo, por mais que apresente limitações, o autor defende que a pesquisa-ação é um grande instrumento ao qual os profissionais da educação podem recorrer com a finalidade de melhorarem suas práticas pedagógicas, mesmo que no ‘pequeno’ ambiente/contexto em que atuam. Nas palavras do autor: “O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório” (ENGEL, 2000, p. 189). É mais aconselhável que o professor pesquise e reflita sobre sua prática e busque melhorá-la, do que se acomode e deixe as situações problemáticas do jeito que estão, sem mudanças.

Engel (2000, p. 190) ainda assume que os problemas educacionais necessitam de pesquisas de um teor mais amplo e severo, no entanto conclui que “considerando as limitações atuais da teoria educacional, a pesquisa-ação leva a soluções imediatas para problemas educacionais urgentes, que não podem esperar por soluções teóricas”. Além disso,

os recursos disponíveis nas escolas de educação básica e as condições de trabalho dos professores são também um empecilho para a realização de todo e qualquer tipo de pesquisa ou atividade diferenciada.

Por fim, consideramos que a constituição de um profissional atualizado e capaz de reconhecer seu papel de produtor de conhecimento depende também da formação inicial do mesmo. Conforme André (2012, p. 59),

É extremamente importante que ele [o professor] aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Por mais que a pesquisa não cumpra todas as exigências que geralmente ela apresenta (nos moldes da pesquisa-ação, por exemplo), devido às dificuldades encontradas nos sistemas educacionais, é importante que o professor atue sempre revendo e refletindo sobre sua prática, produzindo conhecimentos, buscando entender e enfrentar – dentro das condições cabíveis – os problemas que atingem as escolas, por meio dos recursos oferecidos pela pesquisa (LÜDKE, 2012b). Como afirma Demo (1997, p. 2, grifos do autor), “Não se busca um ‘profissional da pesquisa’, mas um *profissional da educação pela pesquisa*”.

Conforme o autor (1997), a pesquisa na escola deve ter princípio educativo que se volte para a educação do aluno. Diante disso, pontua cinco desafios da pesquisa aos professores:

- ✓ (Re)construir projeto pedagógico próprio: “Em vez de falar pelos outros, ou de ser mero porta-voz de teorias alheias, ou apresentar-se como discípulo, precisa comparecer com proposta própria, elaborada e sempre reelaborada” (DEMO, 1997, p. 38-39). Assim, o professor garantirá a formulação da proposta pedagógica pessoal, a atualização permanente do projeto pedagógico e o compromisso com o desempenho do aluno;
- ✓ (Re)construir textos científicos próprios: “o professor deve ensaiar *textos científicos próprios*, geralmente voltados para a área de interesse curricular” (DEMO, 1997, p. 41, grifos do autor). Os “passos” para a construção de textos teóricos seriam: definir um tema predileto; concentrar esforços em torno do tema; pesquisar sobre o tema (decidir quais as hipóteses de trabalho, definir a base teórica, coletar dados e realizar a verificação da hipótese); teorização

das práticas (crítica e autocrítica das práticas, questionamento reconstrutivo e elaboração da contraproposta) (DEMO, 1997);

✓ (Re)fazer material didático próprio: “A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas e termos de argumentação e raciocínio, instigar o questionamento e à reconstrução” (DEMO, 1997, p. 45). Posto desta forma, o material didático torna-se instrumento e não última e única palavra sendo que a elaboração de material didático próprio é uma consequência lógica da construção do projeto pedagógico. Demo (1997) expõe que o material didático próprio, no qual o professor abre mãos dos autores para ser autor, pode combater o fracasso escolar e garantir o rendimento do aluno;

✓ Inovar a prática didática: “a educação pela pesquisa se demonstra nas *mudanças didáticas* que o professor assume e sempre renova, em particular frente ao fracasso escolar” (DEMO, 1997, p. 46, grifos do autor). A ideia defendida pelo autor é a de que “em vez do escutar, é mister privilegiar o formular, em vez da ‘decoreba’ é preciso preferir a pesquisa” (DEMO, 1997, p. 47, grifos do autor), ou seja, o modelo comum de aula precisa ser reinventado pelo professor;

✓ Recuperar constantemente a competência: Demo (1997) resume que a competência esperada do professor poderia ser: a *pesquisa*, para poder realizar o questionamento reconstrutivo; a *elaboração própria* do projeto pedagógico; a *teorização das práticas*, para realizar a crítica e a autocrítica das práticas; a *atualização permanente* e o *manejo dos meios eletrônicos* para trabalhar de maneira moderna. Para que o professor recupere a competência frequentemente, é necessário que sejam oferecidos cursos de longa capacitação, acesso a conhecimento socializado e superação dos meros treinamentos (DEMO, 1997). Isso não depende apenas do professor e de sua *vontade* de educar pela pesquisa, mas principalmente dos órgãos responsáveis por sua formação (inicial e continuada) e das condições oferecidas pelos sistemas educacionais (federais, estaduais, municipais).

Na apresentação da conferência “**Pesquisa e extensão universitária: sua interface com a aprendizagem**”²⁷, Demo defendeu a ideia de que as aulas, como são concebidas na escola e na universidade, não ensinam, pois não produzem conhecimento, como acontece com a pesquisa. Talvez a formação do professor pesquisador/reflexivo seja a chave para uma educação pela pesquisa e, conseqüentemente, para a melhoria na educação básica, daí a importância do desenvolvimento da pesquisa-ação na formação dos bolsistas do PIBID.

²⁷ A conferência aconteceu no dia 14/05/2015, no XV SEU – Seminário de Extensão Universitária da Unioeste, no campus de Marechal Cândido Rondon.

Podemos afirmar que pesquisa e reflexão fazem parte do processo de formação do professor, pois produzem conhecimento, fazem pensar. Para Chauí (2003, p. 12), este processo de questionar (e questionar-se) é essencial à formação, pois produz obras de pensamento:

há formação quando há obras de pensamento e [...] há obras de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Portanto, a ideia de refletir sobre a própria prática (também através da pesquisa) e entender que o exercício da docência não significa apenas aplicar modelos já existentes, mas, ao contrário, compreender que a docência é construída na prática dos professores inseridos em seus contextos – e que é a partir da atividade docente, por eles praticada e refletida, que constroem seu saber-fazer – é parte constituinte do processo de construção da identidade docente.

2.6 A CONCEPÇÃO DO *SER PROFESSOR*

Escrever sobre *ser professor* ou *identidade docente* não é uma atividade fácil ou curta, principalmente tendo em vista a vasta gama de teóricos e profissionais que abordam o tema. Contudo, optamos por elaborar algumas linhas sobre este aspecto devido à importância do assunto para a formação de professores. Portanto, as reflexões sistematizadas neste subcapítulo apresentam um aparato introdutório sobre a temática *identidade docente*.

Utilizando-nos principalmente das contribuições de Pimenta (1997), iniciamos a discussão com a seguinte citação:

[...] *professorar não é uma atividade burocrática* para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é *ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos* historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que *mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática*, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, *a capacidade de investigar a própria atividade* para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de

construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1997, p. 6, grifos nossos).

A colaboração desta citação para nosso trabalho é notável por decorrência de vários aspectos, dentre eles: a) o fato de defendermos que o trabalho do professor não se restringe ao repasse de informações, mas de produtor de conhecimento; b) que os cursos de licenciatura devem preparar o futuro professor para a prática de sala de aula; c) que há uma importância em aproximar teoria e prática; d) que os licenciandos sejam capacitados a investigar a própria ação didática. Todos estes fatores (que já debatemos ao longo do nosso trabalho), unidos, contribuem para a construção da identidade dos (futuros) professores.

Conforme alguns autores (PIMENTA, 1997; LIBÂNEO, PIMENTA, 1999) a identidade do professor não é um dado pronto e acabado, mas é um processo dinâmico, em constante construção com as relações sociais com as quais está envolvida: alunos, pais, instituições de ensino e comunidade escolar geral. Além disso, a concepção desta identidade “advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do confronto das práticas tradicionais com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, bem como da construção de novas teorias” (SANTOS; RODRIGUES, 2010, p. 20).

Isto significa que a identidade docente se define através da construção das experiências profissionais e pessoais, incluindo as experiências da vida estudantil, ou seja, a concepção da identidade profissional docente se baseia na ressignificação social da profissão, como, também, na reafirmação de práticas consagradas culturalmente (que fizeram parte da vida do aluno-professor) e que permanecem significativas, válidas e necessárias à realidade escolar (PIMENTA, 1997). Se podem ser consideradas válidas, é porque estas experiências são consideradas saberes adquiridos pelo professor, e “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (TRADIF, 2012, p. 11, grifos do autor).

Não é de nosso interesse, nem objetivo de nossa pesquisa, nos ater aos saberes docentes, por mais que os consideramos de grande valor ao tema ‘formação de professores’; contudo, fazemos aqui uma breve menção a três categorias de saberes da docência apresentadas por Pimenta (1997) que consideramos convenientes para nosso trabalho: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Sobre a *experiência*, a autora comenta que os alunos das licenciaturas já chegam aos cursos com saberes formados sobre o que é ser professor, através daquilo que sabem sobre seus professores, sobre as mudanças históricas, sobre os estereótipos e representações que a sociedade tem desta profissão, das dificuldades, etc. Conforme Pimenta (1997, p. 7, grifos da autora), “Sabem, mas não *se identificam* como professores, na medida em que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio [...] é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Também são considerados saberes da experiência aqueles que são produzidos pelos professores em seu cotidiano, no processo de reflexão sobre a prática.

Para debater sobre os saberes da docência – *o conhecimento*, Pimenta (1997) explica o que entende pelo termo, destacando que: a informação é o primeiro estágio do conhecimento; para *conhecer* é necessário classificar, analisar e contextualizar as informações; é preciso ter inteligência (vincular conhecimento de maneira útil), consciência e sabedoria (que envolvem reflexão). Em suma, a autora esclarece que

é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, senão as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem as manipulariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então, é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1997, p. 8).

Portanto, fica claro que *conhecer* é maior do que *informar* e que informações devem servir para gerar conhecimento. Cabe, então, à escola servir de mediadora entre a sociedade da informação e os alunos e incitar-lhes a reflexão, para que, assim, possam adquirir a sabedoria que necessitam para a construção humana. Posto desta forma, a educação é um processo de humanização, ou seja, tem o objetivo de embutir os indivíduos nas diversas situações civilizatórias, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 1997). Refletir, pois, sobre os conhecimentos específicos e sua importância na vida social do aluno, é parte da construção da identidade docente.

Por fim, Pimenta (1997) trata dos *saberes pedagógicos*. Para a autora, a afirmação “ter didática é saber ensinar”, utilizada por muitos graduandos, abrange duas revelações

importantes: a primeira é a de que os alunos esperam por técnicas didáticas que podem ser aplicadas em todos os contextos de ensino aprendizagem; a segunda, é que existe um reconhecimento de que, para saber ensinar, a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes, e que são necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

A autora argumenta que existe a necessidade de “construir os saberes pedagógicos *a partir das necessidades pedagógicas* postas pelo real” (PIMENTA, 1997, p. 9, grifos da autora), ou seja, tomar a prática docente como ponto de partida e de chegada no processo de formação docente. Isto significa que a formação do professor só pode acontecer a partir da aquisição e reflexão da experiência do formado. Pimenta (1997, p. 10) afirma ainda que os licenciandos podem adquirir, nos cursos de graduação, os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não os saberes ditos *pedagógicos*, já que “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer*, senão a partir de seu próprio *fazer*”. Nos cursos formativos, isso pode se dar através do estudo de pesquisas sobre atividades pedagógicas e, principalmente, através do desenvolvimento de pesquisas da realidade escolar, “trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência” (PIMENTA, 1997, p. 10).

Portanto, o fato de

ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores (PIMENTA, 1997, p. 10)

isto é, conhecer a escola, seja diretamente ou por meio de estudos da realidade escolar, compõe o terceiro passo que pode colaborar para a construção da concepção do *ser professor*.

Em coerência com o que foi defendido por Pimenta (1997), Tardif (2012) afirma que os saberes docentes são: a) *os saberes oriundos da formação profissional*, produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos, que são transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) *os saberes disciplinares*, também transmitidos pelas instituições universitárias, são os saberes que correspondem aos campos do conhecimento (matemática, história, português, etc.); c) *os saberes curriculares*, que os professores adquirem ao longo da carreira e que equivalem a objetivos, conteúdos, métodos, etc., que devem ser aplicados pelos docentes; d) por fim, *os saberes experienciais*, que são saberes desenvolvidos pelos professores na prática de sua função, incorporados sob forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Para o autor, os saberes são elementos constitutivos da prática docente, sendo que o professor ideal “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2012, p. 39).

Concordando com Pimenta (1997) e Tardif (2012), Libâneo e Pimenta (1999) asseguram que a identidade docente é uma identidade profissional e epistemológica, que deve estar baseada nos conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes); nos conteúdos didático-pedagógicos (relacionados ao campo da prática profissional); e, finalmente, nos conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social).

Em síntese, reiteramos, conforme Santos e Rodrigues (2010, p. 23), que a identidade docente se constitui sob três eixos: “um eixo específico, um eixo pedagógico e um eixo experiencial” e que esta (a identidade) é parte de um processo contínuo e complexo da vida profissional do professor, construída a partir da resignificação das práticas docentes, da reafirmação das práticas tradicionais, das representações dos próprios professores, de seus saberes e de sua relação com tudo o que envolve a comunidade escolar (pais, alunos, professores, sindicatos, etc.). Isso tudo envolve mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes específicos.

Sob o ponto de vista do que trilhamos neste capítulo, podemos dizer que o processo de formação docente é árduo, cheio de obstáculos. Desde o princípio, os cursos de licenciatura buscam aperfeiçoar-se na tentativa de formar bem os profissionais da educação. Muitas mudanças aconteceram (o que permitiu um avanço no processo formativo dos professores), contudo não são suficientes, já que as mudanças na sociedade e, conseqüentemente, na Educação Básica são maiores e mais velozes. A dificuldade está em aproximar teoria e prática e em formar professores que sejam capazes de produzir conhecimento, que possam refletir sobre sua prática e resolver os problemas que encontram nas situações de ensino aprendizagem. Algumas medidas (políticas públicas, por exemplo) são implementadas, a fim de amenizar os problemas, contudo, muitas vezes, não atingem todos os envolvidos nos processos de formação – inicial e/ou continuada.

Por fim, concluímos destacando que a formação inicial de professores – foco de nossa pesquisa – é primordial para a melhoria da qualidade da Educação Básica; porém, não está sozinha ou isolada. A profissão docente, da maneira como está configurada hoje em nosso

país, encontra dificuldades que estão além dos bancos universitários e das formações inicial ou continuada. A desvalorização do professor e todas as variáveis que intervêm nas mais diversas situações de ensino aprendizagem necessitam de um olhar de toda a sociedade, principalmente das organizações mantenedoras do sistema de educação pública do Brasil.

3 DA TEORIA AOS OBJETIVOS E DADOS DA PESQUISA

Este capítulo contém a parte de análise desta dissertação. Nele analisamos os dados gerados à luz dos aspectos levantados no capítulo anterior, a fim de atingir os objetivos desta investigação.

Frente ao objetivo geral de nossa pesquisa – “Verificar como a participação no PIBID impactou a formação inicial de onze bolsistas egressos” – e diretamente ligadas aos objetivos específicos, estão aquelas que definimos como as ‘unidades de análise’, já apresentadas nos pressupostos metodológicos e retomadas a seguir, a fim de explicitar a organização do capítulo, que está dividido em quatro subcapítulos, sendo que cada um aborda um dos objetivos e as unidades de análise descritas abaixo:

- ✓ Com o objetivo de *verificar qual é a configuração curricular do curso de Letras da Unioeste câmpus de Marechal Cândido Rondon*, definimos como unidade de análise a *formação inicial de professores*. O instrumento que nos possibilitou gerar estes dados foi a leitura minuciosa do PPP do curso;
- ✓ A fim de *identificar o papel do PIBID como Política Pública de formação inicial de professores e também de permanência na universidade*, deliberamos que nossas unidades de análise são, para este objetivo, *a permanência do licenciando na universidade e o PIBID e uma formação diferenciada*. Para esta análise, nosso foco são as entrevistas concedidas pelos bolsistas;
- ✓ Objetivando *descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto e verificar sobre sua contribuição para a formação do licenciando*, elencamos três unidades de análise. São elas: *as atividades desenvolvidas no PIBID, as competências para ensinar e a relação entre ensino, pesquisa e extensão*. Os dados que nos permitem realizar essa análise foram gerados a partir de entrevistas e do relatório final da coordenadora do subprojeto, enviado à CAPES;
- ✓ Com a finalidade de *verificar em que medida a participação no PIBID complementou a graduação e a construção da concepção do “ser professor”*, por meio das entrevistas, buscamos analisar: *a relação entre PIBID e graduação; a relação entre PIBID e prática docente atual; a importância do professor pesquisador e da reflexão sobre a própria prática; a relação entre*

PIBID e a pós-graduação; a percepção do bolsista sobre o PIBID; e a concepção do ser professor.

Retomando o que foi explicado no capítulo metodológico, os sujeitos da pesquisa estão aqui identificados por B1 (bolsista 1), B2 e assim sucessivamente (sendo que B4 corresponde à pesquisadora). As supressões das falas estão representadas por reticências entre colchetes e as inserções, que possibilitam o melhor entendimento ao leitor, aparecem escritas entre colchetes.

3.1 CONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA UNIOESTE/MARECHAL CÂNDIDO RONDON E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

No primeiro subcapítulo de análise, apresentamos o curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon, conforme aquilo que configura em seu Projeto Político Pedagógico vigente e, concomitantemente à apresentação, faremos uma análise de aspectos que consideramos pertinentes ao tema já apresentado no capítulo teórico: formação inicial de professores (nossa unidade de análise neste momento).

O Curso de Letras da Unioeste câmpus de Marechal Cândido Rondon tem mais de 30 anos e já passou por várias modificações na sua estrutura curricular, sendo que as mais significativas foram as inclusões das habilitações em línguas estrangeiras (Alemão, Espanhol e Inglês).

Conforme o PPP de 2009, são objetivos gerais do curso:

1. Habilitar profissionais para atuarem no magistério (Nível Fundamental e Médio), na área de Língua Portuguesa e respectivas literaturas e língua alemã, ou espanhola, ou inglesa;
2. Ser um espaço de formação permanente, quer isto se dê no nível horizontal da ampliação de possibilidades de outras licenciaturas, quer isto se dê no nível vertical, em termos de manutenção de cursos e programas de especialização permanentes;
3. Propiciar a necessária competência técnica (produção do conhecimento), para, consciente e reflexivamente, posicionar-se diante da prática linguística do educando, socializando o saber linguístico;
4. Contribuir para com a percepção de que o texto literário seja analisado como manifestação de uma linguagem específica, a qual não pode ser

ignorada ou usada, apenas, como pretexto para o estudo da língua, sem se ater às especificidades literárias;

5. Propiciar o desenvolvimento de atividades de pesquisas acadêmicas, com vistas à formação de profissionais que buscam soluções para os problemas pedagógicos que encontrarão;

6. Oportunizar espaços para que o acadêmico seja levado a participar em atividades de caráter extensionista, seja participando na organização das mesmas, seja contribuindo com o seu trabalho (UNIOESTE, 2009, p. 19).

Tais objetivos estão de acordo com as Diretrizes Curriculares para a formação de professores e também com as Diretrizes dos cursos de Letras quando objetivam habilitar os profissionais para atuarem no mercado de trabalho (o magistério), através da criação de espaços e oportunidades para a formação e o desenvolvimento de diversas habilidades e competências (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002b). Além disso, as DCNs dos cursos de Letras também preveem que o professor domine o uso da língua (portuguesa ou estrangeira) e promova a reflexão analítica e crítica sobre a linguagem.

Para discutir os objetivos gerais do PPP em questão, cabem ainda as contribuições de Mello (2000). Para a autora, é imprescindível que o professor saiba, além de dominar o conteúdo, ensiná-lo de maneira clara, isto é, a aprendizagem escolar eficaz depende de “professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia” (MELLO, 2000, p. 98). Como percebemos, os objetivos estão de acordo neste sentido, já que requerem que o professor de Língua Portuguesa (assim como de outras línguas) possa, além de dominar o conteúdo (a competência técnica – objetivo 3), participar de atividades de pesquisa que visem reflexão e busca de soluções para os problemas pedagógicos com que se depararão os futuros professores (objetivo 5), o que nos faz pensar, novamente, nas discussões sobre o professor pesquisador e a prática da ação-reflexão-ação. Isso também é previsto pelas DCNs dos cursos de Letras (BRASIL, 2001).

Relacionados aos objetivos gerais do curso e às discussões recém comentadas, estão os objetivos ligados às disciplinas pedagógicas, assim apresentados:

a) Proporcionar discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, articulando-as aos encaminhamentos fornecidos pelos materiais oficiais.

b) Conhecer a realidade escolar nos níveis Fundamental e Médio, no que se refere à área de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

c) Vivenciar experiências pedagógicas de ensino, contando com o acompanhamento do professor orientador.

d) Estabelecer a relação teoria-prática, interpretando situações do cotidiano escolar a partir dos pressupostos teóricos e atividades práticas realizadas.

e) Proporcionar a construção de metodologias de ensino condizentes com os pressupostos teóricos assumidos (UNIOESTE, 2009, p. 23).

Estes objetivos visam uma formação voltada à articulação da teoria com a prática, na qual é importante que o licenciando conheça o chão da escola, a realidade na qual vai trabalhar, quando formado. O fato de *vivenciar experiências pedagógicas de ensino, refletir sobre elas e construir metodologias alicerçadas na realidade escolar*, levam a uma formação inicial “desejada” e próxima daquela pretendida pelas Diretrizes Curriculares para formação de professores, ou seja, uma proposta que integre e coloque em sintonia os diferentes níveis de ensino: do professor em formação e do aluno da educação básica. Além disso, tais objetivos concordam ainda com aquilo que é proposto pelas DCNs do curso de Letras que pregam que estes devem ter estrutura flexível, capaz de oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir as competências desejadas na profissão, como, por exemplo, o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas condizentes com o nível da educação básica (BRASIL, 2001). O grande desafio está em comprometer todo o corpo docente na formação dos professores, de modo que todas as disciplinas oportunizem a reflexão pedagógica.

A tabela abaixo mostra as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso que ora apresentamos:

Tabela 01: Desdobramento das áreas/matérias em disciplinas (continua)

1. De formação geral	Tópicos da Gramática Normativa	68
	Fonética e Fonologia	68
	Lexicologia da Língua Portuguesa	68
	Sintaxe do Português	68
	Semântica	68
	Leitura e Produção Textual	68
	Análise do Discurso	68
	LIBRAS	68
	Didática I	68
	Didática II	68
	Psicologia do Des. e da Aprendizagem	68
	Introdução aos Estudos Literários	136
	Teoria da Literatura	68
	Literatura Brasileira I	136
	Literatura Brasileira II	136
	Literaturas de Expressão Portuguesa	68
	Estudos Lingüísticos I	68
	Estudos Lingüísticos II	68
	Introdução aos Estudos Lingüísticos	68
	Lingüística Textual	68
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I	136
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa II	136
Língua Alemã/Espanhola/Inglesa III	136	
Língua Alemã/Espanhola/Inglesa IV	68	

(conclusão)

Subtotal			2040
2. De Formação Diferenciada			
		Literatura Infanto-Juvenil	136
		Língua Latina I	68
		Língua Latina II	68
		Literatura Alemã/Espanhola/Inglesa	68
Subtotal			340
3. Estágio Supervisionado			
Estágio/Prática de Ensino		Prática de Ens. de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado	170
		Prática de Ens. de Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado	85
		Prática de Ens. de Língua Alemã/Esp/Ingl./Estágio Supervisionado	170
Subtotal			425
4. Trabalho de Conclusão de Curso			
Subtotal			
5. Atividades Acadêmicas Complementares (mínimo de 5%)			
Atividades acadêmicas			200
TOTAL DO CURSO			3.005

Fonte: Unioeste, 2009.

No total, com 3.005 horas, o Curso de Letras em análise cumpre o que é previsto por lei (Resolução CNE/CP 2/2002) sobre a carga horária mínima, que é de 2.800 horas. Por ser a formação em Língua Portuguesa o foco da nossa pesquisa, achamos por bem separar a carga horária desta habilitação das demais para as próximas análises. Tendo em vista que a habilitação em Alemão, ou Espanhol ou Inglês contabiliza uma carga horária total de 714 horas (entre o estudo da língua, da respectiva literatura e da prática de ensino) temos então uma carga horária de aproximadamente 2.291 horas para a formação do profissional em Língua Portuguesa²⁸.

Podemos fazer uma relação das disciplinas apresentadas na tabela acima com aquilo que regem as DCNs para os cursos de Letras. Retomando, lembramos que as Diretrizes asseveram que os conteúdos básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários e que estes devem estar integrados com os conteúdos caracterizadores de formação profissional.

Como pode ser observado na Tabela 1, as disciplinas consideradas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa na estrutura curricular do referido curso superior são: Psicologia

²⁸ Consideramos que o número de horas seja aproximadamente 2.291, já que as atividades complementares – que contabilizam 200 horas – também podem ser atividades em alguma das línguas estrangeiras.

do Desenvolvimento e da Aprendizagem (68 horas), Didática I (68 horas), Didática II (68 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado (170 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado (85 horas), perfazendo um total de 459 horas, que corresponde a um percentual aproximado de 20% do total da carga horária do curso (no que tange à formação em Língua Portuguesa) que é de 2.291 horas (UNIOESTE, 2009).

O ementário contemplado no Projeto Político Pedagógico de 2009 apresenta o seguinte para cada disciplina didático-pedagógica²⁹:

- ✓ **Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem:** esta disciplina, ministrada no primeiro ano da graduação, visa compreender a concepção da psicologia da educação e sua contribuição para a ação docente e analisar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes teorias psicológicas e suas implicações na organização da prática pedagógica;
- ✓ **Didática I:** o objetivo da disciplina é compreender o estudo da Didática enquanto ciência, com ênfase no seu desenvolvimento histórico, nos fundamentos epistemológicos, na escola contemporânea, contemplando tópicos da Educação Inclusiva, e a relação teoria e prática pedagógica. A disciplina faz parte da grade do segundo ano do curso;
- ✓ **Didática II:** dando sequência, no terceiro ano, a Didática II prevê o estudo e o desenvolvimento dos pressupostos que norteiam a ação docente (tanto em Língua Portuguesa quanto em Literatura), articulando-os aos aspectos que organizam o planejamento de aulas, como, por exemplo: objetivos gerais e específicos, conteúdos, metodologia e avaliação. Além disso, a disciplina visa também desenvolver competências e habilidades para que o licenciando planeje e reflita sobre sua prática pedagógica.
- ✓ **Prática de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado:** a disciplina com a maior carga horária do curso (170h/a – igualando-se à carga horária da disciplina de Prática de Ensino em Língua Alemã/Espanhola/Inglesa/Estágio Supervisionado) é ministrada no terceiro ano, e visa a prática docente de Língua Portuguesa e Literatura para as séries finais do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos, ou seja, 6º ao 9º ano), com a elaboração e execução de atividades supervisionadas de ensino, tendo como ponto de partida os pressupostos teóricos e os encaminhamentos metodológicos relacionados à prática do ensino.
- ✓ **Prática de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado:** com carga horária menor do que a Prática de Ensino I (total de 85 horas), esta disciplina acontece no 4º ano da graduação e tem os mesmos objetivos da do ano anterior, porém

²⁹ Informações obtidas no PPP/2009 do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, páginas 36-43.

voltada à prática docente para o Nível Médio da educação básica.

É, portanto, nas disciplinas de Prática de ensino (I e II) que acontece o Estágio Supervisionado, que representa um momento de extrema importância ao licenciando pelo fato de aproximá-lo da realidade escolar concreta. A prática do estágio está de acordo com as DCNs para a formação de professores, que, no parágrafo 3º do Art. 13, destaca que o estágio curricular supervisionado deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, neste caso, início do terceiro ano (BRASIL, 2002c).

É importante destacar que, com exceção da Prática de Ensino – por causa do Estágio Supervisionado – todas as demais disciplinas, não apenas as didático-pedagógicas, devem dispor, conforme o PPP, de aproximadamente 17% de sua carga horária para Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC ou PCC), que incluem atividades que busquem uma consequência pedagógica, ou seja, “é necessário que desde o 1º ano os acadêmicos realizem atividades nos estabelecimentos de ensino” (UNIOESTE, 2009, p. 44), podendo ser entrevistas com alunos ou professores, elaboração e execução de projetos de pesquisa ou extensão, análise de livros didáticos, entre outras atividades. Estas atividades práticas, de acordo com as DCNs, são consideradas conteúdos caracterizadores de formação profissional, ou seja, atividades que constituem a aquisição de competências para o exercício da profissão.

Esta prática vai ao encontro do que rege o Parecer 28/2001 e da Resolução CNE/CP 2/2002 – que estabelecem a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – que estipulam o limite mínimo de carga horária destinada à prática como componente curricular de 400 horas.

No mesmo viés, Mello (2000, p. 103) afirma que o ensino é a prática do curso de formação docente e que, portanto “cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor [...] precisa estar relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica”. A autora acredita ainda que a prática deva estar presente desde o primeiro dia de aula dos licenciandos para que estes possam aprender a ensinar.

Podemos perceber que o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon está de acordo com as normas que conduzem o Ensino Superior de licenciaturas, assim como com os estudos e levantamentos sobre a formação de professores, já que através das APCCs é possível que o licenciando saia dos meandros da teoria e visite, de alguma forma, a prática, em todas as disciplinas do curso. Contudo, vale destacar que esta atividade nem sempre está ligada diretamente com a prática entre os

licenciandos e os alunos da educação básica. Conforme abordado, as atividades podem ser as mais diversas, como análise de textos de alunos (cedidos por professores atuantes na rede estadual), análise de livros didáticos, entrevistas, ou seja, atividades que estejam ligadas à prática pedagógica propriamente dita, mas não necessariamente uma atividade de intervenção do licenciando na sala de aula, fato que não tira totalmente o mérito das APCCs.

Diante desta consideração, para que os objetivos e as normas que complementam o PPP (deste ou de qualquer outro curso de licenciatura) obtenham êxito, seria imprescindível

mais do que a justaposição entre as disciplinas de conteúdos específicos e as disciplinas pedagógicas. Torna-se necessário aproximar as disciplinas pedagógicas da realidade escolar, para que o licenciando possa ter contato com problemas reais de educação: bem fundamentado teoricamente, poderá refletir, e buscar soluções/amenizações para os problemas enfrentados na escola. Só assim os saberes pedagógicos poderiam realmente fazer diferença na sua prática (OLIVEIRA; BONFIM. 2012, p. 78).

Isto significa que não basta apenas reformular os currículos dos cursos de licenciatura; mais do que isso, é preciso que essas mudanças ultrapassem os trâmites formais e alcancem o *ensino* superior de formação docente, e que o alcancem com eficiência e qualidade.

No capítulo teórico, levantamos muitas questões a respeito da melhoria nos cursos de formação de professores, que esta deveria ser mais voltada aos aspectos práticos e pedagógicos, acompanhando as mudanças que ocorreram (e ainda ocorrem) na sociedade e na educação básica. Diante do que expomos sobre o PPP vigente do curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon, percebemos que sua configuração curricular corresponde aos pressupostos que norteiam os cursos de licenciatura. Porém, ainda podemos afirmar que o curso também deixa a desejar no que se refere às disciplinas didático-pedagógicas e, como mostra a literatura abordada, o curso em questão parece se preocupar mais com as disciplinas teóricas – que contemplam, praticamente, 80% da carga horária do curso de formação em Língua Portuguesa – do que com as que se referem à prática pedagógica.

Contudo, na tentativa de melhorar a formação docente de seus licenciandos, o colegiado do citado Curso de Letras reformulou seu PPP no ano de 2014, para ser implantado no ano de 2016, caso não tivesse recebido parecer desfavorável da Pró-Reitoria de Graduação, embora tivesse a aprovação no colegiado, no conselho de Centro (Centro de Ciências Humanas Educação e Letras – CCHEL) e no conselho de câmpus.

Conforme a CR nº 43122/2014³⁰, que deliberou pela desaprovação da reformulação do PPP, o Curso de Letras do câmpus de Marechal Cândido Rondon (e demais cursos de Letras da Unioeste) promoveu discussões em decorrência do Parecer nº 24/12, emitido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/PR, por solicitação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP – sobre a carga horária dos cursos de Letras com dupla habilitação.

A dúvida desta universidade, que também era dúvida de outras IES, dava-se a respeito da aplicação das Resoluções CNE/CP nº 02/2002 e CNE/CP 01/2011. A primeira, como sabemos, prevê carga horária mínima de 2.800 horas e período de integralização de três anos; a segunda, por sua vez, determina diretrizes para obtenção de uma nova habilitação pelos *portadores de Diploma* de Licenciatura em Letras, principalmente no que diz respeito à carga horária mínima que deve ser de 800 horas para uma segunda habilitação, sendo que a carga horária do estágio curricular supervisionado deve ser de, no mínimo, 300 horas. Portanto, uma das dúvidas dizia respeito a qual resolução devia ser atendida pelos cursos com dupla habilitação.

O Parecer CES/CEE nº 24/12 responde ao questionamento, propondo dois encaminhamentos: se o curso de graduação em Letras prevê uma habilitação, aplica-se a Resolução CNE/CP 02/2002; se a graduação prevê duas habilitações, então devem ser aplicadas as duas Resoluções simultaneamente:

Tendo em vista que a Resolução CNE/CP nº 01/11 prevê carga horária mínima de 800 (oitocentas) horas sendo 500 (quinhentas) horas para disciplinas específicas (teóricas e práticas) da segunda habilitação e 300 (trezentas) horas também de estágio supervisionado específico, entende-se que o cumprimento das Resoluções CNE/CP nº 02/2002 e CNE/CP nº 01/2011, o projeto pedagógico deverá apresentar carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas (PARANÁ, 2012, p. 7).

Contudo, a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste entende que a determinação de 800 horas para a segunda habilitação *para portadores de diploma* não é clara sobre a carga horária da primeira formação com duas habilitações, que é o caso do Curso de Letras de Marechal Cândido Rondon. Por isso, de acordo com a CR nº 43122/2014, a Unioeste protocolou pedido junto ao CEE solicitando que seus cursos de Letras permanecessem com suas cargas horárias atuais e pedindo esclarecimentos quanto à carga horária dos cursos e ampliações de prazos e decretos de renovação de reconhecimentos – tendo em vista que as IES que ofertam cursos de

³⁰ Diante de um pedido realizado junto à Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, a documentação que delibera sobre o PPP reformulado nos foi repassada com prontidão para ser utilizada em nossa pesquisa.

licenciatura em Letras deveriam atender aos contido nas Resoluções CNE/CP 02/2002 e 01/2011 a partir do ano de 2014.

Embora não tenha sido aprovado, tivemos acesso à reformulação do PPP e consideramos importante trazer para discussão algumas das modificações sugeridas, porém não concretizadas, pois acreditamos que as alterações neste e em outros PPPs são, muitas vezes, elaboradas por sujeitos que entendem e lutam por uma formação melhor, contudo, não acontecem pela falta de incentivo e pela não aprovação de órgãos responsáveis.

Conforme a justificativa do PPP modificado, a reformulação da estrutura curricular do Curso de Letras objetivava aprofundar e ampliar a formação do discente como futuro professor, bem como visava atender a exigência de ampliação da carga horária total, principalmente das atividades de estágio, tendo em vista a dupla licenciatura.

As modificações mais significativas do novo PPP atenderiam algumas das necessidades elencadas nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito ao aumento das disciplinas didático-pedagógicas do curso, medida esta que está particularmente relacionada às responsabilidades das próprias instituições em “reestruturar o currículo das universidades públicas e particulares [...]” (BRASIL, 2008, p. 93).

Das principais modificações, destacamos a carga horária que passaria de 3.005 horas para 3.688 horas, distribuídas em cinco anos de curso. Tomando por referência a realidade sócio-econômica da maioria dos alunos (que os leva a trabalharem durante o dia), optou-se pela ampliação do Curso por mais um ano, ao invés de ampliar a carga horária de atividades no contraturno.

Um dos motivos para a ampliação da carga horária do curso é a oferta de disciplinas optativas, que possibilitam ao aluno ampliar e melhorar o foco de seus conhecimentos e experiências didático-pedagógicas, bem como da ampliação da carga horária das disciplinas de Língua, Literatura e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado das Línguas Estrangeiras (conforme determina o Parecer CES/CEE 24/12). Ainda é relevante destacar que a área de Fundamentos da Educação perdeu expressiva parte da carga horária com a implantação da dupla habilitação, e que poderia ser resgatada com a reformulação.

De acordo com o novo PPP, mesmo conscientes dos aspectos que desabonam a ampliação da carga horária, esta “seria a única maneira de garantir uma boa qualificação para os nossos alunos como futuros profissionais da educação” (UNIOESTE, 2014, p. 4). As disciplinas optativas seriam ofertadas no 2º e no 5º ano da graduação, sendo que o aluno deveria escolher duas disciplinas optativas para cursar, que se tornariam obrigatórias para concluir a carga horária total do curso.

Quanto aos objetivos gerais e aos objetivos relacionados às disciplinas pedagógicas, afirmamos que são os mesmos nos dois PPPs (de 2009 e no proposto em 2014 para 2016), o que leva-nos a acreditar que os propósitos do curso são apropriados, porém, faltam medidas (disciplinas e/ou práticas pedagógicas que devem acontecer no próprio curso) que os tornem eficazes. É neste ponto que o novo projeto se diferenciaria: pela inclusão de um número maior de disciplinas pedagógicas.

Apresentamos, abaixo, uma tabela que mostra todas as disciplinas que completariam a estrutura curricular do Curso de Letras da Unioeste câmpus de Marechal Cândido Rondon, caso tivesse sido aprovado:

Tabela 02: Estrutura Curricular do Curso (continua)

1. De formação geral	História da Língua Portuguesa	68
	Tópicos da Gramática Normativa	68
	Fonética e Fonologia	68
	Morfossintaxe	68
	Linguística Textual	68
	Estudos Sociolinguísticos	68
	Produção Escrita Acadêmica	68
	Gêneros Discursivos	68
	Argumentação e Retórica	68
	Filosofia da Linguagem	68
	Análise do Discurso	68
	Teorias da Linguagem	68
	Leitura e Multiletramentos	68
	Introdução aos Estudos Literários	136
	Literatura Infantojuvenil	136
	Teoria da Literatura	136
	Literatura Brasileira I	136
	Literatura Brasileira II	136
	Literaturas de Expressão Portuguesa	68
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I	136
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa II	136
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa III	136
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa IV	68
	Língua Alemã/Espanhola/Inglesa V	68
	Literatura de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I	68
	Literatura de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa II	68
	Sociologia de Educação	68
	Psicologia da Educação	68
	Didática I	68
	Didática II	68
	LIBRAS	68
	Subtotal	2.652
2. De Formação Diferenciada		
	Disciplina Optativa I	68

(conclusão)

	Disciplina Optativa II	68
	Subtotal	136
3. Estágio Supervisionado		
Prática de Ensino/Estágio Supervisionado	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado	68
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado	168
	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura III/Estágio Supervisionado	96
	Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Literatura	68
	Prática de Ensino de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I/Estágio Supervisionado	68
	Prática de Ensino de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa II/Estágio Supervisionado	80
	Prática de Ensino de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa III/Estágio Supervisionado	152
	Subtotal	700
4. Práticas Curriculares Complementares		200
	Total do Curso	3.688

Fonte: Adaptado de Unioeste, 2014.

Desta forma, a nova proposta curricular estaria de acordo com o CES/CEE 24/12, no que diz respeito à carga horária mínima (que é de 3.600 horas), além da carga horária destinada às Línguas Estrangeiras: 680 horas para disciplinas teóricas e prática, mais 300 horas de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (sendo que o mínimo proposto pela Resolução 01/2011 era de 500 e 300 horas, respectivamente).

De acordo com o PPP 2014, as disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica em Língua Portuguesa seriam: Sociologia da Educação (68 horas), Psicologia da Educação (68 horas), Didática I (68 horas), Didática II (68 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I/Estágio Supervisionado (68 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II/Estágio Supervisionado (168 horas), Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura III/Estágio Supervisionado (96 horas), Prática de Ensino/Estágio Supervisionado de Literatura (68 horas). No total seriam 672 horas de disciplinas didáticas, que corresponderiam a, aproximadamente, 27,5% das 2440 horas que o curso ofereceria para a formação do licenciando em Língua Portuguesa. Isto significa que a nova proposta curricular do referido curso de Letras aumentaria a formação didático-pedagógica de seus discentes, além do aumento significativo na carga horária total do curso (683 horas).

Ainda há que se ressaltar que o percentual de horas das disciplinas didáticas poderia aumentar ainda mais e, com ele, a qualidade da formação inicial do futuro professor, dependendo da escolha do licenciando pelas disciplinas optativas. Dentre elas, as de formação didático-pedagógica são: *Filosofia da Educação* que, conforme o PPP reformulado,

Visa possibilitar o conhecimento da filosofia e de sua importância para a compreensão das relações socioculturais da atualidade para aprofundar a visão do educador sobre a existência humana e suas relações, demonstrando a inseparabilidade entre a Filosofia e a Educação, tanto no que respeita à epistemologia quanto ao conjunto de valores que sustentam a prática educativa e que incidem diretamente na posição política do educador e sobre a relação ensino-aprendizagem (UNIOESTE, 2014, p. 30)

e a disciplina de *Fundamentos da Educação Brasileira*, que

Tem o objetivo de contextualizar a educação como prática social regulada pelo Estado ou como projeto de sociedade, visando analisar a articulação do Estado entre as políticas públicas e a Educação; os fundamentos que permearam a ação das agências multilaterais e seu impacto na formulação das políticas educacionais; a normatização do sistema escolar brasileiro contemporâneo (UNIOESTE, 2014, p. 30).

Longe de ser ideal, a inclusão de tais disciplinas optativas, bem como da disciplina obrigatória de Sociologia da Educação e do aumento da carga horária da disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura/Estágio Supervisionado (que passaria de 255 para 400 horas), favoreceria a formação do licenciando de Letras/Língua Portuguesa no que diz respeito à compreensão do seu campo de atuação – escola e alunos – e se aproximaria da formação profissional almejada de que tanto se fala nos últimos anos e que foi apresentada em nossa pesquisa. Percebemos, com isso, que a tentativa de reformulação da grade curricular mostra uma preocupação dos professores com a questão da formação específica para o magistério.

Em contrapartida, o parecer desfavorável à reformulação do PPP do curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon, enviado pela Prograd em 30 de outubro de 2014, está calçada nos seguintes fatos: de acordo com o cálculo de impacto financeiro quanto à contratação de docentes, a implantação da proposta demandaria a contratação de 13,6 docentes RT-40, que corresponde ao valor anual de R\$ 1.246.720,97³¹; a ampliação da carga horária dos estágios e do tempo mínimo para a conclusão do curso, de 4 para 5 anos, poderia diminuir a procura pelo curso e aumentar a evasão (tendo em vista a procura por cursos

³¹ É importante destacar que o quadro de professores do Curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon, na época da pesquisa, contava com vinte e sete professores, dos quais vinte RT-40 efetivos, quatro RT-40 temporários e três RT-24 temporários.

‘aligeirados’, com pouca formação didático-pedagógica e que têm efeitos danosos sobre a qualidade da formação); a implantação do projeto pedagógico deveria ser realizada no ano seguinte ao da aprovação (o PPP de Letras pretendia ser implantado em 2016, sendo que a aprovação era prevista para 2014); além do mais, a orientação da Prograd é que deve-se esperar o posicionamento do CEE quanto aos esclarecimentos sobre a carga horária para cursos com dupla habilitação.

Diante dos fatos e para concluir, consideramos conveniente retomar, neste momento, parte da citação de Gonzatti e Vitória (2013, p. 37-37, grifos das autoras) que apresentamos no capítulo teórico:

[...] se, por um lado, as diretrizes nacionais para a formação de professores, em vigência, apontam alternativas de contornação desse velho problema, propondo ampliação da carga horária destinada à inserção na prática concreta da escola, por outro, o *aligeiramento* dos cursos – que podem ser integralizados em até 3 anos e com 2.800h – com o duplo objetivo de redução de custos e de atração de novos candidatos, tem efeitos danosos sobre a qualidade da formação oferecida.

Infelizmente, quem paga o preço (alto) são os futuros professores, por causa de uma formação menos eficiente do que o ideal, e, conseqüentemente, a educação básica.

A contribuição de se estudar o PPP do Curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon em nossa pesquisa se dá pelo fato de poder observar como se configura a formação inicial dos licenciandos, principalmente dos bolsistas nela envolvidos, além de fazer um contraponto com aquilo que mostra a literatura a respeito dos cursos de licenciatura.

3.2 A PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E DE PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Diante do levantamento teórico que abordamos no capítulo teórico sobre as contribuições do PIBID para a formação de professores, buscaremos, a partir deste subcapítulo, verificar em que medida tais aspectos contribuíram para melhorar a formação dos 11 bolsistas egressos do Subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste de Marechal Cândido Rondon. Perante as unidades de análise definidas para este momento, buscamos identificar a importância do PIBID como política pública de formação inicial de professores e de permanência na universidade, assim como a influência do Programa para uma formação

diferenciada dos licenciandos. Nossas análises estarão pautadas nas considerações levantadas acerca do PIBID, das leis que o embasam e daquilo que diz a literatura a seu respeito, em comparação com o que dizem os sujeitos desta pesquisa nas entrevistas concedidas.

3.2.1 Permanência do licenciando na universidade

Tendo em vista aquilo que expomos sobre o PIBID, podemos assegurar que dentre suas maiores contribuições para a licenciatura estão: a possibilidade de proporcionar aos bolsistas a articulação entre teoria e prática, o contato com os alunos das escolas básicas – e algumas das variáveis que intervêm nas diversas situações de ensino aprendizagem – e a experiência de docência. Estes aspectos, ligados ao incentivo financeiro, fazem com que o PIBID seja reconhecido como uma política pública de permanência do licenciando na universidade.

Diante das respostas obtidas com as questões número 8 e 13 da entrevista (*Por que você optou por ingressar no subprojeto? e A bolsa do PIBID contribuiu para sua permanência no curso de graduação?*), podemos perceber que os bolsistas egressos do subprojeto Letras/Língua Portuguesa da Unioeste de Marechal Cândido Rondon reconhecem o PIBID como uma política de permanência no Ensino Superior de duas formas: alguns afirmam que um dos motivos por ingressar no subprojeto foi o subsídio financeiro; outros apontam para a permanência no curso no sentido de perceber que a licenciatura em Letras era justamente o que se buscava.

As respostas a seguir mostram que a bolsa foi um dos motivos pelo ingresso no PIBID, não necessariamente o principal motivo. Seis dos onze bolsistas citaram a importância da bolsa para ingressar no subprojeto:

B2: A primeira coisa que eu me interessei no PIBID foi ter experiência prática, fora da teoria. Segundo foi o estudo, a questão dos textos teóricos, além dos da sala de aula. O terceiro foi o dinheiro.

Percebemos que a bolsa não foi o principal motivo de B2 em querer ingressar no PIBID; em primeiro lugar ele cita a experiência prática, depois os textos teóricos (dois motivos que nos levam a pensar sobre a ânsia em estabelecer uma relação entre teoria e

prática) e por fim o auxílio financeiro. Igualmente a B2, B6 não dá prioridade ao dinheiro, mas não descarta a importância da oportunidade de receber uma bolsa:

B6: Eu optei em participar do subprojeto porque eu já participava de projeto de iniciação científica, e quando veio a oportunidade de ingressar no PIBID, eu pensei que talvez fosse uma outra forma de ver a realidade e também ingressei no Pibid pela oportunidade de ter uma bolsa.

B7, que estava cursando o primeiro ano da graduação, destaca a oportunidade de dar aula e de participar ativamente de momentos na universidade, além de enfatizar que a bolsa do PIBID era a mais alta das bolsas concedidas à graduação:

B7: No primeiro ano foi uma oportunidade. Era uma bolsa de quatrocentos reais, naquela época, era a bolsa mais alta da graduação, e era uma oportunidade de docência e de estar mais próximo da universidade, que era o que eu queria naquele momento.

B10: Foi uma oportunidade, na verdade. Me atraiu muito a ideia de poder ter a bolsa e continuar trabalhando e, além disso, eu conhecia já a professora [coordenadora]³² e sabia o quanto ela era boa e isso me motivou a querer continuar, a querer perseguir uma outra possibilidade de estudo, um ramo sobre o qual eu ainda não tinha pesquisado, que era a educação.

B10, que já atuava como professor, revela a importância de poder ser bolsista sem ter que parar de lecionar. Apesar de a bolsa não ser o mais importante para este bolsista, ele destaca o fato de poder fazer parte do PIBID e pesquisar sobre a educação. Por sua vez, B11 elenca a bolsa em primeiro lugar e, em consequência disso, a dedicação exclusiva aos estudos.

B11: Bom, pra ter um subsídio financeiro e poder me dedicar inteiramente à graduação.

Os demais bolsistas não citaram a bolsa como um dos motivos para ingressarem no subprojeto do PIBID; suas razões estão mais atreladas à preocupação com a formação profissional.

B1 realizou o Ensino Médio em um curso técnico de gastronomia, e já havia participado de projetos de pesquisa. Destaca a importância que os antigos professores davam em participar de projetos na faculdade, com vistas em planos futuros de mestrado:

³² Optamos por não citar o nome da professora coordenadora do Subprojeto do PIBID Letras – Língua Portuguesa da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon. Portanto, toda vez que o nome for citado pelos bolsistas, este será substituído por [coordenadora].

B1: No meu Ensino Médio, eu fiz outros projetos, por exemplo, o PIBIC Júnior, e aí os meus professores me orientaram para que eu participasse de projetos na faculdade. Depois pensando numa formação acadêmica, pro mestrado, essas coisas assim. Então, quando surgiu essa oportunidade que a professora [coordenadora] foi falar sobre o projeto, sobre a seleção, eu logo me interessei, já imaginei que seria proveitoso.

B3, que já cursava o terceiro ano do curso de graduação quando ingressou no PIBID, destaca o desejo de entrar em algum projeto desde o primeiro ano para fomentar ainda mais a sua graduação. Além disso, podemos inferir que o bolsista acredita que a prática do estágio é insuficiente para conhecer a escola:

B3: Ah, porque eu sempre tive vontade de fazer projeto de pesquisa, desde o primeiro ano, né, eu tinha até conversado com alguns professores, mas aí não deu certo nos primeiros anos, no primeiro e segundo ano, e aí quando surgiu a abertura do projeto eu logo quis me inscrever, porque eu queria estudar mais, eu queria me aprofundar mais... eu sempre gostei de estudar, então eu queria conhecer mais, assim Língua Portuguesa e estar mais ligada com as escolas também, né, estar mais perto da escola, porque a gente só tinha visto no estágio e daí eu achava que era muito pouco pra formação.

B9 afirma que optou por ingressar no PIBID pela experiência em sala, além do estágio:

B9: Porque foi uma experiência muito boa de sala de aula mesmo, coisa que a gente não tem na universidade, além do estágio.

Por sua vez, B4 (a pesquisadora) destaca que trabalhava na época do edital e que teve de optar por continuar trabalhando ou apenas estudar, devido ao tempo. Optou pelos estudos por se identificar com a “iniciação à docência”, por se preocupar com a formação e com o propósito de ingressar na pós-graduação:

B4: Optei por ingressar no PIBID pelo termo “iniciação à docência”, achei fascinante um projeto que me permitisse interagir com a escola e com os alunos, durante a graduação, sem ser no período de estágio, o que contribuiria para minha formação. Eu trabalhava numa escola de idiomas na época do edital, e tive que escolher entre continuar trabalhando ou me dedicar ao PIBID. Como a bolsa era praticamente o valor do meu salário, optei por estudar, pois, além de tudo, eu queria muito ingressar no mestrado e pensei que o PIBID contribuiria para isso, como aconteceu.

B8 deixa claro que o incentivo financeiro não foi o motivo pelo qual optou por fazer parte do PIBID. Percebemos, na fala do bolsista, a preocupação com a formação inicial, na tentativa de interligar os conhecimentos advindos do curso de licenciatura com a prática no

campo de atuação – a escola. Ainda fica evidente a busca por uma formação inicial que o tornasse um profissional melhor:

B8: Eu optei por ingressar no PIBID, não pela questão financeira e sim pela minha carreira profissional. Na minha família, nós valorizamos muito o estudo, eu tenho um irmão que sempre estava em PIBIC, em projetos de extensão, etc. e eu percebi que isso é algo que aprofunda muito mais você do seu campo de atuação, do trabalho posteriormente. O PIBID, quando abriu o edital, foi uma oportunidade de eu sair de um trabalho que não era vinculado ao meu estudo e de eu poder ingressar e estar trabalhando com aquilo que eu estudava todas as noites na faculdade. Então, eu já sabia de antemão que o PIBID era importante para minha carreira profissional e era isso o que eu queria. Obviamente, junto com o PIBID vieram tantos outros projetos que a gente foi entrando e participando. Mas enfim, respondendo pontualmente à pergunta, eu entrei pensando na carreira estudantil, dentro da faculdade, na qualidade do meu estudo, porque eu sempre pensei assim: a faculdade não é você simplesmente ir à noite e assistir às aulas e ir embora; você tem muito mais por trás, participando de projetos, grupos de estudos, projetos de extensão. Então eu sempre pensei nisso, em ser uma melhor aluna, para ser uma melhor profissional depois de formada.

B5, que já era licenciada em outro curso, esclarece que, desde a primeira licenciatura, tinha vontade de participar de cursos que melhorassem sua formação pedagógica. Em Letras, o bolsista conseguiu dedicar-se mais aos estudos:

B5: Eu comecei minha primeira graduação com 17 anos e fiz uma licenciatura. Sempre tive vontade de ser professora, porém, como eu trabalhava o dia todo, eu não tive a oportunidade de fazer muitos cursos que melhoravam a minha formação na área. Quando eu comecei Letras, também não tinham muitos cursos, então o PIBID foi a oportunidade que eu tive de melhorar a minha formação e fazer o que eu sempre quis fazer: que era ficar mais na universidade, participar mais dos projetos ligados à educação [...] relacionados à minha formação mesmo.

Apesar de cada peculiaridade, percebemos que há uma aproximação nos motivos pelos quais os bolsistas decidiram participar da seleção para o subprojeto do PIBID e que estes motivos estão ligados a uma questão importante na vida acadêmica, principalmente quando se fala em formação de professores: a preocupação com a carreira profissional e, porque não dizer, a necessidade e o ensejo de vivenciar experiências pedagógicas na educação básica – articulando a teoria e a prática – além do estágio supervisionado.

Podemos inferir, a partir destes dados, que os licenciandos consideram que falta, no curso de licenciatura, atividades que proporcionem a interação entre a teoria e a prática, motivo pelo qual se interessaram pelo PIBID. É válido destacar, então, que as atividades proporcionadas pelo Programa, juntamente com as poucas horas de prática no estágio

supervisionado curricular obrigatório e das Atividades Práticas como Componente Curricular (APCCs – vinculadas às disciplinas do Curso), foram as principais atividades que possibilitaram aos bolsistas/futuros professores um contato com o chão da escola, que permitiram que saíssem dos meandros da teoria e experimentassem a prática, que lhes seria imposta quando formados. Para Geglio e Silva (2014, p. 98), “Um dos aspectos importantes na problemática que envolve a formação inicial dos professores diz respeito à prática, à vivência no cotidiano escolar, ao *lócus* da futura atuação profissional”. É, portanto, através destas situações reais de ensino que, na posição de professores em formação, os licenciandos devem pautar-se para refletir sobre o “aprender a ensinar”.

Abordaremos a seguir, alguns depoimentos concedidos nas entrevistas que apontam para permanência na universidade no sentido de identificação com o curso. Apesar de a maioria citar o incentivo financeiro como um dos motivos para ingressar no subprojeto, a análise que podemos fazer das respostas que apresentamos a seguir é que a bolsa *não* foi fundamental para a *permanência na universidade pela questão financeira*, propriamente dita, mas sim pela sua contribuição para que os bolsistas pudessem apenas estudar, participar dos encontros e de todas as atividades, bem como de outros cursos de extensão etc., que os fez permanecerem no curso por se identificarem com ele e com a formação docente. Este fato corrobora com a afirmação: “o PIBID tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão” (CAPES, 2013, p. 56). A questão da evasão, especialmente nos cursos de licenciatura, é uma grande preocupação das políticas públicas do MEC e que vem mudando de configuração com o PIBID. Daí mais uma de suas grandes contribuições ao sistema de ensino no Brasil.

As respostas à questão: “*A bolsa do PIBID contribuiu para sua permanência no curso de graduação?*”, que apresentamos a seguir, demonstram que é possível afirmar, então, que a bolsa permitiu a estes licenciandos uma dedicação exclusiva aos estudos, como pode ser observado nas falas de alguns bolsistas:

B1: Sim, com certeza. Eu sempre quis me dedicar exclusivamente aos estudos, pensando exatamente em fazer mestrado, doutorado, pensando na trajetória acadêmica, mas o PIBID, por causa desta bolsa, [...] me ajudou porque eu consegui negociar com a minha família que com esse dinheiro eu ia, então, pagar o ônibus, pagar alimentação, esses gastos, que eram os maiores, né... e claro que eu tive de abdicar de algumas coisas, mas assim, foi uma escolha que eu fiz pra conseguir estudar, porque eu queria que fosse exclusivo assim, me dedicar aos estudos. O PIBID me permitiu isso, a bolsa pra eu conseguir me alimentar, pagar o ônibus, foi importante.

B3: Contribuiu bastante, porque até então eu trabalhava, trabalhava nos dois primeiros anos do curso o dia todo. Não morava em Rondon, morava em outra cidade, então ainda pegava van, ia pra Rondon. E aí, assim que eu consegui a bolsa, assim que saiu o projeto, que eu sabia que tinha entrado, eu já pedi demissão, eu saí do trabalho, porque já era minha intenção me dedicar a algum projeto antes, então eu consegui este projeto. Meus pais me ajudaram um pouco, mas dava pra manter minhas despesas básicas de xerox, de van de tudo isso. Então, foi o que me manteve pra eu poder me dedicar mais ao projeto e eu acho até que foi o que ajudou pra eu passar no mestrado e depois continuar estudando.

Assim como B3 citou a importância da bolsa para os custos com transportes, cópias e outros gastos, também destaca B10:

B10: Sem a bolsa do PIBID eu não teria saído de Letras, porque eu ainda mantinha um outro trabalho paralelo e os quatrocentos reais contribuíram no sentido de pagar a van, ajudar pagar o xerox. Contribuiu sim, mas não quer dizer que sem ela eu teria saído do curso. Não foi fundamental, pois, graças a Deus, eu sempre tive uma estrutura de poder participar e a nossa faculdade é pública, né.

Nas falas dos bolsistas 4 e 8, além da dedicação exclusiva aos estudos, é possível perceber a importância do fato de estar na sala de aula e de experimentar a iniciação à docência, o que não deixa de provar a identificação com o curso:

B4: A bolsa do PIBID contribuiu para que eu me dedicasse exclusivamente aos estudos. Se eu não participasse do PIBID, não teria desistido do curso, porque eu trabalhava e teria continuado trabalhando, se não fosse o PIBID. Mas o fato de poder apenas estudar foi muito proveitoso, principalmente pela experiência de entrar em sala e dar aula.

B8: Eu não sei se eu posso dizer que a bolsa contribuiu para a permanência, porque eu trabalhava em outra coisa antes, se eu não tivesse a bolsa eu provavelmente teria continuado a trabalhar o dia inteiro, em algo que não era vinculado ao nosso estudo, só que eu teria continuado a faculdade. Eu acho que eu não teria deixado de fazer a faculdade se eu não tivesse a bolsa. Mas é claro que a bolsa contribuiu porque você está ganhando dinheiro com algo que você está estudando. Então ajudou também, se for pensar no sentido de permanência, porque através do PIBID eu conheci muito melhor a minha área, antes mesmo do estágio; no segundo ano da faculdade, a gente já foi pra escola ver como é. Então, ela ajudou na permanência no sentido de você realmente, antes do estágio, já saber o que é atuar, o que é estar em sala de aula; no sentido de ver o que você realmente quer.

B5, que também desejava a dedicação exclusiva aos estudos, desde a primeira graduação, considera que a bolsa mudou sua formação e a de seus colegas:

B5: Como eu falei antes, eu trabalhava o dia todo, e na minha primeira graduação eu não tive muita oportunidade de fazer algumas coisas que eu

queria, porque eu não tinha dinheiro pra fazer... e por mais estranho que pareça, 400 reais na vida da gente... eu sei que mudou a minha vida e a minha formação, tanto quanto a vida dos meus colegas que eu acompanhei. Então foi de extrema importância.

Os bolsistas 2, 6, 7 e 11 têm em comum o fato de terem se mudado de suas cidades para residir em Marechal Cândido Rondon e, assim, poderem dedicar-se melhor à graduação:

B2: Com certeza, tanto que eu mudei de cidade pra poder me dedicar melhor.

B6: Claro, contribuiu. Mesmo sendo uma bolsa pequena, de um valor não tão grande, contribuiu para que eu residisse em Marechal Rondon, mas mesmo assim, no segundo ano do PIBID eu precisei trabalhar pra me manter. Mas a bolsa foi de grande valia, com certeza.

B7: Com certeza, tanto que eu vim morar em Rondon. Eu vim na metade do segundo ano morar aqui, então eu fiquei um ano com a bolsa ainda morando em Palotina e quando eu completei um ano de bolsa eu vim morar aqui, e foi o PIBID, ter essa bolsa que facilitou [...] pude participar ainda mais da universidade, efetivar minha participação no Centro Acadêmico e em outras atividades também.

B11: Com certeza, eu fui morar em Marechal por causa disso, e ajudava a pagar o aluguel e outras despesas. Sem essa bolsa, eu não poderia ter ido morar em Marechal e ficou muito mais tranquilo para eu poder ir pra faculdade, ter os encontros semanais, fazer outros cursos que a professora [coordenadora] pedia pra gente fazer (de retórica, de políticas públicas), então bem mais fácil morando em Marechal.

O único bolsista que afirmou que a bolsa foi financeiramente essencial para se manter no curso de licenciatura, foi B9, apesar de não ter citado a bolsa como um dos motivos por ter ingressado no PIBID:

B9: Sim, contribuiu financeiramente para eu me manter no curso.

Concluimos que, de uma forma ou de outra, o PIBID contribuiu para a permanência dos licenciandos na universidade, seja pelo auxílio financeiro, seja pela identificação do acadêmico com o curso de Letras. Mas, mais do que isso, nos importa perceber que o Programa é essencial na complementação da graduação no sentido de proporcionar a oportunidade de o bolsista estar envolvido com as atividades propostas pela universidade e principalmente, como foi relatado, a chance de experimentar a docência e de interagir com a prática nas salas de aula da Educação Básica, com o anseio de uma melhor formação docente.

3.2.2 O PIBID e a formação diferenciada

Consideramos importante destacar que o fato de os licenciandos se dedicarem exclusivamente à graduação, abrindo mão de outros trabalhos – como é o caso da grande maioria – os diferencia perante os demais licenciandos, cuja formação, por não ter sido pautada na experiência, acabou ficando com lacunas em alguns aspectos³³. Esta noção, os próprios bolsistas egressos afirmaram ao responderem à pergunta: “*Que aspectos da formação você julga diferente na sua formação em relação à formação de seus colegas que não participaram do PIBID?*”. Acreditamos que estes relatos reafirmam a importância do PIBID como uma política pública de formação de professores, que deve ser mantida e ampliada, pois propicia aos envolvidos participarem de experiências reais que o convívio com a escola básica oferece.

Alguns bolsistas perceberam que os colegas não pibidianos tiveram dificuldades com questões da formulação do plano de aula, por exemplo. Apesar de o plano de aula ser objeto de estudo na universidade, algumas questões acabam sendo “abstratas” para quem não conhece a realidade da sala de aula, como, por exemplo, saber onde se quer chegar, quais são os objetivos de determinadas atividades e conteúdos e como fazer para que o aluno alcance o esperado. A teoria, de fato, explica cada um dos itens de um plano de aula, mas a experiência na escola permite que o professor visualize isso de forma quase que automática e isso também foi proporcionado aos pibidianos com o desenvolvimento do Programa.

Destacam os bolsistas:

B1: [...] o pessoal que não participou do PIBID sentiu muita dificuldade em preparar os planos de aula, porque assim, no PIBID, pelo menos pra mim, com as orientações da professora [coordenadora] a gente conseguia estabelecer da onde que a gente começa e pra onde a gente vai, o caminho a percorrer. Então antes de a gente sentar e preparar um plano de aula, a gente já estabelecia um cronograma do que a gente vai fazer e do que a gente precisa pra chegar, pra cumprir esses objetivos, por exemplo. E eu sentia que os meus amigos não conseguiam ter essa visão do todo antes de preparar os planos de aula. E aí, eles sentiam dificuldades, realmente, do plano de aula, quanto à estrutura do plano, o que vai em cada lugar, por exemplo. Pra ser bem específica, o PIBID me ajudou a entender a diferença entre objetivo geral e objetivo específico... os meus amigos sentiam essa dificuldade, então

³³ Esclarecemos que não temos “controle” de como se deu a formação de todos os licenciandos do curso de Letras e que, por isso, as análises que aqui apresentamos dizem respeito às diferenças nas oportunidades dadas pelo PIBID a seus bolsistas. Não afirmamos que a formação dos pibidianos seja melhor ou pior do que a dos não pibidianos, pois existem outros fatores que implicam na formação de cada indivíduo.

teve momentos que eles pediram a minha ajuda, e tudo mais, e eu consegui, talvez, ajudar eles neste sentido, justamente por ter tido essa experiência.

B2 cita até que considera que os pibidianos estavam um passo a frente dos colegas:

B2: [...] sobre a questão da disciplina Prática de Ensino, eu ouvia muita reclamação por questão assim de, “ai eu não sei fazer isso, não ensinam”, sabe. E pra mim eles tinham ensinado, né. Eu sabia fazer e não achava tão difícil quanto eles. Vamos dizer assim, a grosso modo, que eu estava um passo a frente. Quem participou do PIBID da minha classe, tava um passo a frente desses alunos que nunca tiveram um contato com plano de aula, por exemplo, que foi, assim, uma coisa que demorou muito pra todos eles entenderem como funciona: o que você tem que escrever, como, por que...

Os bolsistas 4, 5, 6, 7 e 8 relatam que a principal diferença entre pibidianos e não pibidianos é experiência pedagógica, o fato de participarem do cotidiano da escola. B8 considera o fato de poder participar de outros cursos e projetos, além do contato com a escola.

B8: O PIBID abriu portas para mim em muitos quesitos. Por exemplo, com a bolsa eu me dediquei exclusivamente ao PIBID. Então eu tinha tempo para me dedicar a outros projetos que começaram a vir. Claro que melhorou a minha formação em relação aos demais colegas, então, assim... ter uma bolsa e poder me dedicar, é um dos quesitos. Também tem a questão da prática de ensino, enquanto o estágio, infelizmente, a carga horária que ele oferece não é tão alta, então com o PIBID, contribuiu para que você tivesse mais convivência com sala de aula.

B7 afirma que a maior diferença está em poder integrar-se com a realidade da escola antes e não só no período de estágio, ideia defendida também por B9 e B5. Este último ainda considera a questão de poder pensar em diferentes metodologias; um grande diferencial na sua formação, comparando com a dos colegas.

B7: Pra quem não trabalha com escola e faz Letras, tem um diferencial tremendo, porque eu estou na escola, não estou trabalhando na escola efetivamente enquanto um professor que está lá, mas eu estou enquanto um acadêmico que está olhando pra escola, fazendo projetos, visitando a escola regularmente – toda semana a gente está dentro da escola – então eu acho que essa é a principal contribuição, de poder me integrar ao ambiente escolar, ao espaço escolar, antes e não só durante o estágio, que são pouquíssimas aulas, enfim, uma contribuição mais a longo prazo.

B9: O envolvimento na Universidade, porque teve alunos, aqueles que não participaram de projetos e tal, só vinham estudar durante a noite. Os que participaram, eles tiveram um acompanhamento maior, conheceram também a universidade mais a fundo e puderam participar mais ativamente do curso dentro do PIBID.

B5: Não querendo desmerecer, porque pra mim não é desmerecimento, eu tive uma oportunidade única na minha vida, e eu me sinto privilegiada por fazer parte daquilo... [...] os aspectos relacionados tanto à pesquisa, a minha prática docente, e talvez... (mas é que eu não sei a prática docente desses meus colegas, então eu não posso afirmar), [...] talvez é a forma de você ver a escola, que a gente pode ir à escola, tê-la um pouco mais próxima, e vivenciar ela melhor, discutir ela melhor, nós tivemos muito o que falar sobre a escola, pensar no que é o PPP, PTD... mas, também, de pensar qual é a estratégia... e pensar nas metodologias. Eu acho que o PIBID conseguiu fazer isso comigo... e talvez essa é uma diferença: eu tive a oportunidade de pensar em metodologias de ensino, formas de ensinar diferentes daquelas que só a graduação pode oportunizar...

B6 destaca que os não bolsistas saem da universidade com algumas lacunas na questão da prática pedagógica. B4 enfatiza ainda a oportunidade de conseguir enxergar a teoria aliada à prática:

B4: O principal aspecto que nos diferencia dos demais colegas é a experiência com a sala de aula, é estar lá e vivenciar aquilo que só a prática pode mostrar. Também a questão de conseguir ver cada conteúdo discutido ser transformado em aula, poder pensar da teoria para a prática. Nós elaboramos vários projetos de ensino e diversos planos de aula, antes mesmo da disciplina de Prática de Ensino e Didática, então quando tínhamos que fazer isso na faculdade, já sabíamos... mas não é só isso, porque os colegas também aprenderam com os professores da disciplina. É que no PIBID era diferente, não sei explicar. Acho que era diferente porque a gente de fato aplicava e não ficava só no papel e, por ser uma turma menor do que a sala de aula, a professora coordenadora tinha oportunidade de olhar e discutir com cada pibidiano os objetivos, a metodologia, etc. Na disciplina, tínhamos ideia do que poderia dar certo ou não e, por isso, já elaborávamos os planos com isso em mente.

B6: Eu penso que o graduando em Letras, licenciado pela Unioeste de Marechal Rondon, ele vai sair da graduação com algumas lacunas não preenchidas, principalmente no que concerne à questão da prática pedagógica. Eu tive a oportunidade de estar em sala de aula pelo PIBID em vários momentos, oportunidade que os meus colegas não tiveram. Então, eu acho que a prática pedagógica só vai se concretizando a partir do momento em que você está em sala realizando isso, você vai aprendendo com a prática, com os erros, com os acertos... você vai refletindo sobre isso. O PIBID proporcionou exatamente isso: a reflexão do que estávamos fazendo, e essa reflexão, talvez, os meus colegas graduados em Letras não tenham tido.

É de grande importância o destaque que o B6 dá à reflexão sobre a prática, o que proporciona, aos bolsistas, uma formação mais profícua, fundamentada em experiências reais da docência. Além desses aspectos, as práticas de leituras de diversos textos referentes ao ensino de Língua Portuguesa e de textos voltados à Educação, e a oportunidade de participar

ativamente da universidade, também foram citados por dois bolsistas como um diferencial na formação acadêmica. B11 cita as principais atividades que os diferenciam:

B11: Mais tempo pra estudar e orientação da professora [coordenadora], também. As aulas ou encontros que nós tínhamos à tarde; vários textos que nós lemos a mais, livros, fichamentos; até encontros e eventos que nós tivemos que participar por causa do PIBID. Então, foram muitas coisas a mais que o PIBID proporcionou pra nós... mais conhecimento pra área da licenciatura, pra docência.

Já B3 destaca que percebeu que, ao final do curso de graduação, alguns colegas não estavam preparados para atuar profissionalmente, o que compromete a educação básica e joga uma responsabilidade grande na configuração do curso de licenciatura:

B3: Dos colegas que se formaram comigo [...] a gente percebeu que alguns não sabiam o conteúdo, não estavam preparados, não sabiam como lidar com alguns assuntos. Então aí você imagina: como vai ser esse pessoal lá na escola? [...] outro problema é também a ortografia, problemas de escrita, o que pra Letras é problemático. No PIBID, a gente teve esse processo [...] a gente escrevia os textos, os projetos, resumos expandidos e ela [a coordenadora] corrigia, revisava. Tanto a teoria quanto a questão da escrita e acho que isso foi muito importante.

B3 destaca ainda que os colegas que não participaram do PIBID tinham dificuldade e não sabiam escrever um artigo científico quando lhes foi solicitado na graduação. Quanto a este aspecto, os pibidianos também se destacavam por estarem familiarizados com o gênero, devido aos diversos eventos dos quais participaram e até ao capítulo de livro que escreveram.

Diante destas lacunas que destacaram os bolsistas, consideramos importante recuperar que a formação dos professores é dever da universidade, e não se pode delegar a programas como o PIBID esta função, já que todos os licenciandos devem ter a oportunidade de participar de uma formação profissional adequada para o exercício da docência, e o número de bolsas é insuficiente para dar conta desta formação.

Importante reflexão faz B10 ao afirmar que os não-pibidianos não tiveram a oportunidade de discutir a educação. O bolsista ainda notifica que, infelizmente, a bolsa atinge um número pequeno de licenciandos (principalmente se levarmos em consideração o grande número de acadêmicos matriculados em IES privadas, o que já comprovamos no capítulo teórico), e reconhece a ideia de que seria interessante se o ensino na graduação se desse nos moldes do PIBID:

B10: Os colegas que não participaram do PIBID não tiveram a oportunidade de ficar uma tarde inteira, uma vez por semana, discutindo aspectos

relacionados à educação, da forma como a gente teve. A gente tem uma boa base em relação à Didática, em relação à Psicologia da Educação que a gente tem no primeiro ano, só que trabalhar com uma professora que é da área de Letras, que é da área do ensino de linguagem mesmo, e pensar nisso a todo momento: “é teoria, mas também é prática”; é pensar todo momento: “vou fazer isso, mas de que forma eu chego lá na sala de aula e faço isso?” é muito diferente. Eu diria assim, que, infelizmente, quem não participou do PIBID perdeu uma grande oportunidade. Pena que seja dada a tão poucos. De repente, se a gente pensasse em desenvolver isso com a própria grade, os alunos seriam obrigados a desenvolver projetos da forma como a gente teve que desenvolver... talvez com uma bolsa pra todos, seria o ideal.

O relato do B10 nos faz pensar na possibilidade de os egressos do PIBID serem os formadores de professores. Sabemos que o objetivo do PIBID, a curto prazo, é incentivar a formação de professores para atuar na educação básica e um de seus maiores feitos é a aproximação dos licenciandos com a escola, experimentando e vivenciando a docência. Contudo,

Considerando que no Brasil a formação pós-graduada tem inserido seus egressos nas IES, *destaca-se ser possível que os ex-bolsistas do Pibid atuando nas instituições possam melhorar o ensino dos cursos de graduação bem como promover a articulação da universidade com as escolas de educação básica – um impacto de longo prazo do programa (CAPES, 2013, p. 57, grifos nossos).*

A citação acima faz sentido se levarmos em consideração todo o levantamento bibliográfico e as análises das entrevistas feitas até aqui (e adiante), no que tange à aproximação da teoria à prática, da universidade à escola, na almejada melhoria na formação de professores, na remodelação dos cursos de licenciatura. Se, teoricamente, os egressos do PIBID compreenderam a importância da diminuição destas dicotomias, estes poderiam atuar com sucesso na formação de professores, colocando em prática aquilo que aprenderam e que deu certo no PIBID, na medida do possível, principalmente levando o licenciando a pensar/refletir como cada conteúdo aprendido (na teoria) poderia ser aplicado na prática de sala de aula (através de projetos de ensino que poderiam acontecer por meio das Atividades Práticas de Componente Curricular – APCCs – por exemplo). Deste modo, o aprendizado do PIBID se disseminaria para um número maior de professores em formação, já que o número de bolsas não atinge a grande maioria deles.

Contudo, a inserção do licenciando na escola e o desenvolvimento de projetos na Educação Básica não é tão simples assim, tendo em vista a falta de apoio e as grandes dificuldades financeiras que passam tanto as IES, quanto as escolas da rede pública de ensino.

Diante do que foi exposto pelos pibidianos egressos, e apesar de considerar que o número de bolsistas é baixo perante o grande número de matriculados em cursos de licenciatura, consideramos que o PIBID é uma das mais importantes políticas públicas para a melhoria da formação inicial de professores e que tem causado impacto na formação docente. Percebemos ainda, nos relatos, que têm se cumprido os objetivos do PIBID de incentivo à formação docente, de valorização ao magistério, de inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas e, principalmente, da elevação da qualidade das ações acadêmicas que se voltam para a formação inicial de professores (BRASIL, 2009b), por promoverem a interação entre a escola e a universidade e permitirem uma formação mais próxima da realidade.

3.3 AS ATIVIDADES DO SUBPROJETO E SEUS EFEITOS PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

Nosso propósito neste subcapítulo é descrever as atividades desenvolvidas no subprojeto do PIBID de Letras/Língua Portuguesa, da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon. Diante disso, o objetivo é verificar os efeitos de tais atividades (teóricas, práticas, participação em projetos de extensão, em eventos, etc.) para a formação dos licenciandos envolvidos com o Programa, e identificar em que medida o PIBID contribuiu para o desenvolvimento das competências para ensinar. Os instrumentos que nos permitiram gerar os dados para as análises que apresentamos agora foram as entrevistas dos egressos e o relatório final elaborado pela coordenadora do subprojeto e enviado para a coordenadoria do projeto institucional da Unioeste³⁴.

3.3.1 Atividades desenvolvidas no PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa da Unioeste/Marechal Cândido Rondon

³⁴ Por ter feito parte das atividades proporcionadas por este subprojeto do PIBID, a pesquisadora inclui nesta fase das análises algumas das anotações de seu diário de campo, tais como as leituras, fichamentos e temas das discussões realizadas.

Frente ao que apresentamos no capítulo teórico sobre o subprojeto do PIBID, *lócus* de nossa pesquisa, abordamos agora os três eixos articulados entre si que foram organizados para o desenvolvimento de todas as atividades, desde as atividades de leitura e discussão de textos, até as de elaboração dos projetos de ensino e planos de aula, e as práticas docentes nas escolas envolvidas. São os eixos: I) grupos de estudo semanais, na universidade; II) organização pedagógica; III) intervenção na escola (BOTTEGA 2013a; BOTTEGA 2013b).

I) GRUPOS DE ESTUDO SEMANAIS:

Os grupos de estudo aconteceram uma vez por semana (em um dia fixo) no câmpus da Unioeste, envolvendo todos os bolsistas, inclusive as professoras supervisoras. Estes momentos foram marcados por leituras, discussões e estudos voltados a “temas referentes ao ensino de Língua Portuguesa, à educação e perfil profissional e outras questões que dizem respeito ao trabalho docente e/ou à especificidade da área de Língua Portuguesa” (BOTTEGA, 2013a, p. 35).

Além de leituras e discussões, nos grupos de estudos semanais também aconteciam atividades diferenciadas daquelas da formação proposta pela graduação, como, por exemplo, participação em oficina interdisciplinar com outros cursos de licenciatura e participação em reuniões que discutiam temas extraclasse. Desta forma, o bolsista era levado a conhecer e participar de momentos tão importantes da profissão docente quanto aqueles de estudo e reflexão da teoria.

Das obras, autores e textos discutidos em sala pelos bolsistas, citamos:

- a) Leitura e discussão sobre a importância do papel do professor pesquisador, baseados em Zeichner (1998) e Chiappini (2002);
- b) Leitura, fichamento e discussão da obra “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1997);
- c) Leitura, fichamento e discussão do livro “Aprender e Ensinar com textos não escolares” (CHIAPPINI, 2002) – que resultou em projetos de ensino sobre múltiplas linguagens;
- d) Apresentação, em forma de seminários, pelos bolsistas acadêmicos, de textos como: “Linguagem e Persuasão” (CITTELI, 2002); “Estruturas de textos midiáticos” (LAGE, 2001); “Leitura, mídia e criatividade” (ABREU, 2002); “Pesquisa-ação” (ENGEL, 2000);
- e) Leitura e discussão de textos de Deise Mancebo: “REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente” (2009); “Agendas de pesquisa e opções

teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente” (2007); “Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento” (2004);

f) Leitura e discussão de textos de Bernard Charlot: “A violência da escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão” (2008); “Educação e culturas” (2008);

g) “Literatura fantástica”, com José J. Veiga: “Os cavalinhos de Platiplanto” (1959) e “A hora dos ruminantes” (1966).

Como podemos perceber, foram várias e diversificadas leituras que os pibidianos desenvolveram nos encontros semanais, sempre acompanhados de discussões a respeito dos temas, o que lhes proporcionou uma formação muito mais eficaz e qualificada. As leituras e as discussões realizadas ao longo do PIBID serviram de instrumentalização teórica para a elaboração das propostas de ensino que foram desenvolvidas junto às escolas, atendendo as especificidades das turmas. Isso permitiu que teoria e prática andassem lado a lado na preparação e no desenvolvimento das atividades.

Também nas reuniões semanais ocorreram outras atividades que valem ser destacadas pela importância que têm na constituição do *ser professor*. Trata-se, por exemplo, da participação do grupo em reunião que discutiu o fechamento de turmas de Ensino Fundamental em três colégios da cidade de Marechal Cândido Rondon, em agosto de 2011. A medida, tomada pela Secretaria Estadual de Educação (Seed) e pelo Governo do Estado (baseados em uma resolução de 2001, que estipula o número mínimo e máximo de alunos por tamanho quadrado da sala), foi suspensa devido à pressão realizada por professores que se reuniram para debater o assunto, pois, se efetivado o fechamento de turmas, causaria consequências drásticas aos professores, aos alunos, ao processo de ensino-aprendizagem e aos acadêmicos que realizavam estágios nos colégios envolvidos. A reunião resultou em uma matéria ao jornal da cidade. Discussões como esta não estão presentes na vida do acadêmico na graduação, contudo são fundamentais para a melhor compreensão do que acontece na escola e fora dela (nos órgãos que a regem).

Outra atividade que merece destaque pela importância da interdisciplinaridade (que pouco acontece na universidade, oxalá na escola) é a oficina interdisciplinar entre os cursos de licenciatura em Letras e História do câmpus de Marechal Cândido Rondon. Os pibidianos de Letras ministraram a oficina “Produção e correção de textos”, enquanto que os bolsistas do PIBID de História abordaram o tema “História e Literatura”. A coordenadora do subprojeto Letras-Língua Portuguesa afirma que

Tal iniciativa demonstrou, mais do que o atendimento às necessidades imediatas de formação de cada um dos grupos, o quanto pode ser rico e frutífero um trabalho interdisciplinar e também o quanto na universidade ele é pouco realizado, com poucos momentos de caráter interdisciplinar (BOTTEGA, 2013a, p. 35).

Além desta oficina, outra aconteceu envolvendo o tema “Políticas públicas na educação brasileira”, que serviu para o conhecimento e a reflexão a respeito da forma como os documentos oficiais que regem o ensino manifestam estas políticas nos contextos sociais e políticos (BOTTEGA, 2013a).

Conforme os resultados alcançados descritos pelo relatório final da coordenadora, estas atividades desenvolvem a capacidade analítica do cotidiano escolar, a percepção do trabalho docente e da inserção do profissional na área de Língua Portuguesa em diferentes realidades. Pelo exposto, é possível perceber que as reuniões semanais foram de total importância na formação inicial dos bolsistas acadêmicos bem como na “formação continuada” das professoras supervisoras, tendo em vista as discussões e estudos dos diferentes universos do ensino da Língua Portuguesa e do tema educação. Contudo, é de extrema importância citar ainda que foram nestas reuniões que ocorreram as orientações e o planejamento das atividades práticas, ou seja, a organização pedagógica.

II) ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA:

Vinculada às reuniões semanais, a organização pedagógica teve o objetivo de instrumentalizar os pibidianos “para que fosse possível a proposição e atividades em sala de aula coerentes com os pressupostos estudados e que dessem conta dos trabalhos pedagógicos em torno da leitura, produção de textos e análise linguística” (BOTTEGA, 2013a, p. 36). Para tanto, foram lidos, analisados e discutidos as Propostas Curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – observando as críticas, as propostas e as dissonâncias que apresentam os documentos centrais que regem o ensino de Língua Portuguesa no Paraná e no país. Os bolsistas ainda tiveram contato com o Projeto Político Pedagógico dos colégios envolvidos (Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e Colégio Estadual Marechal Rondon), que resultou em uma discussão com as professoras supervisoras sobre como foi a elaboração do documento, o que lhes permitiu conhecer sobre o funcionamento interno dos estabelecimentos de ensino.

Por estar diretamente ligada aos encontros semanais, a organização pedagógica se fundamenta nos textos lidos nas reuniões, através dos quais os pibidianos foram direcionados

à prática pedagógica. Neste foco, ainda estão centradas as orientações que receberam os bolsistas sobre a elaboração dos diários de campo – com anotações sobre as idas à escola, tanto nos momentos de observação, quanto de regência de aulas, como também das anotações dos encontros de estudo – que serviram para reflexões como as desta pesquisa.

Conforme o relatório final do subprojeto, com o objetivo de inserir os licenciandos bolsistas no cotidiano das escolas, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa do turno regular, cabe ao eixo da organização pedagógica (na pessoa das professoras supervisoras e da coordenadora) acompanhar e auxiliar, constantemente, os bolsistas na preparação dos projetos de ensino e planos de aula possíveis de serem desenvolvidos em sala de aulas, nas turmas envolvidas.

É imprescindível destacar que, após a presença nas escolas e o desenvolvimento das atividades, os resultados e a própria prática pedagógica eram apresentados e discutidos pelo grupo inteiro nas reuniões semanais, o que permitiu uma reflexão das ações didáticas entre os colegas e com as professoras. Sobre este aspecto, destacam Temóteo e Silva (2014, p. 114-115):

[...] o PIBID pretende proporcionar ao graduando a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas em sala, discutir os pontos que deram e os que não deram certo, encaminhar meios de melhorar os pontos que não se saíram bem e ainda avaliar a aplicação das ideias pensadas em conjunto com os professores da sala a fim de melhorar o que não estava satisfatório. Com isso, o bolsista aprenderá a ser um professor reflexivo e pesquisador de sua prática, exigências essas feitas aos educadores desse novo século.

Esta prática de ação-reflexão-ação corroborou com o objetivo básico deste subprojeto: “interferir na formação docente dos graduandos envolvidos, por meio da realização de atividades nas escolas integrantes, em turmas de Nível Fundamental – séries finais, possibilitando a reflexão sobre a realidade escolar, em uma dimensão teórico-prática” (BOTTEGA, 2013b, p. 5, grifos nossos). Conforme a autora, isto mostra que a formação do professor esteve focada num perfil de graduando-pesquisador com capacidade de elaborar atividades, refletir sobre sua aplicação, reelaborar a prática, se necessário. É desta forma, como afirma Chauí (2003), que acontece a *formação*, pois *há obra de pensamento*, ou seja, aquilo que é aprendido exige reflexão, interrogação e crítica.

III) INTERVENÇÃO NA ESCOLA:

Neste foco, o interesse se volta para a presença dos pibidianos na escola para o

conhecimento do ambiente escolar, participação ou acompanhamento das diferentes atividades que são parte do trabalho docente do professor de Língua Portuguesa [...] observação das aulas ministradas pelo professor da disciplina, coparticipação e desenvolvimento de aulas” (BOTTEGA, 2013a, p. 36).

A partir das aulas observadas, das anotações nos diários de campo e do conhecimento da realidade escolar, bem como amparados pelas leituras dos encontros semanais e da orientação das professoras supervisoras, os licenciandos bolsistas desenvolviam os planos de aula sob a orientação constante da coordenadora do subprojeto³⁵.

Diante das entrevistas dos bolsistas egressos e da verificação do relatório da coordenadora do subprojeto Letras – Língua Portuguesa da Unioeste/Marechal Cândido Rondon (e de publicações a respeito), descrevemos, na sequência, a intervenção nas escolas, ou seja, as principais atividades práticas desenvolvidas pelos bolsistas durante a participação no Programa. Além das atividades, apresentaremos ainda outras contribuições do PIBID para a formação docente, como participação em eventos (com elaboração, apresentação e publicação de artigos científicos) e em diversos cursos de extensão universitária.

No primeiro semestre do PIBID (final do ano de 2011), foram realizadas diversas atividades de leitura nas reuniões semanais, como fora citado, e poucas atividades práticas nas escolas, como aulas de leitura e outras pequenas intervenções de auxílio às professoras supervisoras. A primeira grande atividade prática desenvolvida pelos bolsistas foi o *Trabalho com múltiplas linguagens*, no primeiro semestre de 2012. O foco deste trabalho dirigia-se ao uso de diferentes linguagens na sala de aula, “possibilitando leitura e interpretação de diferentes textos midiáticos, num viés analítico e crítico dos textos” (BOTTEGA, 2013b, p. 6).

Organizados em grupos, os pibidianos prepararam os projetos de ensino, sob orientação das professoras supervisoras e da coordenadora na universidade – nos encontros semanais – e aplicaram o projeto nas escolas envolvidas (Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e Colégio Estadual Marechal Rondon). Esta atividade durou, em média, oito a dez horas aula por grupo. Os projetos visavam à leitura e interpretação de textos, sobre os seguintes temas: publicidade e propagandas televisivas, textos jornalísticos, leitura interativa – estilo RPG ou jogos de interpretações de papéis – histórias em quadrinhos e telejornais.

³⁵Sobre a importância em produzir planos de aula e projetos de ensino, vide seção 3.3.3 “O desenvolvimento das competências para ensinar”.

O bolsista 3 destaca que, de todas as atividades desenvolvidas no PIBID, desde as atividades de leitura e discussão de textos teóricos, esta foi a atividade mais importante que desenvolveu:

B3: Eu acho que a de mídia foi a mais importante, porque a de mídia envolveu também a leitura, porque a gente leu notícias com eles, a gente leu notícias regionais – um jornal de Rondon – a gente leu notícias do Paraná, notícias do Brasil, de modo geral [...] daí a gente explicou a estrutura do jornal – lide, manchete, todas essas coisas – depois que eles produziram uma notícia e a gente fez o jornal. Então envolveu todos esses aspectos: leitura, escrita, reescrita.

Da mesma forma, B6 também afirma que a atividade com as mídias foi a mais importante que desenvolveu no PIBID. O bolsista era do mesmo grupo do B3 e, juntos, trabalharam com jornais escritos. Ao comentar sobre a atividade mais importante, B6 afirma:

B6: Eu acho que todas elas tiveram seu nível de importância, mas a que me deixou um pouco mais a vontade, a que me deixou com mais segurança, que me fez ver o ensino de uma forma diferenciada, foi o projeto direcionado ao jornal que nós aplicamos no colégio Ceretta, porque eu via o jornal, até então, como uma mera ferramenta de leitura, mas não; o jornal não era só uma ferramenta de leitura, ele pode ser uma ferramenta de ensino muito ampla. Então, pra mim, foi muito interessante fazer essa atividade relacionada ao jornal.

B10, por sua vez, fala sobre diferentes atividades que foram realizadas, mas também julga a das linguagens midiáticas a mais relevante:

B10: A gente realizou várias atividades de cunho teórico, discussão, todas as semanas, sobre vários textos, das DCEs até os textos do Geraldi, textos sobre criatividade no ensino e o grande trabalho que a gente realizou foi quando a professora segmentou as linguagens midiáticas e nós tínhamos que pensar num projeto de pesquisa [...] desenvolvemos um trabalho sobre RPG na educação. Esse foi o grande trabalho que a gente desenvolveu, que foi, inclusive, motivo do capítulo de livro que a gente fez. [...] Essa foi, sem sombra de dúvida, a mais legal... foi a que fez com que a gente estudasse mais, que fez com que a gente conseguisse propor uma coisa nova.

É válido destacar que os três bolsistas que citaram esta como a atividade mais importante, são os que se formaram no final de 2012 e que, portanto, não participaram das atividades como os demais entrevistados. Além destes, B4 também considera esta uma das atividades mais relevantes durante o projeto, principalmente por ter sido a primeira, conforme destaca:

B4: Acredito que todas as atividades desenvolvidas foram importantes, desde a leitura e discussão de textos, até a aplicação dos projetos de ensino. Mas as mais importantes foram, inclusive, as mais longas. Primeiro o trabalho com as mídias, que meu grupo e eu fizemos sobre publicidade televisiva. Esse trabalho foi muito bom, a gente correu atrás de material, vídeos – exemplos de publicidades – e chegou até a gravar comerciais com os alunos, no pátio da escola. Além do mais, ele foi o primeiro grande projeto que eu desenvolvi, pois nem tinha dado estágio ainda. Claro que hoje vejo como poderia fazer diferente, mas por ser o primeiro, eu acho que foi uma grande experiência.

A partir da experiência de trabalhar com as linguagens midiáticas e das reflexões proporcionadas por ela, foi publicado o Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa “As múltiplas linguagens na escola: propostas e reflexões”, em 2013, que apresenta as reflexões e as propostas dos trabalhos de leitura e interpretação de textos, possíveis de serem trabalhadas com alunos do Ensino Fundamental. O livro conta também com um capítulo elaborado pelas professoras supervisoras que aborda uma descrição analítica sobre a interferência do PIBID nas escolas. O Caderno Pedagógico, que era um dos objetivos do subprojeto, foi publicado pela editora CRV e tem 87 páginas e pode servir de referência teórica e metodológica sobre os temas abordados aos professores que se interessam.

No segundo semestre de 2012, foram estipuladas atividades mínimas a serem desenvolvidas nas escolas, dentre elas estavam: I) *aulas de leitura* – nas quais os pibidianos elaboraram diferentes estratégias de leitura (como dinâmicas envolvendo poemas, haicais, contos, entre outros) e colocaram-nas em prática. Esta atividade possibilitou aos pibidianos desenvolverem de quatro a seis aulas nas escolas; II) *correção de texto e atribuição de nota* – na qual fizeram a correção de um texto proposto pelas professoras supervisoras, portanto atividade que requer diversas habilidades e cuidados, como as condições em que o texto foi elaborado – III) *atividades de análise linguística* – foram, em média, três aulas elaboradas e colocadas em prática tendo em vista as dificuldade e necessidades encontradas nos textos corrigidos (paragrafação, coesão, coerência, pontuação, ortografia, organização textual, etc.).

As atividades expostas até aqui foram desenvolvidas, salvo exceções, em grupos (duplas e/ou trios). Para finalizar, foi incumbido aos pibidianos o desafio de desenvolver uma Pesquisa-ação individualmente, no ano de 2013. Este trabalho foi ancorado na proposta de pesquisa-ação, proposta por Engel (2000), cujos passos explicamos no capítulo teórico e retomamos aqui, acompanhados das ações dos bolsistas para cada etapa.

A *definição do “problema”* de pesquisa dos pibidianos se deu, na maioria dos casos, a partir de alguma inquietação percebida durante a realização das outras atividades práticas (como nas aulas de leitura, nas correções de texto e no próprio convívio com os alunos em

sala). A *pesquisa preliminar* foi realizada amparada nas leituras já realizadas e em várias outras, cada uma com seu foco específico de pesquisa. A *hipótese* foi elaborada a partir do embasamento teórico e de pressupostos levantados pelos pibidianos, enquanto que o *desenvolvimento do plano de ação* foi realizado nos encontros semanais, com orientações particulares assíduas. A *implementação do plano de ação* se deu junto às turmas previamente determinadas e durou, em média, dez aulas para cada pibidiano. A *avaliação do plano de intervenção* se deu através de reflexões particulares ou em grupo e da elaboração de um relatório teórico-reflexivo ao final da pesquisa. Muitos bolsistas apresentaram os resultados de suas pesquisas (ou parte deles) em comunicações em eventos da área de Língua Portuguesa ou de ensino.

O relatório final do subprojeto nos permite verificar quais foram as temáticas envolvidas nas pesquisas, bem como as turmas e a quantidade de horas aula. Mediante os dados, construímos o quadro abaixo com as informações pertinentes:

Quadro 19 – Pesquisas-ação: temas³⁶ (continua)

Bolsista	Título e informações sobre a pesquisa-ação	Turma/ano	Aulas dadas (horas/aula h.a.)
B1	A leitura e a contação de histórias: A pesquisa teve como objetivo principal verificar como a prática da contação de histórias pode contribuir para as aulas de leituras de Língua Portuguesa. Após a finalização do trabalho, evidenciou-se que contar histórias é uma estratégia bastante eficiente e satisfatória, contribuindo para a postura, entonação de voz e leitura dos alunos.	7º ano	15 h.a.
B4	Buscando razões para a produção de texto: O principal objetivo desta pesquisa-ação parte da premissa de que para melhorar a produção escrita dos alunos, é imprescindível que estes tenham, principalmente, <i>o que dizer; razões para dizer; e para quem dizer</i> (GERALDI, 2003). A proposta foi trabalhar a produção de um artigo de opinião a partir de uma consigna que abrangesse tais aspectos. Os resultados foram positivos, visto que os alunos produziram textos adequados ao gênero, contrário do diagnóstico anteriormente levantado.	9º ano	17 h.a.
B5	Trabalhando com a coesão textual: A pesquisa-ação teve como tema principal a coesão textual e objetivou, através de atividades desenvolvidas especificamente para essa turma, sanar as	7º ano	15 h.a.

³⁶ Nota-se que os bolsistas 3, 6 e 10 não realizaram a pesquisa-ação, pois esta se desenrolou em 2013, e os bolsistas citados já haviam terminado o curso de graduação e não faziam mais parte do PIBID. Por sua vez, o B2 também não aplicou a pesquisa-ação, pelo motivo do nascimento de seu filho. O bolsista elaborou a pesquisa até o desenvolvimento de um plano de ação, mas não a implementou por motivos óbvios.

(conclusão)

	dificuldades de referenciação lexical que foram percebidas nos textos dos alunos em uma análise anterior, a partir dos textos coletados. Pode-se afirmar que grande parte da turma transpareceu, em suas produções, ter compreendido o conteúdo, a utilização e construção da coesão referencial em seu texto.		
B7	O rap em sala de aula: a música como apoio em aulas de língua portuguesa: A implementação desta pesquisa objetivou a incorporação e trabalho com a música, de forma a utilizar esta como auxiliar no processo de leitura e interpretação textual. Os resultados foram muito interessantes, por se tratar de um gênero de texto de grande interesse dos alunos.	7º ano	8 h.a.
B8	Interpretação textual na sala de aula: O objetivo do projeto foi encontrar meios de estimular a reflexão dos alunos nas aulas de interpretação textual. Após a implementação do plano de ação, foi possível perceber que o aluno precisa ser “provocado” a pensar, é necessário desestabilizar ou retirar o aluno da “zona de conforto” a qual ele se encontra.	8º ano	15 h.a.
B9	Falha na interpretação dos alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem de Língua Portuguesa: há soluções? O objetivo dessa pesquisa foi resolver uma dificuldade de interpretação textual diagnosticada pela professora da turma. Os resultados obtidos foram satisfatórios, pois se percebeu, por meio da análise das atividades, que quando confrontados, os alunos conseguem analisar as entrelinhas dos textos.	Sala de apoio voltada para alunos do 9º ano	12 h.a.
B11	O “internetês” na sala de aula: Durante as aulas foram estudadas as formas da utilização das diferentes linguagens em seus contextos específicos, assim como as características do “internetês” e sua interferência na escrita formal dos alunos.	8º ano	10 h.a.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os títulos das pesquisas acima dizem respeito aos trabalhos desenvolvidos pelos sujeitos da nossa pesquisa e orientados pela coordenadora do subprojeto. Contudo, além destes temas, ainda foram desenvolvidas pesquisas pelos demais bolsistas – inclusive pelas professoras supervisoras – com as seguintes denominações: “O uso dos conectores na produção textual”; “Estratégias para um ensino reflexivo de ortografia”; “Como estimular a língua padrão na escola”; “Quais fatores que contribuem para a falta de interesse dos adolescentes pela leitura?”; “Como tornar a reescrita mais significativa para os alunos?” e “O uso de pontuação e a formação de parágrafos em textos”.

Pelo fato de o número de bolsistas ser maior do que o número de turmas disponibilizadas pelas professoras supervisoras, o PIBID, subprojeto Letras-Língua Portuguesa de Marechal Cândido Rondon, teve de ampliar seu campo de abrangência, o que significa que outros colégios, inclusive de outras cidades, passaram a ser contemplados com o programa. No total, foram mais seis colégios que passaram a receber o Programa, formalizado através de um Termo de Consentimento.

Para a maioria dos bolsistas, a atividade de pesquisa-ação foi a mais importante das atividades desenvolvidas ao longo do subprojeto. B1, que estava no primeiro ano da graduação no início do PIBID, destaca que, nas primeiras atividades, mais auxiliou os colegas do grupo do que ministrou aulas, apesar de planejar e fazer os planos de aula em conjunto com os colegas. Por isso considera que a pesquisa-ação foi a atividade mais importante:

B1: [...] foi uma experiência que eu tive sozinha, eu tive que preparar sozinha esses planos. E tinha toda uma trajetória: eu tinha que fazer uma pergunta, tentar resolver um problema, criar uma estratégia de ensino, planos de aula, ou projeto de ensino, sozinha. Ta certo que a professora [coordenadora] me orientou e tudo mais, mas foi o meu contato assim... eu tive que me mexer sozinha [...].

B4, que manifestou também a importância do trabalho com as linguagens midiáticas, afirma que a pesquisa-ação foi igualmente importante. É relevante o fato de o bolsista perceber as “falhas” na aplicação do projeto. Isso demonstra a reflexão sobre a prática:

B4: [...] Depois, já em 2013, depois de várias intervenções na escola, inclusive o estágio, desenvolvemos a pesquisa-ação, que eu acho que vou levar pra vida toda. Foi um projeto longo, que demandou muito estudo e preparação. O meu tema, produção textual, estava ligado a um projeto de pesquisa voluntário que eu estava fazendo na época, então a base teórica eu já tinha do projeto. Mesmo assim, o fato de preparar um projeto de ensino, baseado em um problema da turma, levantar hipóteses e estratégias e aplicá-lo sozinha, foi uma experiência inigualável, ainda mais depois que vi os resultados. Também hoje percebo que poderia ter feito diferente, principalmente a parte da refacção dos textos, mas, como a turma era “emprestada”, o projeto ficaria ainda mais longo. Mas isso serve pra nossa prática futura... perceber o que fez e como pode ser ainda melhor.

Apesar de reconhecê-la como a mais trabalhosa e que não atingiu os resultados esperados, B7 considera a pesquisa-ação também como a atividade mais relevante. O bolsista ainda cita o projeto com as diferentes linguagens como importante, mas o fato de desenvolver a pesquisa-ação sozinho, teve seu valor:

B7: Acho que foi a pesquisa-ação, que foi de música na sala de aula, foi a mais trabalhosa de ser feita, a mais complexa, a que exigiu mais tempo da

gente... não que a de História em Quadrinhos, que também foi todo um projeto, não tenha exigido, mas acho que ali foi um tema que eu escolhi trabalhar (a música, o *rap*). E era uma sala extremamente problemática, então foi muito difícil aplicar. O projeto que achei que seria um sucesso, não foi... quando eu achei que aquela temática tão legal, que eles tinha pedido, teria bons resultados, mas a turma não contribuiu. Então, foi legal também neste sentido. E foi sozinho, né. Fiz ele sozinho pela primeira vez. O outro foi em trio.

B8 considera o fato de poder modificar os planos, no decorrer do projeto, uma questão interessante no trabalho docente. Destacamos que só é capaz de perceber se o plano precisa de modificações, o professor que reflete sobre sua prática. Mais um ponto positivo a favor do PIBID.

B8: Pesquisa-ação, porque era cíclica. Então eu entrei na sala de aula e fiz um diagnóstico pra saber qual era o problema da turma; então, a partir daquele problema que eu identifiquei na turma, se eu não me engano era um oitavo ano, eles desenvolveram um projeto de interpretação textual, porque eu percebi que eles tinham dificuldade em fazer isso. Foi um projeto voltado especificamente há um problema, identificado dentro da sala de aula [...] E aí, durante as aulas, eu ia verificando o andamento da turma... se eu achava que eu tinha de modificar os planos, eu podia modificar. Então, por isso que eu acho que a pesquisa-ação foi a mais importante.

B11 relata que o PIBID propiciou o desenvolvimento da pesquisa-ação, e que este momento foi único e muito importante. O bolsista ainda comenta que pretende realizar uma pesquisa-ação na prática docente:

B11: [...] porque pra mim, pelo menos, era um tipo diferente de pesquisa, e você entra na realidade direta de uma sala de aula e tenta resolver um problema específico, e você vê o resultado acontecendo. É uma coisa assim, que você alia a teoria à prática e você tem resultados [...]. Eu acredito que, sem o PIBID, eu não teria a oportunidade de realizar uma pesquisa-ação [...]. Eu tenho muita vontade de realizar de novo uma pesquisa-ação. Depois que você conhecer a turma, detectar um problema, eu tenho muita vontade sim, porque é um projeto assim, não é tão longo e dá resultado.

Três bolsistas não citam nenhuma atividade em específico como sendo a mais importante. B2 destaca que, além dos encontros semanais de estudo de textos teóricos, as atividades práticas foram, em sua opinião, as mais interessantes:

B2: [...] porque a gente tinha desde a criação, o aporte teórico da criação, desenvolvimento do projeto de ensino e aplicação. Foi completo. Pra mim foi essa [a mais importante], porque a gente participava do dia-a-dia escolar – a questão de observar os alunos, participar de reunião, conhecer sala de aula, desenvolver atividade e dar aula... gostei mais dessa parte.

B9 afirma que o fato de desenvolver projetos de ensino foi o mais importante:

B9: Acho que o que me ajudou, e tá me ajudando ainda, na minha vida agora foi saber elaborar projetos e planos de aula. É o que ta me ajudando a dar aula, conseguir fazer o meu trabalho.

Já B5 assegura que os cursos de graduação dão uma noção de como o futuro professor deve ensinar algo, mas é só a prática que vai permitir reconhecer a realidade e trabalhar com ela:

B5: A mais importante é a relação com a escola, porque a graduação dá uma noção de como você pode ensinar algo, mas você colocar o pé no chão da escola [...] a realidade do chão da escola, a realidade de você pensar aquele conteúdo, e todo aquele conhecimento que você tá tendo na universidade, como você pode passar aquilo pro seu aluno, e como isso vai fazer a diferença na tua vida profissional, como isso vai se transformar numa atividade pedagógica dinâmica e que tenha um proveito por uma pessoa que não seja você, foi bem importante pra mim.

Podemos concluir que, além dos bolsistas que não citam nenhuma atividade específica (mas que esclarecem a relevância do desenvolvimento de projetos de ensino e da prática docente), três bolsistas destacam o trabalho com as múltiplas linguagens como o mais importante, sendo que o mesmo é citado ainda por mais dois bolsistas (não como o mais importante, mas com certo destaque). Contudo, a atividade que a maior parte dos bolsistas considera a mais relevante (cinco bolsistas) é a da pesquisa-ação. Talvez por ter sido uma das únicas atividades que foi desenvolvida individualmente pelos bolsistas; talvez por ter dado a liberdade aos bolsistas de desenvolverem um projeto sobre um tema que lhes agradasse (considerando a dificuldade da turma alvo da pesquisa) ou ainda pelo molde no qual se encaixa a pesquisa-ação.

Certo é que, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa-ação, é possível perceber, mais uma vez, a inquietação dos idealizadores do subprojeto perante construção da autonomia docente, a preocupação existente em formar professores que reflitam sobre sua prática, que voltem seus olhares para aqueles que estão formando, buscando perceber quais as necessidades dos alunos e trabalhar sobre elas, pois, como afirma Zeichner (1998), os professores têm uma visão privilegiada para obter informações de dentro da escola, o que facilita a pesquisa na educação.

Diante do que foi exposto sobre as atividades desenvolvidas pelo subprojeto, podemos afirmar que o mesmo cumpriu com aquilo que propôs em seu detalhamento, conforme vimos

no capítulo teórico, quanto à organização em três eixos (estudo, organização pedagógica para a área e presença nas escolas), como também nas atividades previstas (desde a realização de grupos de estudo, planejamento e aplicação de diversas atividades práticas, quanto à socialização de resultados e produção de materiais).

Em suma, em dois anos e meio de projeto, foram desenvolvidas, em média, 424 aulas nas oito escolas envolvidas (contando as que foram foco da pesquisa-ação), destas, a grande maioria nos dois colégios foco do PIBID³⁷ (BOTTEGA, 2013a). Além do expressivo número de aulas dadas, em média 30 por pibidiano (contando os quatorze bolsistas), a dimensão desta experiência de docência na graduação é imensurável, tendo em vista a diferença desta para a experiência de estágio supervisionado, que totaliza 24 aulas de regência em quatro anos de licenciatura, sendo 12 aulas no Ensino Fundamental e 6 no Ensino Médio (em Língua Portuguesa), mais 6 em Língua Estrangeira Moderna (Alemão, Espanhol ou Inglês).

Nas palavras de Gaglio e Silva (2014, p. 101), as atividades práticas proporcionadas pelo PIBID

[...] concretizam a relação entre a teoria e a prática, são desenvolvidas no contexto real do processo de ensino e de aprendizagem, suscitam a reflexão sobre a ação, incentivam o trabalho em equipe e possibilitam a interação entre a instituição formadora (universidade) e o local de futura atuação profissional (escola de educação básica). Tais aspectos são explicitados nos registros apresentados pelos participantes do PIBID, que a CAPES coletou por meio de questionário (GATTI et al., 2014), e corroboram o que é apresentado de maneira implícita nos trabalhos divulgados em congressos e eventos nacionais de educação (Endipe, Anped, Anpae, Enalic).

Mais uma vez fica clara a ideia de que o PIBID se configura como uma política pública para a melhoria da formação inicial docente, que causa um forte impacto sobre a construção de saberes docentes aliados à prática pedagógica.

3.3.2 O PIBID e a relação entre ensino, pesquisa e extensão

As atividades desenvolvidas no subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, que contribuíram para a formação de seus bolsistas, não se resumem às atividades de leitura e

³⁷ Este número de aulas dadas considerou as atividades dos 14 bolsistas que faziam parte do PIBID em dezembro de 2013. Os números foram contabilizados a partir de preenchimento de fichas individuais de atividades realizadas até o primeiro semestre de 2013. Para as atividades em grupo (duplas ou trios) contou-se uma aula (BOTTEGA, 2013a).

discussão de textos e nas atividades práticas descritas neste capítulo. É de grande importância ressaltar que, com base nas atividades práticas, os bolsistas desenvolveram vários artigos e trabalhos que foram apresentados em eventos regionais e nacionais, o que também contribuiu para a formação docente de qualidade. Dentre os eventos, citamos:

- ✓ I Seminário Estadual do PIBID, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG - Ponta Grossa – PR);
- ✓ Encontro Regional dos Estudantes de Letras – EREL – no Rio de Janeiro;
- ✓ Congresso Nacional de Linguística – CONALI – na Universidade Estadual de Maringá (UEM – Maringá – PR);
- ✓ XV e XVI Jornada de Estudos Linguísticos e Literários – JELL – na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012 e 2013 (UNIOESTE – câmpus de Marechal Cândido Rondon – PR) (BOTTEGA, 2013a).

Além disso, a participação dos bolsistas também foi relevante em outros eventos da área, como ouvintes e/ou com monitorias, como, por exemplo:

- ✓ *I Mostra Literária de Palotina*: desenvolvimento de atividades de contação de história, brincadeiras e oficina de haicais para alunos do Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ *I Encontro Institucional do PIBID-Unioeste*: evento que aconteceu em Cascavel, com exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos Programas de Iniciação à Docência da Unioeste;
- ✓ *Semana Literária do SESC-Marechal Cândido Rondon*: a participação dos pibidianos aconteceu nas edições de 2011, 2012, 2013, com monitorias na contação de histórias, palestras e outras atividades para o público infantil e infanto-juvenil;
- ✓ *III e IV Fórum das Licenciaturas – NUFOPE*: no ano de 2011 o fórum aconteceu no câmpus da Unioeste de Francisco Beltrão e foi acompanhado via vídeo conferência por alguns bolsistas e em 2012 o evento aconteceu no câmpus de Marechal Cândido Rondon e contou com a participação dos bolsistas, inclusive com monitorias;
- ✓ *Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal Fronteira Sul*: evento que aconteceu em 2011 no câmpus de Realeza, com a participação de onze bolsistas como ouvintes;
- ✓ *I Mostra de Experiências Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon*: aconteceu na sede do município com o objetivo de apresentar para a comunidade projetos que foram desenvolvidos nas escolas nas séries iniciais do Ensino Fundamental;

- ✓ *Ciclo de debates do NUFOPE*: que debateu sobre a ética nas pesquisas em educação (BOTTEGA, 2013a).

Como pode ser percebido, os bolsistas se envolveram em diversas atividades e eventos que só têm a agregar na formação docente. Outras atividades complementares, que tiveram equivalente importância neste processo formativo, são:

- ✓ Atividades de contação de histórias e dinâmicas com haicais em uma escola do campo;
- ✓ Monitoria do Projeto Jornal, na Escola Estadual Monteiro Lobato (Marechal Cândido Rondon);
- ✓ Monitoria e organização na XVII Jornada de Estudos Linguísticos e Literários – JELL;
- ✓ Participação no Grupo Permanente de Incentivo à Leitura (GPIL);
- ✓ Participação de uma bolsista no Projeto Rondon 2013;
- ✓ Participação na 8ª Bienal de Cultura e Arte da União Nacional dos Estudantes (UNE);
- ✓ Participação no 14º Conselho Nacional das Entidades de Base; Participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEPEFOP);
- ✓ Participação no projeto de pesquisa Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP), vinculado ao GEPEFOP (BOTTEGA, 2013a).

É também de extrema importância citar a participação dos bolsistas nos projetos de extensão universitária, ora todos os bolsistas, ora parte deles: “Alfabetização Política: fundamentos epistemológicos e suas aplicações no contexto escolar”; “Histórias, Leituras e Leitores”; “Leitura e escrita na Casa Lar”; “Iniciação a técnicas e procedimentos de pesquisa”; “Curso para professores de Espanhol”; “Curso de Língua Alemã” e “Fundamentos epistemológicos de Gestalt nas relações intersubjetivas no ambiente escolar” (BOTTEGA, 2013a). Mesmo nas atividades em que apenas parte dos bolsistas participaram, havia socialização e discussão coletiva sobre os assuntos.

Como podemos perceber nos relatos a seguir, os bolsistas reconhecem as vantagens em poder participar de uma formação mais completa, que abrange diferentes cursos de extensão e eventos na área de Letras.

Para alguns pibidianos, a participação nos eventos e nos projetos de extensão universitária só foi possível por causa da disponibilidade de tempo para os estudos – um dos argumentos, que já levantamos, que tornam o PIBID uma política de permanência na universidade, no sentido de “estar na universidade” e fazer parte de tudo o que ela

disponibiliza para uma boa formação, como também por custear as despesas com os eventos.

Neste sentido, B4 destaca:

B4: Como eu disse antes, o PIBID permitiu que eu apenas estudasse, e eu posso dizer que eu aproveitei ao máximo. Participei de quase todas as atividades, principalmente as que aconteceram em Rondon, e de alguns eventos fora. Assim, a gente teve a oportunidade de viajar e conhecer outras universidades, com o apoio financeiro da CAPES. Sem o apoio, eu não teria conhecido. Os eventos fora da cidade e que eu participei foram na Universidade Federal da Fronteira Sul, em Realeza, na Universidade Estadual de Ponta Grossa e na Universidade Estadual de Maringá. Em dois eventos apresentei trabalhos e publiquei artigos; além destes, participei de eventos em Cascavel e em Rondon mesmo, também com apresentação de experiências vinculadas ao PIBID, que me fizeram olhar para as experiências, refletir e teorizar, nos artigos. Também nos eventos a gente aprendia muito com as conferências e com as apresentações que assistíamos. Além dos eventos, foram importantes para a minha formação os projetos de extensão dos quais participei, sobre as políticas públicas, sobre Gestalt, o projeto de contação de histórias, o de retórica. Também o fato de eu ter a bolsa me propiciou fazer parte de dois projetos de pesquisa voluntária, um sobre antroponomástica e outro sobre gêneros textuais. Os projetos não eram vinculados ao PIBID, mas complementaram minha graduação e eu só pude realizá-los por estar me dedicando exclusivamente aos estudos.

Conforme B4, além dos projetos e atividades proporcionados pelo PIBID, a bolsista ainda participou de projetos de pesquisa voluntários. Estes projetos foram também muito válidos para a formação docente e são disponibilizados pelos professores de Letras, mas, pelo fato de muitos graduandos trabalharem durante o dia, poucos têm a oportunidade de fazê-los.

Da mesma forma, para B5 e B8 a bolsa também permitiu a participação em outros projetos importantes para a formação acadêmica como professor e como pesquisador:

B5: Isso também foi uma das coisas que o PIBID me deixou fazer; eu não me lembro se teve alguma coisa que o curso de Letras ofereceu, de extensão, ou de curso, ou de evento, que eu não participei. Eu participei de todos os que foram oportunizados pelo curso de Letras, durante a época que eu fiz PIBID... isso é inestimável. O projeto de pesquisa também, eu pude participar de dois projetos de pesquisa de iniciação científica voluntária: um relacionado à antroponomástica e o segundo relacionado ao ensino a partir de gêneros textuais. E também o PIBID me oportunizou isso, porque na época eu já tinha parado de trabalhar porque o meu dedicava só a graduação e eu pude fazer isso, desenvolver isso.

B8: No terceiro ano [da graduação], eu já participei de um projeto de pesquisa, que era uma iniciação científica Com esse projeto, foi possível desenvolver essa questão do pesquisador... eu apresentei trabalhos, fui para o Projeto Rondon, com o qual trabalhei com escolas públicas do Nordeste, consegui ver mais dificuldades, muito diferentes das nossas, no que diz respeito à educação pública do país; também apresentei trabalhos em relação

ao projeto Rondon. Teve o SEU [Seminário de Extensão Universitária], que eu apresentei o resultado do projeto Rondon... então, assim, eu era universitária e já apliquei um curso para outros professores. Também outro projeto bem bacana que eu participei foi o da “Casa Lar”, que possui um orfanato aqui na cidade e a gente trabalhava Literatura infanto-juvenil e até reforço escolar com as crianças carentes. Então tudo isso contribui em relação a minha prática em sala de aula [...] e tanto da minha formação como pesquisadora. Eu acho, que a minha graduação foi bem completa neste sentido, pois o PIBID me ajudou... a minha formação docente e os projetos de extensão, os projetos de pesquisa me auxiliaram na minha condição como pesquisadora.

B1 igualmente aponta para a possibilidade em participar de atividades diferenciadas e relata que a participação em projetos e eventos permitiu conhecer outras realidades, o que contribui para a formação:

B1: Eu acho que o PIBID foi, pra mim, a abertura de uma porta muito grande, porque eu consegui participar de outros projetos. A professora [coordenadora] convidou para participar da *Casa Lar* e eu participei durante um ano e meio assiduamente, que foi um projeto que tem uma realidade muito diferente, que proporcionou pra mim um desenvolvimento no sentido profissional de ajudar aquelas crianças a fazerem as atividades da escola, mas também foi um crescimento e amadurecimento pessoal e emocional [...]. Além disso, teve o projeto de contação de história, que foi espetacular por ter estas estratégias de contação, o que a gente pode desenvolver pra contar histórias e como a gente pode utilizar isso nas aulas de Língua Portuguesa [...]. Os eventos que o PIBID me possibilitou participar: os da JELL, e o que foi mais interessante, pra mim, foi ter participado do Encontro Regional dos Estudantes de Letras, no Rio de Janeiro. Então, como eu apresentei um trabalho juntamente com [outro bolsista], o PIBID custeou isso, financeiramente [...]. Eu conheci uma outra realidade, como o curso de Letras de lá funciona [...] que é um pouco diferente daqui. E aí os eventos aqui da região sempre procurei participar, também como monitora [...].

B7 também enfatiza a participação no projeto de extensão da Casa Lar e em diversos eventos, nos quais apresentou trabalhos sobre as experiências no PIBID, fato também destacado por B9:

B7: A partir de atividades do PIBID, a gente se integrou mais efetivamente ao projeto de extensão da Casa Lar, o “Lendo e escrevendo na Casa Lar”, a gente teve a possibilidade de junção do PIBID com a Casa Lar, de criar o projeto de contação de histórias, que é o “Leitura, leitores e histórias”; por causa do PIBID também eu fui pra vários eventos, desde Ponta Grossa até o Rio de Janeiro, então eu pude participar efetivamente desses eventos, apresentando trabalhos, sobre as pesquisas e os trabalhos que eu fiz no PIBID. Então contribuiu e muito para a formação.

B9: Os eventos possibilitaram que a gente apresentasse aquilo que a gente estava fazendo no PIBID e também é uma forma de aprimorar o nosso trabalho, mostrando eles pras outras universidades.

B2 aponta que o interessante dos eventos do PIBID é conhecer outros colegas, de outros subprojetos do PIBID e as diversas atividades que acontecem neles:

B2: O contato com outros colegas de outros câmpus... a gente participou de eventos exclusivos do PIBID, e isso mostrou como o PIBID é explorado em outras disciplinas, outros câmpus e isso foi enriquecedor, porque no início, eu imaginava que era tudo igual, e eu vi que não era, eu vi que tinha outra forma de você usar aquele espaço, aquela ideia, em outros ambientes. E qualquer lugar que você vá, você aprende alguma coisa [...].

Assim como B2, B6 também destaca a importância de poder acompanhar o que era realizado pelos outros subprojetos. Além disso, relembra um curso de extensão universitária que ajudou a ministrar fora da universidade, para professores:

B6: Participamos de um curso de extensão, no qual foi ministrado algumas horas de curso em eu colégio de Marechal Cândido Rondon, onde falamos sobre o novo acordo ortográfico. Eu penso que este projeto tenha sido muito interessante, pois não falamos para alunos, mas sim para professores. Então isso aumentou um pouco mais a nossa prática. Também participamos de eventos, se não me engano na UEPG, no evento estadual do PIBID, no qual observamos diversos trabalhos que estavam sendo realizados e percebemos como poderíamos fazer a nossa atuação. Além disso, os encontros institucionais também abriram nossa visão para o que se fazia no PIBID [...]

B11 enfatiza a importância em ter participado dos projetos de extensão que servem para complementar as disciplinas do curso de Letras e que foram proporcionados pelo PIBID:

B11: Na nossa grade de Letras, a disciplina de Retórica saiu, então nós participamos de um curso de extensão de Retórica, que foi muito bom pra, pelo menos, ter uma noção do que era a retórica, porque o professor precisa muito disso. De Políticas Públicas também [...] conhecer um pouco da história das políticas públicas. Isso graças ao PIBID, se nós não fossemos do PIBID, não teríamos a oportunidade de participar, porque era durante a semana, de tarde. E também aquele curso de Gestalt [...], graças à bolsa que pudemos participar. As coisas foram acontecendo, mediante nós termos participado do PIBID... um curso ou outro. E tudo que dava pra participar era pra melhorar a docência.

Sobre os eventos, o bolsista comenta:

B11: No Snel, apresentei os resultados da pesquisa-ação [...] foi muito bom divulgar os resultados daquele projeto que foi criado aliando teoria e prática e aplicado na sala de aula. Então foi feito um artigo e foi apresentado

Dois pibidianos destacam a relevância que teve o livro que foi publicado

B3: Eu achei bem importante isso de ter um livro publicado, porque é algo difícil de conseguir, por causa de financiamento [...].

B10: Foi com o PIBID que eu escrevi meu primeiro capítulo de livro, que é o que dá ponto pra gente no Lattes, mais pra frente. E claro que isso não foi um trabalho nulo, só pra pontuação, porque com isso a gente pode, além de pensar um ano sobre, ir lá aplicar, que foi dois meses, mais ou menos. Teve o trabalho de pensar teoricamente sobre o que a gente aplicou, então foi o fechamento perfeito do estudo. E no nosso caso, a gente conseguiu ter bons resultados. Os bons resultados na educação têm de ser comemorados e divulgados. Foi muito legal, por exemplo, perceber que o nosso trabalho [...] foi citado por profissionais que trabalham na educação, que eles tomaram por base o nosso trabalho e mais outros dois, três, pra desenvolver um projeto de RPG em Educação Física. Então, a contribuição em relação à publicação foi ótima. Além, é claro, do exercício de escrever, do exercício de ter de buscar autores, do exercício de ter de pensar na linguagem, a nossa matéria prima no trabalho como professores de Português.

O fato de ter escrito um capítulo de livro, como citado por B3 e B10, e de apresentar trabalhos em eventos, como mencionado por B1, B4, B7 e B9 é muito relevante para a formação do professor-pesquisador³⁸, pois faz com que o bolsista descreva suas atividades (o que requer que ele reflita sobre elas), fundamente teoricamente seu trabalho, pense nos resultados, enfim, olhe para a sua prática em sala de aula. E mais do que isto, divulgue seu trabalho, o que pode contribuir para a prática de muitos outros professores. Talvez seja essa a maior contribuição que o PIBID proporcionou quanto às publicações e apresentações nos eventos.

Comprovamos assim, aquilo que vimos na primeira parte deste capítulo de análise, na qual os pibidianos relataram que a bolsa permitiu que muitos deles apenas estudassem e se envolvessem de forma assídua em diversas atividades proporcionadas pela universidade. Todas as atividades realizadas no âmbito do PIBID 2011-2014 pelos bolsistas, sejam atividades de intervenção nas escolas, como as atividades de leitura e discussão de textos teóricos ou a participação em eventos, contribuíram para a formação inicial dos licenciandos, diferenciada daquela disponibilizada pelos cursos de licenciatura. Verificamos, a seguir, se esta formação corresponde também para o desenvolvimento de algumas competências para ensinar.

³⁸Para saber mais sobre a importância do professor-pesquisador, vide seção 3.4.3 “O papel do PIBID na formação do professor-pesquisador”.

3.3.3 O desenvolvimento das competências para ensinar

Neste subcapítulo, nosso objetivo é verificar se as atividades propostas pelo PIBID – não apenas as atividades de cunho prático, desenroladas nas escolas parceiras, mas todas as leituras e discussões e, principalmente, as elaborações de projetos e planos de aula – contribuíram para o desenvolvimento de três competências para ensinar, descritas por Perrenoud (2000) e consideradas como essenciais para a formação do professor. Para o autor, a importância está em formar professores que sejam capazes de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de dominar os saberes docentes e de administrar as turmas, envolvendo os alunos nas aulas.

Para atender nosso objetivo, buscamos analisar as respostas dos bolsistas a questões da entrevista, que foram elaboradas diretamente ligadas às competências que apresentamos no capítulo de análise, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens e trabalho em equipe (PERRENOUD, 2000).

3.3.3.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Cada uma das competências desdobra-se em competências específicas. Sobre a primeira, destacamos para este momento: construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros dos alunos e, por fim, envolvê-los em atividades de pesquisa.

Na tentativa de buscar compreender se a primeira competência foi desenvolvida com os pibidianos, iniciamos pela análise das respostas para a seguinte pergunta: *Durante sua experiência no PIBID, você planejou e construiu planos de aula e atividades ou sequências didáticas? Comente sobre a importância disso para sua formação profissional.*

Todos os bolsistas responderam positivamente à questão. Torna-se pertinente destacar o que cada um elencou a importância disso para a formação.

B3 esclarece que a prática de planejar e construir planos de aula possibilitou com que ele lidasse com mais clareza sobre os objetivos, além de capacitá-lo a desenvolver os projetos de ensino com seus alunos no Ensino Superior, onde atua como professor:

B3: [...] Então assim, eu acho que melhorou essa questão de escrita de planos de aula, que eram revisados pela professora [coordenadora] [...]. Foram se aperfeiçoando... “será que este objetivo tá claro? Dá pra melhorar?”. Eu tive que elaborar os planos de ensino para este ano [no Ensino Superior], aí eu pude perceber se os objetivos estavam claros [...].

Para B2, a grande contribuição da construção dos planos de aula é a familiaridade com o gênero; ou seja, saber fazer, estar acostumado a construir planos, possibilita que esta atividade seja realizada com mais facilidade. O bolsista também relata que alguns elementos dos planos de aula foram melhor compreendidos no PIBID:

B2: Familiaridade. Quando você se familiariza com alguma coisa, ela se torna bem mais fácil. [...] Outra coisa que ensinaram no PIBID e que eu, pelo menos, apliquei no meu estágio é aquele cronograma de atividades: tantos minutos pra chamada, tantos minutos pra isso... Isso dá um norte e não foi ensinado nas disciplinas, nem de Didática nem de Prática de Ensino. Falavam, mas não foi ensinado. No PIBID não, ensinaram a gente a fazer isso.

No mesmo sentido, B4 afirma que aprender a fazer os planos de aula, ensinaram a preparar as aulas da sua prática docente atual. Ademais, a ex-pibidiana ressalta que a criatividade também faz parte de sua prática pedagógica e esta foi exercitada no PIBID:

B4: Foram inúmeros planos de aula e alguns projetos de ensino. Para cada aula que tínhamos que aplicar nas escolas, eram feitos planos de aula. Já para os projetos, o da publicidade e o da pesquisa-ação, foram realizados projetos de ensino. Eu posso dizer que foram fundamentais para a minha formação. Eu elaborei as aulas no PIBID, antes das aulas do estágio, mas além de terem contribuído para o estágio, acima de tudo contribuíram para a professora que eu sou hoje. Hoje, para preparar as aulas que tenho no Ensino Fundamental, como professora concursada, eu não escrevo cada plano de aula, nos *moldes* dos planos de aula que aprendi no PIBID e na universidade (pois o tempo não me permite fazer isso, devido à carga horária ampla), contudo, são exatamente aqueles planos (naqueles moldes) que baseiam as minhas aulas: tenho meus objetivos, meus encaminhamentos, sei, mais ou menos, quanto tempo levarei para realizar cada atividade... Ou seja, visualizo minhas aulas – o todo – sem precisar colocar no modelo de plano de aula e isso só é possível devido ao que aprendi. Além do mais, o exercício à criatividade que tivemos no PIBID, não deixam minhas aulas caírem na monotonia... estou a toda hora procurando deixar a aula mais prazerosa para os alunos. É claro que um dos problemas é que no PIBID tínhamos materiais que não temos nas escolas públicas.

B8 e B5 também evidenciam o papel que teve essa questão de elaborar planos de aula na atuação profissional de hoje. B8 afirma que utiliza a metodologia dos projetos em suas aulas; B5 enfatiza que, no início, foi difícil, mas que lembra das reflexões até hoje e que são úteis para a elaboração de aulas:

B8: Tem toda a importância do mundo, porque eu comecei a dar aula esse ano e muitas coisas que eu fiz durante a graduação, eu estou usando agora. Então assim, os projetos, por exemplo, o de poesia, que a gente desenvolveu em Prática de Ensino e também no PIBID, eu já sei como fazer e sei como aplicar; eu sei como avaliar o meu aluno, e estimular a leitura, por exemplo... é uma prévia ali; você aprende no curso de graduação, no PIBID e agora você aplica.

B5: É muito mais fácil, hoje, pra planejar aulas, por exemplo. Primeiro [...] a gente fez plano de aula antes mesmo de fazer o estágio, então a gente passou por uma reflexão... foi mais dura, talvez a gente começou meio verde, pra depois amadurecer. Mas, eu acho, que foi a oportunidade de fazer isso e o cuidado, porque a gente sempre tinha a orientação muito próxima da professora [coordenadora] e a gente teve, talvez, um cuidado maior que a gente não teve, por exemplo, com os orientadores de estágio [...] a gente podia sempre tentar, e isso faz a diferença. Hoje, quando eu vou planejar, as reflexões que eu fiz, na época em que eu planejava aula no PIBID, é aquilo que me ajuda a pensar como eu vou dar as minhas aulas hoje.

De acordo com B7, elaborar planos de aula e projetos de ensino contribuiu diretamente para as disciplinas de Prática de Ensino e Didática, e também para a aprendizagem do bolsista em como desenvolver projetos nas escolas:

B7: [...] Desde quando a gente falava da contribuição do PIBID na minha formação, nas duas disciplinas pedagógicas, me possibilitou que eu antecipasse essa questão de projetos, de pensar numa sequência didática, de olhar o que funciona ou não dentro de uma sala de aula, e também que possibilitou que eu aprendesse isso, de olhar e montar um projeto como um todo, de institucionalizar um projeto dentro da escola [...]. E além de montar, é colocar em prática o projeto.

No mesmo viés, B11 também assegura que esta prática contribuiu para as disciplinas didáticas do curso:

B11: No segundo ano [da graduação] uma colega e eu tivemos que fazer um projeto para aplicar num colégio e nós nunca tínhamos mexido com planos de aula. Então, foi aí que nós começamos a lidar com planos de aula. Para o terceiro ano [da graduação] já foi bem mais tranquilo, a professora coordenadora orientou, nós já sabíamos fazer planos de aula, depois um

pequeno projeto para apresentar. Então, graças ao PIBID, também no terceiro ano, eu estava muito mais tranquila, mais familiarizada aos conceitos de plano de aula, etc. então foi mais tranquilo.

B6 expressa sua opinião enfatizando que

B6: [...] quando a gente coloca no papel a nossa ideia e tem que fundamentá-la com a teoria, que comprovadamente deu certo, a gente tem uma visão muito mais ampla do que se pode realizar ou não. Logo depois de ter feito os planos de aula, e colocá-los em prática, fizemos uma reflexão do certo e do não tão certo assim. Eu acho que o que mais contribuiu para a minha formação como professora, foi realmente essa reflexão. Então eu vi que o que poderíamos fazer no plano, poderia não dar certo na prática, e isso eu levo pras minhas aulas até hoje.

Fica claro na fala de B6 que é possível aliar a prática à teoria. Outra questão que ela levanta é a reflexão pós-prática (que apresentaremos com afinco adiante), quando é possível perceber quais modificações são necessárias.

Para B9 e B10, é importante a visão do todo que os planos e projetos possibilitam. B9 diz:

B9: A elaboração de planos de aula e projetos faz com que a gente visualize a prática inteira [...] por exemplo, hoje eu quero fazer interpretação de texto e amanhã já pulo prá gramática... não tem uma ligação. E a gente aprendeu isso fazendo planos de aula.

B10 retoma a importância dos objetivos e das atividades diferenciadas, que tornam a aprendizagem mais atrativa:

B10: A importância de pensar o projeto do início ao fim é que você tem que pensar qual é o seu objetivo [...] É pensar como a gente pode desenvolver isso de uma outra maneira, [...] o legal do PIBID é pensar que ele faz com que nós possamos desenvolver projetos novos, a maioria dos projetos focava esse caráter lúdico que é pensar assim: “a educação pode ser legal, pode ser divertida”.

B1 relata que elaborar planos de aula e projetos de ensino contribuiu para uma disciplina na graduação, mas mais interessante do que isto, é o fato de o bolsista destacar que elaborar os planos de ensino, o tiraram da “zona de conforto”, ou seja, fez com que o bolsista fosse atrás de materiais e estratégias para cumprir com seus objetivos:

B1: Sim. Como eu disse antes, o projeto de contação de histórias eu tive que planejar sozinha um projeto de ensino... na disciplina de Prática de Ensino a gente também precisa fazer isso, mas eu fiz isso antes das disciplinas então foi um momento assim que me tirou da zona de conforto que eu tive que

pesquisar, que eu tive que organizar, que eu tive que desenvolver estratégias para cumprir os meus objetivos, que era fazer com que os alunos se sentissem interessados em ler a partir da contação de histórias. Então, eu acho que foi muito positivo no sentido de estabelecer um projeto de ensino a longo prazo e como que eu posso mediar isso com as aulas de Língua Portuguesa [...] Eu acho que o PIBID auxiliou a gente a pensar em projetos, bastante projetos que fogem um pouco da rotina de sala de aula, em aprender aquilo que o currículo pede. O projeto possibilitou a gente ver como a gente pode desenvolver projetos de ensino pra a literatura, pra leitura e pra produção de textos, [...] Pensar num projeto que é rigoroso, oneroso, porque dá trabalho, mas que é um projeto a longo prazo, que tem resultados e, pelo que eu percebi com as minhas experiências, com os meus projetos e que a maioria dos meus colegas do PIBID apresentaram é um projeto que os alunos se motivam a participar, porque é diferente daquilo que eles estão acostumados.

Além disso, é relevante o fato de o bolsista dar ênfase aos projetos de ensino que são diferentes daquilo que os alunos estão acostumados, mas que trazem bons resultados e que atraem os alunos. A mesma ideia foi levantada por B4, quando falou sobre a criatividade, e por B10, quando abordou a importância da ludicidade. Estas colocações vão ao encontro daquilo que defende Perrenoud (2000), ao tratar sobre “criar situações de aprendizagem” e ao afirmar que é necessário encontrar formas diferenciadas de ensinar e envolver os alunos; o fato de criar situações, orientar e dar auxílio aos alunos é o papel do professor. B1 ainda explica que elaborar projetos não é tarefa fácil, o que corrobora com a ideia de Perrenoud (2000) que afirma que é um trabalho que carece de preparo, estudo e dedicação.

Como podemos concluir, foram diversas as formas de contribuição da prática de desenvolver planos de aula e projetos de ensino, dentre elas a possibilidade de facilitar a prática docente fora do PIBID; a contribuição que esta prática teve ainda na graduação, nas disciplinas didáticas e no estágio; a possibilidade de aliar a teoria à prática; permitir a visão do todo num projeto, ou mesmo numa aula; e o fato de enxergar a prática docente como algo que deve ser inovador, lúdico e chamativo, com a finalidade de atrair o aluno para o aprendizado.

Outra questão levantada por Perrenoud (2000) é que, dominando o conteúdo, o professor deve ser capaz de transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem, ou seja, identificar os núcleos em torno dos quais deve se dar a aprendizagem. Questionamos os bolsistas egressos se a experiência de elaborar planos de aula e projetos de ensino, proporcionada pelo PIBID, possibilitou com que transformassem o conteúdo em objetivos de aprendizagem. Pontualmente, as respostas mais significativas³⁹ foram:

³⁹As repostas que não foram contempladas nas análises é porque não responderam à pergunta, ou porque a resposta não é pertinente às análises que estão sendo realizadas.

B1: Sim. Eu tenho um determinado conteúdo e eu tenho que saber o que o aluno precisa saber disso, como vou levar o aluno a saber isso. Então, partindo de determinado conteúdo, o PIBID me ajudou a questionar: *o que esse aluno precisa saber? Quais são as estratégias que eu posso chegar pra poder levar esse aluno a aprender?* A partir desses questionamentos, eu consigo pensar no meu objetivo, *o que esse aluno precisa aprender?* Acho que o PIBID, a partir de vários questionamentos que a própria professora fazia com a gente, indagava a gente, a gente acaba se indagando pra desenvolver o nosso projeto: *o que eu quero fazer com isso? Aonde eu quero que os meus alunos cheguem com isso? Por que isso vai ser importante pra eles?* Então essas questões vão ajudando a gente a tirar esse conteúdo do papel pra torná-los um objetivo e tentar cumprir eles em sala de aula.

B3: [...] é um processo constante e difícil. Primeiro a gente tem que dominar o conteúdo, pra depois passar pros alunos... pensar de um modo como eles vão aprender melhor, que seja significativo. Mas acho que o PIBID contribuiu.

B4: Eu acredito que sim. Sempre tive problemas em delimitar os objetivos, mas o PIBID nos fazia olhar para determinados conteúdos e refletir sobre a importância deles para os alunos; onde a gente queria chegar com tal conteúdo, ou melhor, o que queríamos que os alunos aprendessem sobre o conteúdo, e ainda como fazer com que isso fosse possível. Acredito que desenvolvemos nosso senso crítico sobre cada conteúdo e sobre diferentes metodologias também.

B7: Com certeza; eu pude olhar o que era a teoria, o que eram os conteúdos no grosso e transformar em coisas práticas na sala de aula.

B8: Com toda a certeza, desde o primeiro trabalho, que foi com textos midiáticos... porque é assim, lá no início, você vai fazendo aos poucos e agora você vê o conteúdo e já vê as potencialidades que aquele conteúdo tem... já consegue logo transformar pro seu aluno

B10: Concordo plenamente. O PIBID exerceu uma grande influência sobre a criatividade didática. Eu trabalhei num colégio que exigia isso muito da gente. Como você não tem apostilas, você tem que, a todo momento, pensar novas oficinas, pensar como desenvolver determinado tópico a partir de um problema... eu sinto que o PIBID me fortaleceu nisso. [...] A visão, de pensar como a gente pode buscar alguma coisa interessante ao que tange a língua e a ideologia, foi suscitado sobremaneira no PIBID; é o que era cobrado no PIBID. Este era o nosso desafio lá, e eu acho que sim, foi um treino maravilhoso. Se todo professor tivesse a oportunidade de ter uma formação como esta... [...] O que o graduando pode fazer como professor é pensar em um projeto de aprendizagem [...] é pensar no diferente, é pensar numa nova abordagem, numa nova orientação, num caminho outro que ele pode seguir.

B11: Com certeza, porque, a partir do planejamento, você estuda o conteúdo e sabe qual série você vai lecionar, então a partir disso você tenta elaborar uma estratégia, a forma mais eficaz para que o aluno consiga aprender aquele conteúdo, você transformar em uma maneira mais prática, para que o aluno consiga até gostar daquilo que está aprendendo.

Percebemos que a maior parte dos bolsistas compreendeu que o processo de elaborar objetivos de aprendizagem é um dos passos para dirigir situações de aprendizagem eficazes. Nas falas transcritas, é possível perceber que isto foi sendo construído através da prática de elaborar os planos de aula, na qual era necessário pensar nos conteúdos sendo aplicados (para determinadas turmas) e relacioná-los aos objetivos que se queria alcançar.

Também questionamos os bolsistas se os trabalhos desenvolvidos por eles consideravam a realidade dos alunos. Os onze responderam positivamente e citaram alguns exemplos.

B1, em sua pesquisa-ação, trabalhou contação de histórias para alunos de 11 e 12 anos e, para isso utilizou a “História meio ao contrário” (de Ana Maria Machado), um texto interessante para a faixa etária; B2 explica que além da realidade dos alunos, optava pela variedade, por isso levou para sala diversas Histórias em Quadrinhos, não apenas aquelas que os alunos já conhecem; B3 e B6 disseram que, para trabalhar com o projeto sobre jornal impresso, o grupo fez uma enquete para saber quais notícias os alunos se importavam mais e, assim, levaram para a sala notícias policiais e esportivas. As bolsistas destacam ainda que levavam notícias do dia para discussão em sala; da mesma forma, B4, B5 e B9 afirmam que, ao trabalhar com a linguagem midiática, o grupo fez um levantamento sobre quais publicidades eles gostavam mais e que, além das elencadas, selecionaram algumas de acordo com a idade dos alunos. Além disso, ao trabalhar a pesquisa-ação sobre o gênero textual artigo de opinião, B4 optou por um tema do gosto dos alunos e em voga na época: A realização da Copa do Mundo no Brasil (2014); B7, na pesquisa-ação, trabalhou *Rap* com os alunos, que era um assunto que eles queriam muito trabalhar; B11 optou por trabalhar sobre o *internetês*, com alunos da periferia, na pesquisa-ação; B8 garante que aprendeu essa prática no PIBID e que até hoje faz isso para a escolha de textos para os alunos.

Conforme os relatos, no geral o material escolhido foi bem aceito pelos alunos, que se interessavam pelas aulas e participavam com afinco. O fato de escolher o material que se enquadra dentro da realidade dos alunos, ajuda-os a fazer ligações entre aquilo que eles já sabem e aquilo que está sendo explicado. Basta, ao professor, encontrar uma maneira de desestabilizá-los o suficiente para que incorporem novos conhecimentos (PERRENOUD, 2000), o que podemos inferir, diante de outras repostas à entrevista, que aconteceu, levando em consideração as metodologias diferenciadas que os bolsistas destacaram.

De acordo com Perrenoud (2000), os erros e as dificuldades dos alunos devem ser compreendidos e utilizados como ferramenta para ensinar. Sobre elaborar atividades que considerassem os erros e obstáculos dos alunos, também todos os bolsistas responderam

afirmativamente, já que uma das atividades mínimas propostas pela professora coordenadora do subprojeto foi de análise linguística. Desta forma, todos os alunos elaboraram uma atividade tendo por base textos de alunos, cedidos pelas professoras supervisoras, que visassem algumas dificuldades, tais como: paragrafação, acentuação, coesão, coerência, pontuação e ortografia no geral. Além disso, os bolsistas desenvolveram suas pesquisas-ação tendo em vista as dificuldades dos alunos, como por exemplo: a dificuldade em elaborar textos do tipo argumentativo, a interferência da linguagem da internet nos textos formais, a dificuldade em inculcar o gosto pela leitura, dentre outros.

Os bolsistas entrevistados não propuseram nenhuma atividade de pesquisa a seus alunos, a não ser a de busca de textos ou informações sobre determinados autores, etc. Mas nenhuma pesquisa que tenha sido encaminhada, por exemplo. Dentre as várias atividades proporcionadas aos alunos, a pesquisa não foi contemplada.

Podemos considerar que o PIBID possibilitou grandes contribuições para o desenvolvimento da competência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem”, pois ofereceu a seus bolsistas oportunidades de construir e planejar aulas/projetos de ensino que visavam sempre estabelecer os objetivos para cada conteúdo, que possibilitaram trabalhar com textos que levavam em consideração a realidade da escola e dos alunos e produzir atividades baseadas em suas dificuldades e erros. Desta forma, temos no PIBID uma formação voltada ao ofício do professor modificada, transformada e que atende aos objetivos da educação básica.

3.3.3.2 Administrar a progressão das aprendizagens

Sobre a segunda competência relevante a esta pesquisa, “Administrar a progressão das aprendizagens”, consideramos pertinente questionar aos bolsistas se havia preocupação com progressão de aprendizagens ao elaborar e ministrar as aulas nas escolas envolvidas. A ideia é perceber se as atividades propostas visavam fazer com que os alunos pudessem progredir, ou seja, partir de uma situação que eles já conheciam e levá-los um pouco adiante (PERRENOUD, 2000), e como isso foi possível (através de quais estratégias). Diante disso, ainda questionamos os bolsistas a respeito das contribuições das atividades realizadas nas escolas.

Ao serem questionados sobre a preocupação com a progressão das atividades, os bolsistas responderam relatando um pouco sobre a progressão de uma atividade desenvolvida.

B1 relata como desempenhou a atividade de contação de história com os alunos do 7º ano, sendo que no final os alunos também tiveram que contar uma história. O bolsista afirma que começou do mais simples ao mais complexo:

B1: Por exemplo, eu vou falar da contação de histórias, [...] Neste projeto, para eu chegar na contação de história, eu comecei com histórias mais simples, por exemplo, eu comecei com “A Última Flor Amarela” e eu trouxe um cartaz para que eles pudessem observar como a história vai acontecendo. [...] Eu fui apresentando pros alunos várias formas de contar a história, seja só pela narração, seja por auxílio de um cartaz, que foi o que eu fiz com “A Última Flor Amarela”. [...] Primeiro eu mostrei como que poderia ser, quais as estratégias, pra depois eles escolherem. [...] Foi começando assim: mostrando as estratégias, eles fazendo a escolha, preparando o roteiro, desempenhando funções pra cada integrante do grupo, preparando, obviamente, os materiais que eles iam utilizar e depois o ensaio, eles tiveram uma aula para ensaiar, e pra apresentar.

B8 disse que a mesma preocupação, que teve lá na elaboração da pesquisa-ação, por exemplo, move a preparação de suas aulas de Língua Portuguesa na prática atual:

B8: [...] por exemplo, a pesquisa-ação, que era a interpretação textual, você tem um encaminhamento pra ser feito a interpretação, não tem como você chegar lá e falar *leia esse texto e faça a interpretação!* Não é assim, você começa com as questões que são do nível do texto, questão de interpretação, confrontação, questão de ideologias... inclusive, no PIBID e até hoje, eu tenho essa preocupação

B4 descreve as duas principais (e maiores) atividades que desenvolveu no PIBID:

B4: [...] Na verdade, essa foi mais uma das questões que aprendi a desenvolver no PIBID (na graduação também, mas mais no PIBID), porque a gente começava sempre pensando no básico, por exemplo, nos dois grandes projetos que desenvolvemos [das linguagens midiáticas e da pesquisa-ação] eu comecei com a apresentação do gênero textual que eu ia trabalhar, a publicidade televisiva e artigos de opinião. Primeiramente, eu lia com os alunos os textos (ou assistíamos, no caso das publicidades), falávamos das principais características do gênero, sempre fazíamos atividades de interpretação de texto, líamos e discutíamos sobre os temas envolvidos, para então chegar à produção do texto. No caso da pesquisa-ação, os alunos liam os textos que eu propunha a cada aula e, no final de cada leitura, eles tinham que escrever num pedaço de papel qual era o maior argumento daquele texto (se tinha mais de um, podia escrever); aí os alunos tinham que depositar esses pedaços de papel numa caixa (a caixa “pró Copa” ou a caixa “contra Copa”). Mais pra frente, propus um debate na sala, na qual metade foi direcionada aos motivos pró, e outra metade aos motivos contra a realização da Copa Mundo no Brasil, para que os alunos pudessem

expor seus argumentos e defendê-los, usando também os argumentos das caixas. No debate, era necessário defender o posicionamento do grupo, baseado nas leituras; na produção do artigo de opinião, cada um pode defender seu próprio ponto de vista, construído a partir da leitura e discussão de diversos textos. Então, assim, sempre pensava a atividade, ou projeto, do menor ao maior grau de dificuldade, por exemplo.

B11 ressalta que tinha também a preocupação com a progressão das atividades e cita o exemplo de sua pesquisa-ação, dizendo que começava com atividades básicas e finalizava com a escrita de uma carta para o prefeito.

B2 esclarece que a preocupação era desenvolver com os alunos o senso crítico por meio da leitura e interpretação de Histórias em Quadrinhos. Portanto, afirma que quando percebia que os alunos não estavam sendo críticos, voltavam e explicavam novamente o quadrinho, a fim de levar os alunos a perceber as entrelinhas, etc.

B3 e B6, autoras da atividade com a linguagem midiática do jornal impresso, destacam a progressão da atividade:

B3: [...] por exemplo, esse do jornal: eles fizeram primeiro a leitura dessas notícias policiais e esportivas, depois a gente foi vendo a estrutura com eles aos poucos, aí a gente fez mais um processo de leitura, aí a gente levou alguns casos polêmicos [...] e a partir de alguns dados eles foram elaborando notícias. Depois a gente fez a revisão destes textos e eles reescreveram, só não deu tempo de pedir pra eles digitarem. A gente digitou e mostrou pra eles o jornal pronto [...].

B6: [...] começamos explicando o gênero textual notícia [...] até a produção de uma notícia e de um jornal.

B7 destaca o trabalho de leitura que o grupo desenvolveu com crônicas:

B7: Com certeza, por exemplo, quando a gente foi trabalhar as crônicas, começamos com uma leitura prévia das crônicas, depois um trabalho mais incorporado e complexo de leitura e estudo de texto, interpretação daquelas crônicas, ou seja, partir de uma leitura fruição de quando a gente pode criar aquele vínculo com o aluno, até a produção, enfim...

B9 destaca que a progressão era a preocupação inicial para poder sanar as dificuldades finais, assim como enfatizado por B5:

B5: [...] com certeza. Eu acho que, sem pensar em progressão, não tem como pensar em educação... a progressão das aulas é o essencial na prática docente

B10 afirma que a progressão didática fazia com que os alunos chegassem aos objetivos do projeto de leitura RPG, por exemplo:

B10: [...] o objetivo era desenvolver uma aula que fosse, ao mesmo tempo, interessante e instrutiva. A gente trabalhou, por exemplo, com produção de texto, porque no final da história eles tinham que elaborar um laudo [...] Para isso, houve exercício de interpretação intenso, porque eles só conseguiriam interpretar o enigma, se eles se focassem nas pistas dos textos que eles escutaram. A chave para a resposta estava na interpretação. Então a progressão didática foi o nosso motor, foi o que moveu o nosso projeto; a atividade lúdica, pela atividade lúdica, não teria sentido para nós nesta etapa [...]

Podemos perceber, então, que houve por parte de todos os pibidianos a preocupação em seguir uma linha de raciocínio que fosse de atividades mais básicas, para atividades mais complexas, tanto nas pesquisas-ação, nas atividades com a linguagem midiática e até com as atividades de leitura, sempre buscando atingir certos objetivos no final. Percebemos também, que a maior parte das atividades propunha desafios e que, para serem alcançados, algumas estratégias eram criadas, o que está de acordo com aquilo que defende Perrenoud (2000) quando afirma que o professor deve ser responsável por oferecer desafios que estejam ao alcance dos alunos e que os façam progredir, através de atividades de aprendizagem.

Para compreender se houve ou não progresso dos alunos envolvidos nas atividades, o ideal seria realizar uma pesquisa, ou acompanhamento das atividades, no momento em que elas aconteciam, o que não foi o nosso caso. Contudo, na tentativa de fazer com que os bolsistas egressos avaliassem sua atuação, resolvemos perguntar se eles consideram que o PIBID trouxe contribuições para os alunos das escolas onde desenvolveram as atividades, ao que todos responderam que sim.

Conforme B1, a contribuição pode ter ultrapassado até os envolvidos diretamente, pois houve o interesse em aplicar o projeto de contação de história para outras turmas:

B1: Eu acho que sim, [...] Teve um grupo que apresentou a história para outra turma na escola. Eu também entreguei para a professora o projeto de ensino antes de iniciar as aulas e percebi que ela não conhecia os livros de histórias. Então ela pediu, durante as aulas, para que eu a deixasse ver os livros, para que ela pedisse para escola comprar esses livros para ela poder fazer as atividades também. A professora falou que ela tinha finalidade de fazer atividades parecidas com a minha com as outras turmas dela, então eu acho que nesse sentido isso beneficiou os outros alunos.

B2 ressalta o fato de serem aulas diferentes, e o diferente sempre é bem vindo na escola, assim como afirmam B8 e B10:

B2: Sim, com certeza. Foi a visão de um modelo diferente de aula, era uma coisa assim bem mais dinâmica, eles participavam muito, tinha muito mais

material, tinha muito mais debate, não era copiar, escrever, responder, entregar pro professor. Eles participavam muito mais oralmente. No início eles ficavam meio assustados, mas depois eles gostam...

B8: Sim, porque é uma oportunidade de eles terem contato com outra forma de aprendizado, pode até soar como uma crítica, mas não é, eu acho que quando a gente entrou no PIBID, a gente sempre buscou fazer coisas diferentes pra entrar em sala de aula. Então eu vejo que foi bom para o aluno.

B10: Eu considero que sim. [...] Eu acho que o contato com outras pessoas é muito legal, mesmo a gente, quando está em sala de aula, quando vem uma pessoa diferente falar é muito gostoso; você tem outros olhares, tem outro jeito... é novo, e o novo é legal, é sugestivo, faz a diferença. Este atualizar-se é o difícil na nossa profissão, porque cinco aulas toda semana de Português se tornam maçantes. Uma quebra é sempre interessante, é bom.

O mesmo destaca B4, que ainda releva o fato de os alunos terem melhorado a produção textual depois do projeto aplicado:

B4: Claro que sim. Em todas as escolas envolvidas, as aulas eram diferentes, com material diferente e isso a gente sabe que eles gostam. Em especial na turma em que eu apliquei a pesquisa-ação, eles ainda melhoraram a escrita do artigo de opinião.

B3 acredita que a contribuição é a oportunidade de conhecer algo novo:

B3: Eu acredito que sim, por exemplo, com o projeto de haicais, alguns disseram que não conheciam haicais, não conheciam estas poesias [...] então eles conheceram outros autores, esses poemas pequenos, que dá pra fazer poemas do cotidiano [...].

B5 destaca que as atividades diferenciadas aconteciam por que os bolsistas tiveram oportunidade de preparação, diferente dos professores titulares e, assim como B9 e B11, lembra sobre comentários que ouvia a esse respeito:

B5: Eu acho que sim... a gente ouvia relatos, e a gente tinha muitas oportunidades que os professores não têm [...] porque a gente tinha muita orientação pra fazer os planos.

B9: Sim, pelo menos lá em Marechal a gente escutava as professoras falando da diferença das turmas dela com as outras que não tinham PIBID.

B11: Com certeza. Eu falo com certeza, porque comentários deles mesmo do tipo: “ah, agora eu sei para que serve isso daí” e outros comentários pontuais, de outros projetos, e outras pequenas coisas que você vai observando... quando você percebe que o aluno cresceu e tal.

B7 faz referência ao subprojeto do qual participava no momento da entrevista, que já era segundo edital do PIBID/Unioeste/Marechal. A contribuição do subprojeto aos alunos envolvidos com as atividades propostas por B7 são interessantes:

B7: [...] Falando principalmente desse subprojeto novo, desse ano, que foi o mais interessante, eu desenvolvi um sarau dentro do colégio com eles, que outras turmas foram assistir. Aí a gente foi convidado pelo núcleo de Toledo para apresentar o sarau no Teatro Municipal de Toledo, para a própria filha do Paulo Leminski. Então foi uma coisa que eles puderam sair de dentro da sala de aula e mostrar aquele trabalho que eles desenvolveram. Eu acho que essa contribuição é enorme. Quando eu vi que os alunos estavam postando as poesias do Leminski no Facebook, eu percebi que ele extrapolou a sala de aula e que o meu trabalho se efetivou, porque no Facebook deles está aquilo que eles gostam de mostrar para sociedade.

É importante para o professor perceber se as atividades são apropriadas ou não para determinadas turmas. No geral, os bolsistas acreditam que o PIBID contribuiu também com os alunos das escolas, como vimos nos relatos. Certo é que, apesar de este ser um olhar para o projeto como um todo, a cada encontro semanal, depois de ter aplicado as atividades, os bolsistas discutiam suas ações com os colegas, refletiam suas práticas e tiravam as conclusões sobre cada atividade, particularmente, o que Perrenoud (2000, p. 51) chama de “Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão”, uma das competências básicas do ofício docente.

3.3.3.3 Trabalho em equipe

Para finalizar, analisamos o desenvolvimento da competência de se trabalhar em equipe proporcionada pelo PIBID. Conforme Perrenoud (2000), a cooperação é um valor profissional, que só deve prevalecer se vale à pena e se mostrar mais vantagens do que desvantagens. Portanto, perguntamos aos pibidianos se houve trabalho em grupo e como esse foi desenvolvido.

Além dos pequenos grupos formados para as atividades específicas, há que se lembrar que o PIBID é um grande grupo, que trabalhou durante muito tempo junto e desenvolveu atividades relevantes em conjunto, mesmo por ser um grupo heterogêneo desde o começo, pois envolveu sempre alunos de diferentes níveis/anos do curso.

Sobre desenvolver atividades nos pequenos grupos com colegas, B1 comenta que se sentiu muito ajudado, por estar no primeiro ano do curso quando entrou no PIBID. Por outro lado, nota-se que ele sentiu-se também “ofuscado”, não pelos colegas, mas pelo fato de estar em um grupo mais experiente e deixar de realizar algumas tarefas, como ministrar aulas, por exemplo (por mais que tenha ajudado na confecção dos planos):

B1: Pra mim, como eu tava no primeiro ano, eu tinha muito medo. Quando a gente tá no primeiro ano, a gente é bem verde, bem cru, e as meninas [colegas do grupo] já tinham tido esse contato elas, estavam no 3º ano, [...] e elas me deram uma segurança muito grande no momento da prática; elas aceitavam com facilidade. Assim, *não é porque você está no primeiro ano que a gente não vai te ouvir...* construímos juntas os planos de aula, eu aprendi também a fazer estes planos e projetos por que elas também já tinham tido aulas de Prática de Ensino e de Didática, elas já tinham feito plano de aula. Nesse momento, elas me ensinaram, *olha aqui vai assim, aqui é melhor você escrever desse jeito...* teve uma preocupação. Por exemplo, teve um momento em que a gente teve que aplicar aquelas atividades de análise linguística, a gente sentou juntas, pra decidir o que seria feito nas aulas, mas quem fez os planos fui eu, foi o meu momento de fazer. Eu mandava pra elas, por exemplo, e ela mandava com o texto comentado pra mim, pra nortear, por exemplo, *aqui você vai fazer assim ou de outro jeito ficaria melhor...* esse momento de troca entre os colegas me ajudou bastante nesse sentido de aprender a fazer planos e tudo mais. E na sala de aula, elas me davam bastante segurança, o que eu achava, às vezes, assim... talvez seja uma crença minha, mas às vezes eu achava que por ser 1º ano, e porque a professora não me conhecia, quanto à escrita, eu achava que os outros me viam como uma sombra das colegas do grupo, *ela está indo bem porque está com as meninas do segundo e do terceiro ano.* Talvez seja este um ponto negativo, já que no início a professora não sabia como eu era,

Seguindo o raciocínio de B1, B7 concorda que, para quem está no início do curso de graduação, é fundamental, mas depois tende a mudar:

B7: Acho que no primeiro momento, quando tava lá no segundo semestre do curso, começando o PIBID, quando foi desenvolvido o projeto de crônicas, foi fundamental, porque eu não tinha concluído Psicologia, eu nunca tinha tido Didática, eu não sabia nem o que era Prática de Ensino, muito menos o que era fazer um plano de aula, projeto de ensino. Eu não tinha nenhum desses conhecimentos, pois eu não passei pelo Magistério e eu tinha 17 anos! Então, eu tinha acabado de sair da sala de aula, quanto aluno, e voltava para a sala de aula enquanto o professor; em seis meses isso já aconteceu. Então foi muito importante poder ter alguém com referências dentro da sala de aula e alguém com referências fora da sala de aula pra me ajudar a construir esses planos também. Era eu e [uma bolsista], que também estava do segundo semestre do curso, e [outra] que já estava no segundo ano, e já tinha um pouco mais de vivência. Aí então eu acho que contribuiu positivamente, e nos outros projetos também, mas acho que tem o seu tempo de acontecer, porque no primeiro momento, para você conhecer aquele espaço, é válido, depois você vai na sua autonomia, na sua liberdade de criar o seu projeto

para sala de aula. Acho que negativo é você acabar viciando nesta outra pessoa que está aí contigo né... A gente sabe que quando sair da faculdade ou do PIBID nós vamos estar lá sozinhos, com os 40 ou 50 alunos. Então eu acho que o PIBID mostrar isso, que a gente tem essa possibilidade [de trabalhar sozinho], é importante, não descartando grupo.

Da mesma forma pensa B8; os primeiros trabalhos foram válidos o trabalho em grupo, mas também valeu ter realizado os últimos individualmente:

B8: Por exemplo, trabalho com textos midiáticos, eu acho que naquele projeto até foi bom, porque foi o primeiro projeto que a gente desenvolveu. Você tem o colega do seu lado, que auxilia para entrar em sala de aula, você não era a única lá na frente... então isso contribuiu, porém eu acho que às vezes tem as divergências de ideologia, então assim... olhando para os últimos projetos do PIBID, eu não gostaria de ter feito em grupos. O primeiro sim, tudo bem. Mas depois, assim... ainda tem muito daquela coisa da individualidade, de você ser professor, tomar a aula e ter a sua metodologia e o seu jeito.

B2, que não desenvolveu a pesquisa-ação (e, por isso, apenas trabalhou em grupos) vê como pontos positivos os fatos de dividir tarefas e compartilhar conhecimentos, e elenca ainda um ponto negativo:

B2: Na verdade, todos os projetos foram em grupo, foram em trio, os dois. Aspectos positivos é a questão de poder dividir tarefa. Uma pessoa fazer tudo isso é, eu não vou dizer pesado, mas pra quem já está na graduação – isso seria uma mini graduação [risos] – ajuda bastante. E compartilhar conhecimentos também, porque a gente sempre se reunia. O nosso colega, sempre tinha um que estava à frente da gente... que nem, eu e [um bolsista] sempre fomos juntos, primeiro ano, aí tinha [outra bolsista] que era do segundo, aí depois teve [outra bolsista] que era terceiro ano, né... então eles sempre tinham alguma coisa a mais que a gente não tinha aprendido ainda e que contribuía pra desenvolver as atividades e os artigos que a gente tinha que escrever. Os aspectos negativos é que sempre tem alguém que faz mais, né... a gente tinha esse problema.

Da mesma forma que B2, B10 acredita que um dos pontos negativos, é o descomprometimento de algumas pessoas. O bolsista cita que teve altos e baixos, pois uma das companheiras de grupo não era muito organizada e comprometida. Porém, o bolsista afirma que isto também é positivo, tendo em vista que na profissão também serão encontrados profissionais assim.

B6 e B9 também destacam que compartilhar ideias é válido, apesar da dificuldade que, às vezes, o grupo tem de se encontrar:

B6: Eu acho que o trabalho em grupo é sempre uma jornada. O ponto positivo é o compartilhamento de informações, de ideias e opiniões divergentes e acho que isso sempre acrescenta. Negativos, talvez seja a dificuldade de nos encontrar.

B9: A gente fez bastante projetos em grupos e eu acredito que foi gratificante, porque foi uma troca de experiências. Por exemplo, eu tinha uma ideia, as outras pessoas também tinham e a gente foi elaborando em cima disso, então foi uma troca de experiências. Eu acredito que foi positivo. O ponto negativo é a distância de uma cidade para outra.

Apesar de considerar que as atividades individuais desenvolvem a autonomia, B4 ressalta os pontos positivos do trabalho em grupo:

B4: [...] foi muito produtivo, apesar de considerar que as atividades individuais nos davam mais autonomia. Mas foram válidas, pois sempre as ideias eram complementadas e ficavam mais legais. Além do que, havia a divisão de “serviços”, o que é muito importante tanto na graduação, quanto no nosso trabalho como professores... poder contar com o outro para o bem dos alunos é bom. Pontos negativos eu diria que, às vezes, um companheiro “tira” a oportunidade, ou o lugar do outro. Eu mesma tenho um problema em lidar com isso, parece que tenho que fiscalizar tudo... então sinto que posso inibir ou atrapalhar o outro. Mas é importante saber lidar com isso também, de ambas as partes.

B3 consegue enxergar no trabalho em grupo um caminho para a interdisciplinaridade:

B3: Eu acho que isso é válido, importante. Um dá uma ideia, outro dá outra... mas depende muito do grupo, também. Já é um caminho pra pensar a interdisciplinaridade, pra pensar em um projeto na escola, com outros professores, saber ouvir a opinião do outro. E o negativo [...] acho que quando há uma dificuldade em interagir, quando há a dificuldade de aceitar a opinião do outro, mas não foi o nosso caso.

B5 e B11 comentam apenas pontos positivos e tecem elogios aos colegas de grupo:

B5: Na verdade, eu sempre gostei de trabalhar em grupo. Pra mim não é uma dificuldade, é um prazer. Eu funcionava melhor trabalhando em grupo do que trabalhando individual... no individual, eu fico com mais medo, e receosa. O trabalho em grupo é sempre válido. E pelo que eu lembro, sempre foi de grande valia e interessante [...] tanto que a minha colega era muito boa, a gente sempre fazia parcerias em duplas ou trios, os nossos projetos sempre foram bem legais.

B11: Eu trabalhei com uma colega foi muito tranquilo. Nós sentávamos, conversávamos e fazíamos os planos juntas, e foi muito bom. Ministras as aulas com a colega também foi maravilhoso, nós tínhamos uma sintonia tão boa que nenhuma interrompia a outra, foi uma experiência maravilhosa. E dentro do grande grupo do PIBID também nunca houve problema sério, foi sempre tranquilo.

Todos os bolsistas revelam mais pontos favoráveis do que contrários ao trabalho em grupo desenvolvido no PIBID. Além das atividades coletivas concretizadas nas escolas, várias outras foram realizadas pelo grupo, desde as discussões e estudo dos textos, relatos das atividades e experiências, elaboração de material e, inclusive, as chamadas de atenção e as críticas da professora coordenadora, o que contribuiu para a formação de todos, pois, de qualquer maneira, conforme Perrenoud (2000), um projeto feito em grupo, requer de todas as partes um espaço aberto e livre para discussão e essa competência requer boa comunicação, compreensão e dinâmica de grupo.

3.4 AS DIVERSAS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID – DA GRADUAÇÃO À PÓS-GRADUAÇÃO – E A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DO *SER PROFESSOR*

Das análises apresentadas até aqui, já podemos afirmar que o PIBID interferiu na formação inicial dos bolsistas envolvidos, através da oportunidade de docência, do contato com o chão da escola, através do desenvolvimento de projetos de ensino, planos de aula, trabalho em grupo, etc. Ainda assim, a ideia principal deste subcapítulo é delinear quais foram as contribuições do subprojeto para a *graduação* dos mesmos (e para a pós-graduação, quando for o caso) e para a construção da concepção do *ser professor*.

A organização deste subcapítulo é feita a partir da divisão em seis subitens, cada um abordando uma das unidades de análises já apresentadas. As análises estão pautadas nas respostas obtidas nas entrevistas. No primeiro momento, tentamos definir em que medida a participação no projeto complementou diretamente a graduação, ou seja, compreender qual é a relação entre o PIBID e as disciplinas pedagógicas do curso de Letras, assim como com o estágio supervisionado.

Já na segunda parte das análises, nosso objetivo é perceber qual é a relação existente entre o PIBID e a prática atual dos bolsistas egressos.

Na sequência, por considerar importante o papel do “professor pesquisador” na profissão docente, buscamos entender quais foram as contribuições do PIBID para a constituição do professor-pesquisador.

No quarto momento, tendo em vista o grande número de egressos bolsistas que continuaram estudando e pesquisando nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, veremos se houve quais foram as contribuições do Programa para o ingresso dos bolsistas na pós-graduação, quando for o caso.

Levando em consideração a percepção dos bolsistas sobre o PIBID, no quinto momento destas análises, relatamos aquilo que os ex-pibidianos entendem por potencialidades do Programa.

Além destas questões, ao final do subcapítulo, levantamos alguns aspectos sobre a questão da identidade docente na percepção dos ex-bolsistas, buscando compreender se a visão que eles tinham do *ser professor* modificou ou ajudou a construir esta concepção com a participação ativa no subprojeto.

3.4.1 O papel do PIBID na complementação da graduação dos bolsistas

Apresentamos agora alguns dados importantes sobre os reflexos do subprojeto na formação dos bolsistas do curso de Letras da Unioeste/Marechal Cândido Rondon, principalmente no que se refere à complementação das disciplinas didáticas do curso.

Conforme abordado anteriormente, o PIBID possibilitou o desenvolvimento de um expressivo número de aulas dadas, em média 30 por pibidiano, além de ter propiciado a elaboração de uma quantidade considerável de planos de aula e projetos de ensino, fazendo com que seus bolsistas pensassem em conteúdos e objetivos de aprendizagem. Desta forma, como já foi mencionado pelos bolsistas em análises anteriores, o Programa contribuiu para que os acadêmicos pudessem aprimorar os conhecimentos adquiridos, principalmente, nas disciplinas voltadas à prática pedagógica do curso de Letras.

As respostas às questões *O PIBID contribuiu na realização de alguma disciplina da graduação? Qual disciplina? De que forma?* e *Com relação às disciplinas pedagógicas do curso de Letras, você consegue estabelecer alguma relação entre a teoria e a sua prática no PIBID?* buscam compreender, entre outras questões, em que medida se dá a interação entre

teoria e prática levando em consideração a teoria aprendida nos bancos da universidade e a prática proporcionada pelo PIBID.

Ao responder a primeira pergunta, a maioria dos entrevistados já respondia à segunda, pois, em quase todas as respostas, estabeleceram uma ligação entre o PIBID e as disciplinas mais práticas do curso. Conforme B1, é possível fazer uma relação entre a prática do PIBID e a teoria aprendida nas disciplinas do curso, principalmente no que diz respeito à disciplina de Prática de Ensino e Didática:

B1: Eu acho que essa coisa de anteceder a prática pedagógica, de ter o contato com os alunos... por exemplo, às vezes, a professora na aula de Prática citava exemplos de coisas que poderiam acontecer em sala de aula. E, por eu ter já estado na sala de aula pra realizar as atividades do PIBID, eu já tinha conhecimento disso, eu já via que era assim, ou tinha uma visão que, às vezes, poderia ser diferente, poderia contra-argumentar, eu conseguia aliar a teoria com a prática, porque eu já tinha estado na sala [...]

B1 comenta ainda que determinadas atividades realizadas em sala, na disciplina de Prática de Ensino, permitiam pensar em como se daria tal conteúdo ou atividade na escola, para os alunos da Educação Básica. Isto significa que a prática possibilitada pelo PIBID serviu também para que o licenciando pudesse pensar os conteúdos já visualizando os objetivos pretendidos para determinadas turmas, o que nos permite definir esta como uma grande contribuição para a complementação à graduação, conforme discutido no subcapítulo sobre as competências. Além destas contribuições, B1 aponta para a relação existente entre os textos estudados nos encontros semanais do PIBID e a disciplina de Didática:

B1: No PIBID teve vários momentos em que a gente discutiu sobre indisciplina, violência na escola, estas questões... por exemplo, as questões de adoecimento do profissional [...] na disciplina de Didática a gente discutia esses aspectos, de indisciplina, de questões que não são só responsabilidade do professor, por exemplo; que tem outras variáveis que interferem nesta relação de ensino aprendizagem. Dava muito pra fazer relação com os textos que a gente lia no grupo de estudos do PIBID com estas disciplinas. Eu acho que deu uma bagagem muito grande, o PIBID, pra fazer as disciplinas, assim como eu acho que as disciplinas também foram importantes pra conseguir desenvolver as atividades do PIBID. Eu acho que é uma via de mão dupla, as duas estão ajudando as duas.

Assim como B1, vários bolsistas participaram antes do PIBID do que da disciplina de Prática de Ensino, o que permitiu com que compreendessem melhor algumas questões propostas pela disciplina, como afirmam os bolsistas abaixo:

B2: Sim, é que só a teoria fica um pouco vago. E como quando eu entrei na disciplina de Prática de Ensino eu já tinha participado do PIBID, foi muito mais fácil... eu acho que foi muito mais fácil do que pros meus colegas que não tinham nenhuma experiência assim... de nada, de aula, daquela dinâmica de sala de aula, de plano de aula [...]

B8: [...] ajudou em Prática de Ensino, porque o que acontecia: a gente chegava na aula de Prática de Ensino já sabia muita coisa, já entendia melhor como fazer os projetos, os planos de aula, como dar aula mesmo, porque lá no PIBID a gente já tinha tido a experiência... então chegou na disciplina, no terceiro ano, Prática de Ensino e a gente já tinha até ido pra escola.

B7, por sua vez, faz uma relação entre o PIBID e todas as disciplinas que, de uma forma ou de outra, visavam alguma atividade prática:

B7: [...] Prática de Ensino, com certeza. Prática de Ensino, que aqui em Rondon é atrelada ao estágio, então quando eu falo de estágio eu já vou falar de prática, de pensar essas práticas docentes. Quando a gente vai desenvolver o projeto de leitura em Prática de Ensino no terceiro e no quarto ano, acho que minha vivência de PIBID me dizia: “Não, isso não é possível. Descarta. Isso é possível. Siga”. Então deu essa possibilidade, principalmente na disciplina de Prática, mas não excluindo as outras: Estudos Linguísticos, Linguística Textual, enfim, principalmente quando a gente falava daquelas disciplinas que exigem APCC, que são APCCs mais densas... eu acho que o PIBID já ajudou muito a construir isso.

Lembramos aqui o que foi exposto anteriormente sobre cada disciplina do curso (exceto a disciplina de Prática de Ensino) ter de dispor de, aproximadamente, 17% de sua carga horária para Atividades Práticas como Componente Curricular (APCCs), que incluem atividades que busquem uma consequência pedagógica. No trecho da entrevista de B7, é visível a contribuição do PIBID a várias disciplinas do curso, principalmente no que diz respeito à realização das APCCs. Com relação às disciplinas pedagógicas do curso, o bolsista respondeu:

B7: Desde Psicologia, no primeiro ano [...] as duas Didáticas e as duas Práticas de Ensino, que são as disciplinas pedagógicas do curso [...] eu conseguia pensar qual que era a teoria daquela disciplina, como a relação professor-aluno, todas essas coisas, a questão da avaliação, enfim, que eu conseguia aplicar no PIBID, depois conseguia trazer pra sala de aula.

Assim como B1, este trecho de B7 demonstra que existem contribuições de ambas as partes: o PIBID contribuiu para a realização e melhor entendimento das disciplinas pedagógicas, assim como tais disciplinas também eram pensadas nas práticas do PIBID, o que contribui para a formação do futuro professor.

Da mesma forma como foi citado por B7, B4 também faz uma relação entre as atividades práticas constituintes de todas as disciplinas e o PIBID. Ademais, ressalta que a contribuição para a disciplina de Prática de Ensino foi a mais notada:

B4: No geral, o PIBID contribuiu para a *formação* em si. Todas as disciplinas que propunham alguma atividade prática, eu conseguia estabelecer alguns *links* com o PIBID... Nas APCCs, quando tinha que fazer a análise de um capítulo de livro, por exemplo, eu já imaginava como determinado conteúdo ou atividade poderia ser melhorada/complementada para ser aplicada na sala de aula. Isso porque eu sempre via um jeito de aliar tudo à prática. E isso veio do PIBID, desta questão de elaborar aulas, enfim... [...] especificamente falando das disciplinas pedagógicas, participar do PIBID possibilitou que eu entendesse mais rapidamente, com mais facilidade aquilo que era ensinado em Didática e, principalmente, em Prática de Ensino (não que quem era do PIBID era 'gênio' nessas disciplinas, mas a gente tinha uma bagagem um pouco maior para entender determinados assuntos). Desenvolver os projetos de leitura e estudo de texto e leitura fruição, que são trabalhos realizados na disciplina de Prática no terceiro e no quarto ano, não foram atividades nas quais encontrei dificuldades. Pelo contrário, estava familiarizada com projetos, com o fato de relacionar teoria e prática (fundamentar os planos) etc.

B5, por sua vez, destaca que o conhecimento de todas as disciplinas é importante e que muitos eram acionados na hora de elaborar os projetos no PIBID:

B5: [...] Acho que todas porque a gente precisava do conhecimento de todas as disciplinas e, querendo ou não, a gente se envolvia com elas na hora que a gente ia fazer o projeto. Nos projetos pedagógicos educativos, que a gente ia depois pra escola para efetivá-los, eu acho que a gente sempre se envolvia com todas as disciplinas, mas mais efetivamente com a Prática de Ensino [...]

Para B6, é possível fazer essa ligação entre teoria e prática, principalmente com as disciplinas pedagógicas, além de citar outra:

B6: Em partes; em algumas disciplinas... Existem disciplinas que oferecem subsídios que fazem com que a gente relacione a teoria e a prática, que são as disciplinas pedagógicas Mas eu percebi também, na disciplina de Estudos Linguísticos, por exemplo, que a linguística pode sim ser aplicada na prática pedagógica [...].

O destaque de B10, no primeiro momento, se dirige para as leituras e para a preparação dos projetos de ensino proporcionados pelo PIBID, afirmando que isto foi fundamental para sua formação:

B10: Com o PIBID a gente pode ler alguns aspectos da Prática de Ensino, a gente tinha uma base muito boa para discutir Geraldí [...] o que o PIBID fez por mim, é exercitar a criatividade didática, é exercitar aquela aula diferente que pode dar certo [...] o PIBID deu a possibilidade de pensar em como conceber do zero um bloco, uma sequência pra chegar a algum objetivo. Essa visão do todo foi muito importante pra minha formação. Eu acho assim, que pensar projetos, pensar outras estratégias foi fundamental.

Apesar de não fazer uma ligação muito direta com as disciplinas do curso de Letras (citou Prática de Ensino, mas não se ateve somente as contribuições à disciplina na sua fala), B10 afirma que o PIBID foi essencial para a sua formação, pois possibilitou exercitar a criatividade didática, o que não deixa de contribuir em diversas disciplinas e, por assim dizer, contribuir grandemente em sua formação, principalmente pelo fato de assumir a capacidade de pensar um projeto do zero para chegar a um objetivo.

Ao ser questionado se houve contribuições do PIBID para as disciplinas pedagógicas do curso, B10 mais uma vez não deixa claro nenhuma disciplina em específico, mas foi enfático na afirmação de que poder aliar a teoria à prática foi um dos pontos fortes do PIBID:

B10: Este foi um dos critérios mais interessantes do PIBID, porque, neste caso, a integração teoria e prática era o que levava a efetivação dos projetos. Os projetos midiáticos, que eu desenvolvi de RPG junto com as meninas, por exemplo, partiu de uma teoria. Partiu da teoria de que é possível ensinar linguagem a partir de veículos midiáticos, ou seja, a integração pesquisa com a prática era muito grande [...] a professora [coordenadora] sempre dizia que não existe nada mais prático do que a teoria, porque a teoria implica em você significar e ressignificar cada momento. Se a gente seguia o sociointeracionismo discursivo, das bases de Geraldí, a gente tinha que pensar na resposta do outro. Era isso que movia todo pensamento pedagógico, toda atuação em sala que a gente desempenhou no projeto, que, aliás, no nosso caso, teve bons frutos, porque eu tive a oportunidade de aplicá-lo em diferentes momentos e com diferentes turmas e sempre tive muito boas respostas.

Embora o bolsista não tenha citado nenhuma disciplina em específico, é possível perceber na sua fala as contribuições do PIBID para a formação docente, o que está diretamente ligado também às disciplinas, à formação acadêmica. Isto leva a concluir que mais um dos objetivos do Programa foi cumprido: “Eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior” (BRASIL, 2009b, s/p).

Podemos notar, até aqui, que o PIBID proporcionou aos bolsistas a interação em dois aspectos diferentes, mas interligados: a interação entre a universidade e a escola; e a interação entre a teoria e prática. Tais aspectos são fundamentais para a melhoria na formação do professor, pois, conforme vimos no capítulo teórico, tornar-se professor é parte de um

processo complexo, que implica, dentre outras particularidades, aprender a ensinar, o que depende das oportunidades proporcionadas aos graduandos ainda no contexto de formação (FLORES, 2010).

Contudo, tem ainda outra interação – igualmente fundamental e interligada as duas supracitadas – que foi proporcionada pelo Programa; trata-se da interação entre licenciandos/bolsistas e alunos da Educação Básica. Conforme abordamos, esta interação permite ao futuro professor conhecer a estrutura da educação básica e as modificações pelas quais ela vem passando nos últimos anos.

Ao serem questionados se *o PIBID influenciou no desenvolvimento do estágio supervisionado*, as principais contribuições citadas foram a familiaridade com o desenvolvimento dos planos de aula, a importância de terem antecipado a prática da docência, e o fato de estarem mais tempo em contato com a escola, o que beneficia o estagiário. Isto fica claro na fala da maioria dos bolsistas:

B5: [...] eu acho que quando eu fui fazer o estágio foi uma coisa muito valiosa que a gente já tinha noção de como era a escola, de fazer um relatório, por exemplo, de como pensar aquela atividade posteriormente [...] E isso acontece até hoje na minha vida então, foi de muita valia esta questão.

B6: [...] Eu acho que o PIBID foi uma ferramenta de grande valia, porque a gente já tinha um contato com a prática através do PIBID e quando chegou o momento de estágio, parecia que estávamos mais à vontade [...] Nas minhas duas práticas, tanto da Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa, o PIBID influenciou muito, principalmente na preparação das aulas, se eu pegar o plano de aula do meu primeiro ano de graduação [...] comparando com do terceiro ano, depois de alguns meses no PIBID, eu já vejo uma diferença gritante, porque o PIBID nos fornece subsídios para refletir sobre nossa prática [...]

B8: Quando eu fiz o estágio do terceiro ano, eu já tinha ido para sala de aula [com o PIBID]. Então, aquele nervosismo, aquele medinho que você tem da primeira vez, claro que fiquei ansiosa, mas não teve aquele problema... então eu tava muito mais tranquila pra entrar em sala de aula. Foi mais fácil de desenvolver os planos também.

B9: [...] ajudou muito, porque antes do estágio eu já entrei na sala de aula com o PIBID, então o medo eu já não tive mais. O PIBID ajudou antecipando a atuação.

B11: [...] como no segundo ano nós já estávamos no PIBID, eu já havia entrado em sala de aula; então parece que no terceiro, quando já teve o estágio obrigatório, não foi tão difícil, porque o gelo já tinha sido quebrado e foi o PIBID que me proporcionou isso: uma segurança a mais para poder chegar no estágio e estar um pouquinho mais certa do que eu queria. Também estava um pouco mais segura sobre como proceder em sala, mesmo sabendo que cada sala é diferente.

B3 afirma que o PIBID lhe possibilitou uma postura diferenciada diante da turma, e a autonomia para reformular os planos de aula, de perceber que determinada atividade ou sequência não daria certo:

B3: [...] No terceiro ano, eu já tinha feito estágio [quando entrei no PIBID], inclusive a mesma turma que eu peguei no estágio, eu peguei no PIBID, foi bem interessante voltar àquela turma e ver, com outro projeto, com outro assunto, como que foi. E aí, no estágio do quarto ano, eu já tinha essa outra experiência com o PIBID, então no quarto ano me ajudou bastante, [...] Me ajudou porque eu já tinha contato com a escola, e eu sabia que tinha variação de turma pra turma, mesmo de uma mesma série, mesma idade. Então eu acho que [tem relação com] esta questão do estágio mesmo... pra mim ver a escola, porque a gente foi em duas escolas diferentes, então eu observei escolas diferentes, com professores diferentes, pedagogos, direção... então, ver que cada escola também tem essas idiossincrasias, tem essas diferenças. Então acho que no estágio contribuiu bastante, de estar na sala, de estar mais seguro, quanto aos alunos, o modo como dizer, o que dizer e, se for o caso, mudar no meio da aula. [...] Tanto que no estágio, o de Português eu não mudei muito, mas o de Língua Estrangeira eu, praticamente, reformulei todo; eu dei duas aulas e tive que reformular todo. E aí, como eu já tinha também o PIBID, eu vi que era necessário reformular, eu tinha essa noção de que não dava pra manter como estava, que não ia funcionar. Então eu acho que isso ajudou bastante.

B2 comenta a diferença que existe entre estar na escola como estagiário e como pibidiano:

B2: [...] muito. Bastante. Eu achei assim [...] no PIBID a gente participava muito mais da escola, porque no estágio é tipo assim: *ah, o estagiário veio aqui dar seis aulas, dar doze aulas e ele vai embora, né...* Com o pibidiano não, você era membro do colégio. A gente tava na sala do professor, coisas pequenas, assim, a gente puxava um assunto, conversava sobre os alunos, sobre a escola em si, sobre os eventos, participava de reunião, então isso já dava uma segurança muito grande: sou parte dessa escola, sou uma professora, estou aplicando... não sou só uma estudante. E no estágio tem isso, né, no estágio você é empurrado... entra aí na sala, aplica seus planos de aula e *vaza*. E como eu tinha aplicado dois planos de ensino antes do estágio, eu já me senti professorinha [risos]. Eu tava muito mais segura. Eu tenho certeza absoluta que se eu não tivesse essa experiência, seria bem mais difícil lidar com minha turma de estágio.

Mais do que contribuir para a prática do estágio, B4 afirma que o PIBID possibilitou um bom desenvolvimento do relatório de estágio. Ela explica:

B4: Eu seria repetitiva ao dizer que o PIBID contribuiu para a elaboração dos planos de aula e para a minha prática pedagógica no estágio. Isso é lógico. Outra questão que não poderia deixar de citar, é quanto ao relatório

de estágio. No curso de Letras, não temos um trabalho de conclusão de curso (TCC); em compensação, no final do estágio a exigência é que façamos um relatório descritivo-reflexivo, que comporte a descrição, reflexão e a análise das observações e das atividades realizadas, que devem ser fundamentadas teoricamente. Além disso, devemos escrever sobre a prática do estágio e a formação do acadêmico em Letras. Nesta parte, é possível apresentar e argumentar sobre os aspectos formativos que o curso proporciona. Então, posso dizer que o PIBID foi fundamental para o bom desenvolvimento dos meus relatórios de estágio (tanto do terceiro, quanto do quarto ano), através das inúmeras discussões que tivemos nos encontros semanais do PIBID, nas quais refletíamos nossas práticas, e também devido aos artigos que já tínhamos escrito e publicado, que permitiram fundamentar ideias e reflexões.

B7, por sua vez, relata a experiência que teve com o segundo edital do PIBID. Trata-se do estágio com o Ensino Médio, no ano de 2014. Na fala do bolsista, é evidente a contribuição do PIBID para sua formação, tendo em vista que o Programa lhe permitiu “estender” o estágio. O resultado das aulas é o que motiva o pibidiano a permanecer na docência:

B7: Falando agora do edital do último ano, eu desenvolvi paralelo: eu terminei o meu projeto de estágio, que eram seis aulas, e depois virou um projeto do PIBID. Então, durante dois anos e meio eu fiquei na escola, esse projeto que começou no estágio terminou com desenvolvimento no PIBID – e aí já vem uma parceria gritante deles – foi a experiência mais lisonjeante e mais incrível que eu me vi e falei: *quero ser professor!* Nesse momento é isso que eu quero, eu não vou pro mestrado agora, eu vou ser professor.

Como tivemos a oportunidade de perceber no capítulo teórico e na configuração curricular do curso de Letras, que apresentamos previamente, as horas de estágio supervisionado não garantem suficientemente a interação universidade/escola e licenciando/aluno da educação básica considerada adequada para a formação pedagógica dos acadêmicos. Concordamos ainda, que o acréscimo nesta carga horária complicaria a dinâmica de quem trabalha durante o dia, como é o caso da maioria dos estudantes de Letras. Contudo, apontamos para a responsabilidade dos cursos de formação docente sobre a necessidade de disponibilizar atividades que possibilitem ao licenciando participar de práticas pedagógicas, tendo em vista os relatos dos bolsistas quanto à importância de conhecer a escola, vivenciar experiências que permitam transitar da teoria à prática com veemência, pois, nos relatos, é recorrente a repetição dos termos “planos de aula”, “projetos de ensino” e “Prática de Ensino”. Estes relatos vão ao encontro das discussões realizadas anteriormente sobre o papel das universidades no sentido de garantir (ou pelo menos oferecer) uma formação articulada às escolas, que proporcione a unidade entre teoria e prática.

Concluimos nosso capítulo teórico sobre o papel das universidades na formação dos professores afirmando que uma das maiores complicações nos cursos de licenciatura seria justamente aproximar teoria e prática e os conhecimentos específicos dos pedagógicos. Neste contexto, e diante dos relatos dos bolsistas, vemos o PIBID como uma ferramenta capaz de romper com essas dicotomias e de viabilizar uma formação mais completa ao licenciando, já que favorece a aproximação almejada da universidade e da escola básica, da teoria e da prática. Está aí mais uma grande contribuição do PIBID para a formação inicial de professores.

3.4.2 A relação entre o PIBID e a prática docente atual

Neste subcapítulo, buscamos identificar qual é o papel do PIBID na prática dos bolsistas egressos que atuavam, na época da entrevista, como professores em sala de aula. Portanto, para esta parte das análises, consideramos apenas as respostas de quem estava trabalhando no magistério na época da entrevista.

Em escolas da rede pública de Ensino Fundamental e médio, estavam trabalhando três bolsistas. Sobre a questão *O que você aprendeu no PIBID que utiliza em sua prática docente?*, B4 destaca o fato de ter aprendido a docência no PIBID:

B4: Eu aprendi a dar aula com o PIBID. Então eu utilizo tudo que aprendi lá, desde o planejamento das aulas, o jogo de cintura, lidar com as turmas, utilizo diversas práticas e, principalmente, a criatividade e o gosto pelo que faço. Não consigo ficar presa ao livro didático, por exemplo, ele é meu guia, mas cada conteúdo que tem nele eu busco aprimorar, elaborar mais atividades, exemplos... E isso eu aprendi com o PIBID: transformar conteúdos em pequenos projetos de ensino.

Estes aspectos levantados por B4 têm uma ligação direta com aquilo que André (2010) chama de “aprendizagem da docência”, ou seja, espaços para a realização de atividades práticas que ensinem o professor a ensinar.

B9 aprendeu a pensar nos objetivos de aprendizagem, como ressalva:

B9: Pensar os conteúdos como objetivos para os alunos. Pensar no objetivo como um todo [...] Pensar no todo, mas etapa por etapa.

B5 ressalta a importância em pesquisar que aprendeu no PIBID e leva consigo na prática docente. O bolsista destaca também a questão de adaptar os conteúdos para determinadas turmas, cada qual com suas especificidades.

B5: Eu aprendi pesquisar mais. Como eu falei, os nossos projetos eram muito voltados à pesquisa; a gente ia pra sala de aula, conhecia turma, o contexto de sala de aula, e a gente desenvolvia o projeto que era uma necessidade ou uma proposta. A gente pesquisa pra fazer isso. Hoje eu vejo que eu sou muito assim com os meus alunos. Também as formas de você adaptar o conhecimento, adaptar as formas de ensinar, adaptar até os conteúdos [...]

B8, docente de Ensino Médio e fundamental de uma instituição privada, também destaca a pesquisa, a investigação como uma das contribuições que auxiliam-no em sua prática:

B8: Eu aprendi no PIBID a ouvir o aluno, a observar o aluno, a diagnosticar os problemas. Você entra numa sala de aula, você tem tanta diversidade lá dentro, então como você vai trabalhar? O PIBID me ensinou isso. Então eu sempre faço um diagnóstico de como trabalhar com as diversidades. A questão do planejamento, ouvir o aluno, saber lidar com ele, eu acho que tudo isso foi o PIBID que me ajudou [...]

Outra questão relevante trazida por B8 diz respeito à heterogeneidade existente na sala de aula. Esta é uma das questões levantadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que afirmam, como abordamos no capítulo teórico, que o professor deve “assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos” (BRASIL, 2002b, p. 4). Uma das formas de saber lidar com a diversidade na sala é, em primeiro lugar, conhecer os alunos.

Outro bolsista que atuava na rede particular de Ensino Fundamental e Médio enumera como práticas constituintes do seu trabalho como professor:

B6: Muita coisa, principalmente projetos de ensino; a prática sequencial de não começar do avesso; projeto extraclasse que os alunos podem participar [...]

B10, que já havia atuado no Ensino Fundamental e médio e, na época da entrevista, atuava no Ensino Superior – graduação e pós-graduação – todas instituições privadas de ensino, relata que utilizou um dos projetos que desenvolveu no PIBID, em todos os níveis em que atuou, e que obteve sucesso:

B10: Eu usei o exercício de RPG desde o fundamental até a pós-graduação. Diferentes abordagens e diferentes formas. E a resposta sempre foi magnífica, porque as pessoas adoram histórias e isto foi muito legal, porque é um objeto de ensino-aprendizagem maravilhoso [...] a grande contribuição do PIBID que eu levo, além de todas as leituras, de toda a prática, foi o projeto que a gente desenvolveu e que não acabou aqui, que vai acompanhar a minha profissão como professor pra sempre.

B3 trabalha com o Ensino Superior e realça a importância que teve o desenvolvimento dos planos de aula e projetos de ensino:

B3: a questão do plano de ensino dos objetivos [...] a preparação das aulas de pensar no assunto eu acho que isso se mantém [...] também a questão de mudar os planos de acordo com as turmas.

Por fim, B11, até o momento das entrevistas, havia trabalhado em escolas de idiomas. Apesar do uso de apostilas destas franquias, a bolsista enfatiza a importância da pesquisa e da elaboração de projetos:

B11 Mesmo que no lugar onde eu dei aulas tenha um material específico eu sempre planejei aulas pensando num problema específico elaborando projetos [...]

Dos oito bolsistas que atuavam no magistério na época da entrevista, seis ressaltam a importância em planejar aulas e projetos de ensino, que aprenderam com o PIBID e buscam utilizar em sua prática profissional. Este dado é muito relevante para a prática docente e está diretamente ligado ao que é proposto pelas diretrizes que regem a formação de professores: “elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares” (BRASIL, 2002b, p. 4). Percebemos mais uma contribuição do PIBID para a formação dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.

3.4.3 O papel do PIBID na formação do professor pesquisador

Conforme abordamos no capítulo teórico, é extremamente importante que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e um dos caminhos para esta reflexão é através da pesquisa. Por considerar esta uma questão relevante na formação dos professores, é nosso objetivo identificar qual a contribuição do PIBID na constituição do professor pesquisador.

Com base nas respostas dos bolsistas a respeito da questão: *O PIBID contribuiu para sua formação como professor-pesquisador?*, apresentamos a seguir nossas análises.

Dos onze bolsistas entrevistados, três relacionaram a prática da pesquisa com a pós-graduação; um destaca a leitura de textos teóricos e outro o interesse suscitado para a pesquisa científica. Talvez a pergunta tenha ficado mal formulada, pois faltou questionar sobre a importância do professor pesquisador para a prática docente. Contudo, para não manipular as respostas na hora das entrevistas, a pesquisadora preferiu não interferir, mantendo assim a compreensão de cada um sobre o assunto.

No primeiro momento, B3 associa o projeto de ensino realizado no âmbito do PIBID (provavelmente o projeto envolvendo linguagens midiáticas, pois foi o que o bolsista desenvolveu antes de se formar e deixar o Programa) com a pós-graduação; depois revela que o fato de ver a pesquisa voltada para a educação acontecendo foi novidade pra ele, pois estava acostumado com a pesquisa mais tradicional e científica:

B3: A questão de ter feito o projeto de ensino, é um projeto que a gente poderia [...] utilizar no mestrado. Depois, essa questão de ter escrito o capítulo do livro, relatando a experiência, é uma coisa que eu ainda não tinha feito. Geralmente, você tem aquela noção de pesquisa da iniciação científica, e não muito ligada, relacionada com escola. Então esse foi o trabalho que a gente desenvolveu com a escola, e aí você pensa: então dá pra fazer pesquisa científica [...] e conseguir olhar para a prática na escola. É um tipo de pesquisa que eu desconhecia, digamos assim. E aí a gente viu a importância do professor ter que estar sempre pesquisando buscando inovações [...]

Fica clara, na fala de B6, que ela associou o “professor-pesquisador” da pergunta, ao pesquisador acadêmico e não à prática docente:

B6: Eu vejo que, mesmo eu não seguindo esse caminho da Educação em si na minha pós-graduação, o PIBID fez com que eu pensasse nas necessidades [...] a gente precisa pesquisar para trazer um resultado [...]

B10 destaca que os textos teóricos lidos no PIBID, mais os textos das disciplinas do curso de Letras, fortaleceram o seu conhecimento, mas não menciona a importância ou a formação do professor pesquisador:

B10: Contribuiu no sentido de que nós tivemos acesso a muitos textos teóricos e chegou a fortalecer o que a gente teve na Prática de Ensino [...] as leituras que todos têm acesso, nós tivemos em sala, e outras que tivemos a mais.

B11 destaca a importância de desenvolver a pesquisa, contudo não cita a pesquisa aliada à prática docente:

B11 Sim. Contribuiu muito, porque desde esse primeiro projeto, que nós tivemos que fazer em duplas, eu comecei a aprender esses meandros da pesquisa e pegar jeito. Então, depois do PIBID, eu também quis fazer o PICv [Projeto de Iniciação Científica voluntário], eu já estava mais habituada com essas linguagens de pesquisa, e agora na minha pós-graduação também... a partir desta introdução que a [coordenadora] mostrou pra gente através das aulas encontros.

A mesma situação acontece com B9, que afirma ter a base para ser um pesquisador, mas não faz uma ligação entre a pesquisa e prática de sala de aula:

B9: Contribuiu. Apesar de eu não ter continuado, eu acho que me ensinou o básico do que é pesquisar, então eu acredito que se eu quiser continuar essa caminhada de professor pesquisador eu tenho a base.

Ouros seis bolsistas voltaram suas respostas para a questão do professor que pesquisa sua própria prática, que era de fato o objetivo da pergunta. Três responderam à questão voltando-se, especificamente, à realização da pesquisa-ação, que aconteceu no ano de 2013, e outros três (dentre eles a pesquisadora) comentaram sobre a importância da pesquisa na prática da docência.

B2 afirma que o PIBID contribuiu para a formação do professor pesquisador, tendo em vista que a pesquisa-ação foi importante, “pois nunca havia feito nada parecido”. B1 lembra que o conceito de professor pesquisador foi um dos primeiros a serem estudados no PIBID e apresenta questões interessantes sobre a prática do mesmo, relacionando-as com o desenvolvimento de sua pesquisa-ação:

B1: [...] Essa questão do professor pesquisador é uma das primeiras coisas que a gente viu no PIBID, foi um dos primeiros conceitos que a gente estudou quando a gente leu o texto do Zeichner. O que é esse professor pesquisador? É um professor que não se contenta só com aquilo que está, mas que vendo as perguntas do que está acontecendo, questionando esta realidade [vai] buscar as alternativas para responder às questões. E essas alternativas, elas não brotam do nada, eu tenho que pesquisar, então é aí que o PIBID ajudou, por exemplo, esse projeto de pesquisa-ação é um projeto que possibilitou que a gente exercitasse esse professor pesquisador. A gente teve que ver um problema, a partir das observações, da sala de aula, por exemplo, no meu caso, os alunos não liam, eles faziam qualquer outra coisa, menos ler. Então, qual estratégia eu poderia utilizar para fazer com que eles lessem? Então eu tive que pesquisar como a gente pode ensinar a leitura em sala de aula, que estratégias podem ser utilizadas... Eu optei pela contação de história [...] Então eu acho que o projeto de pesquisa-ação que a gente teve que desenvolver, foi um projeto que fez com que a gente exercitasse essa questão do professor pesquisador: ver um problema em sala de aula e tentar resolver, desenvolvendo estratégias, só que essas estratégias precisam que a

gente pesquise e busque na teoria coisas que podem beneficiar a gente na sala de aula.

B7 também recorda que foram realizadas muitas leituras a respeito do tema, e destaca a pesquisa-ação. O bolsista enfatiza que o professor-pesquisador é o responsável pelos melhores resultados na educação:

B7: Com certeza principalmente no ano passado [2013], quando a gente foi estudar o texto Professor Pesquisador [...], e foi desenvolver uma pesquisa-ação [...] Então a gente leu muito sobre professor pesquisador, o tempo inteiro. Agora, quando eu falo de professor agente transformador, essas coisas, é o professor que é pesquisador que vai conseguir essas coisas, não vejo outro perfil de professor que consiga melhores resultados.

Conforme expomos anteriormente, de acordo com a Proposta das DCNs para a formação de professores, é indispensável que o professor conheça alguns procedimentos de pesquisa. Neste sentido, a contribuição do PIBID na formação do professor que saiba pesquisar se deu através da proposição de uma pesquisa-ação que envolveu pesquisadores-graduandos (pibidianos), professores atuantes na escola e a professora orientadora da universidade. É através da compreensão e do auxílio destes profissionais que tal pesquisa tornou-se possível e de grande valia tanto para os estudantes, como para os professores e alunos da educação básica envolvidos.

B4 destaca que as questões voltadas à prática docente, desde o planejamento de aulas, têm a ver com a pesquisa. Ainda levanta a questão da reflexão que foi proporcionada pelo PIBID, tanto nos momentos de compartilhar as experiências nos encontros semanais, quanto nas apresentações e publicações em eventos:

B4: Com toda certeza. Um dos primeiros textos que lemos falava desta questão. Lembro-me que eu e uma colega apresentamos um trabalho no PIBID sobre o Professor-pesquisador e eu não esqueci mais. Todas as questões que eu já levantei aqui, sobre planejar aulas diferentes, planos de aula, tudo isso tem a ver com isso, de pesquisar... Essa questão de ter de refletir sobre a prática, que fazíamos nos encontros, quando a gente relatava como tinham sido as aulas, nos faziam pensar em como poderia ser diferente. Pra mim isso é pesquisa... procurar sempre melhorar a prática. Outra coisa é o fato de a gente publicar, apresentar nossas experiências em eventos. Isso também nos fazia voltar para as práticas, refletir sobre elas... isso também é pesquisa.

O fato de refletir sobre a prática, como já citamos, torna a prática mais significativa e é uma das características que mais difere o professor pesquisador de outro professor.

Por sua vez, B5 afirma que não consegue pensar num professor que não seja pesquisador:

B5: Com certeza, porque não tem como você ser professor sem ser professor pesquisador. Não consigo distinguir as duas, não vejo como uma dualidade, eu vejo o pesquisador como uma extensão do ser professor [...] eu não consigo trabalhar sem pesquisar, então não tem como não fazer pesquisa [...] por exemplo, eu estou com uma pilha de textos dos meus alunos, e eu sei que para eu fazer uma avaliação diagnóstica os textos que eu tinha no ano anterior, não me servem mais... é preciso que eu faça de novo, pois não dá mais conta do que eu preciso saber sobre os meus alunos [...]

As contribuições de B5 sobre a importância do professor-pesquisador vão ao encontro daquilo defendido por Demo (1997) que sugere que a pesquisa seja uma prática cotidiana do professor.

Por fim, B8 enfatiza a importância em estar preocupado com o aluno e com seu desenvolvimento, em apresentar aos alunos conteúdos novos, promover a reflexão:

B8: Olha, eu acho que o professor pesquisador me mostrou, me transformou em uma professora preocupada com a questão de trazer coisas atuais para o aluno, coisas do cotidiano dele, e sempre tentar trazer conteúdos novos, fazer com que ele reflita, [...] então eu, enquanto professora pesquisadora, eu me tornei uma professora muito mais preocupada em como dar o conteúdo ao aluno, [...] e essa questão de eu ser pesquisadora foi desenvolvido no PIBID. Talvez se eu não tivesse isso, eu iria utilizar apenas o material didático [...] eu acho que é uma questão de preocupação com o ensino.

O bolsista ainda destaca que essa questão de ela praticar a pesquisa em sua prática docente, foi despertada e desenvolvida no PIBID. Conforme André (2012), é papel da formação inicial de professores desenvolver nos licenciandos a atitude de indagar-se e refletir sobre as questões que envolvem seu trabalho.

As respostas ainda estão de acordo com a fundamentação teórica levantada no capítulo sobre a importância do professor-pesquisador, na qual percebemos que o professor que consegue relacionar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, consegue aperfeiçoar-se profissionalmente (BORTONI-RICARDO, 2008), o que o deixa preocupado (no sentido de comprometido) com o desenvolvimento de sua prática e com o ensino de forma geral.

A partir das respostas da maioria dos sujeitos desta pesquisa (não apenas as respostas elencadas neste subcapítulo, mas no geral, quando destacam a importância de refletir sobre as atividades ou de desenvolver práticas que sejam criativas e inovadoras), constatamos que, da maneira como se configura o ensino da docência por meio do PIBID, ou seja, as atividades proporcionadas pelo Programa e desenvolvidas pelos pibidianos – desde a elaboração de planos de aula e projetos de ensino (que culminou no desenvolvimento de uma pesquisa-ação) até a reflexão de suas práticas (proporcionadas através de discussões no grupo, ou através de

apresentações orais e publicações em eventos) – contribuem grandiosamente para a formação adequada ao que diz respeito à formação do professor-pesquisador, pois põe em prática a ação-reflexão-ação e possibilita a autonomia dos futuros professores para criar seus projetos pedagógicos próprios, fazer seu material didático, enfim, inovar sua prática (DEMO, 1997).

3.4.4 Relação entre PIBID e a Pós-Graduação

Neste subcapítulo, queremos verificar se houve contribuições do PIBID para a entrada dos bolsistas na pós-graduação, pois, dos onze sujeitos entrevistados, oito se submeteram à seleção e foram selecionados; destes, quatro já defenderam suas dissertações (inclusive dois cursam o doutorado) e quatro ainda estão cursando o mestrado⁴⁰.

Para estas análises, foram consideradas apenas as respostas dos bolsistas que já haviam ingressado na pós-graduação na época da entrevista, que somam, no total, sete pibidianos. É importante destacar ainda que todos eles foram bolsistas dos programas de pós-graduação.

No geral, os bolsistas egressos citam que a grande importância está nas inúmeras publicações de artigos que, além da experiência e aperfeiçoamento da pesquisa e da escrita, complementam o Currículo Lattes, e na própria escrita do projeto. Sobre as contribuições, os bolsistas destacam:

B3: Contribuiu de várias formas. Uma das formas foi a escrita do projeto [...] e também a parte do currículo [...] também consegui bolsa no mestrado, por ter um bom currículo devido ao PIBID e assim pude me dedicar bastante ao mestrado

B5: Com certeza... de todas as formas possíveis. Como eu falei antes, eu tive mais tempo, eu tive mais acesso a várias leituras, não só o PIBID... é uma cadeia, como eu pude participar de mais eventos, necessariamente meu currículo melhorou eu pude publicar mais. O PIBD me deu a oportunidade de publicar mais, afinal publicação todo mundo sabe que é um peso na pós-graduação. [...] a gente até publicou um livro no final, então isso também pesou na hora da entrada. Foi um aspecto bem importante até na hora da

⁴⁰Informações atualizadas em fevereiro de 2016 sobre os bolsistas. O número de egressos do subprojeto do PIBID Letras/Língua Portuguesa da Unioeste de Marechal Cândido Rondon que ingressou na pós-graduação (mestrado e doutorado) é ainda maior se considerados todos os bolsistas envolvidos no projeto.

prova escrita, a gente tinha uma prática de escrita científica que também colaborou na hora de fazer o projeto. A gente tinha noção de como fazer projeto, enfim...

B8: Contribuiu, porque junto com o PIBID veio todos esses projetos de extensão e isso contribuiu para que eu entrasse no mestrado... por ter apresentado tanto trabalho, ter um currículo bom. Você também ter uma bagagem de conteúdo... então, contribuiu sim, com toda certeza. Inclusive tenho bolsa no mestrado hoje, em consequência do meu bom desenvolvimento, do meu currículo e das atividades que foram ofertadas a partir do PIBID.

B11: Com certeza. Até quando foi realizada a entrevista na UEM, A professora perguntou se eu tinha me dedicado à graduação inteiramente e eu falei que sim. Perguntou se eu tinha bolsa eu falei do PIBID [...] Também a criação de projetos, fazer relatórios, criar slides para apresentar trabalho e postura em sala de aula, muita coisa assim devido aos encontros do PIBID e com as professoras da rede, juntamente com a professora [coordenadora].

B6 ressalta ainda a contribuição do PIBID para a prática docente no estágio para o Ensino Superior, a questão da reflexão:

B6: Claro que contribuiu, mesmo o meu foco de estudo tendo sido lexicologia, mas eu penso que na nossa pós-graduação, temos o estágio supervisionado e a prática docente do estágio supervisionado, ela faz com que precisamos refletir sobre nossas ações. Eu acho que nesse momento de estágio, as discussões realizadas no PIBID foram bastante importantes mesmo o estágio tendo sido a nível superior.

O destaque de B10 nos chama a atenção pelo fato de o bolsista ter tentado continuar pesquisando, na pós-graduação, sobre o projeto que desenvolveu no PIBID, sobre a leitura interativa – estilo RPG:

B10: Quando eu fui tentar a entrada no mestrado, eu levei o meu projeto do PIBID, porque era isso que eu queria estudar, era isso que eu queria ver dar certo: o projeto do PIBID. [...] desenvolver o projeto de leitura interativa, onde o cara tinha que escolher caminhos pra continuar a história... e isso foi muito legal, porque a gente conseguiu, em diferentes níveis, ver como os alunos se prendiam, porque as histórias são apaixonantes [...] Mas, infelizmente, quando eu queria entrar no mestrado, no haviam professores que trabalham na educação, da maneira como a gente trabalha em Rondon, então eu optei pela minha segunda paixão, a Análise do Discurso. A influência que teve foi a influência do currículo e os trabalhos acadêmicos de forma geral [...]

No caso de B4, a pesquisadora, a contribuição foi ainda maior. Além de um bom currículo e da familiaridade com a escrita científica, B4 teve a oportunidade de pesquisar

sobre as contribuições do Programa para a formação dos colegas bolsistas e da sua própria formação, o que foi uma das justificativas desta pesquisa. B4 comenta:

B4: O PIBID contribuiu muito para o meu ingresso no mestrado. No PIBID eu tive a oportunidade de me dedicar aos estudos integralmente, o que me permitiu participar de várias atividades que eu já destaquei. Assim, eu aprendi a desenvolver melhor a escrita e acredito que isso me ajudou a fazer a prova para a seleção do mestrado e também o projeto de pesquisa. Além disso, meu currículo aumentou e eu tive a oportunidade de entrar e ainda de ser bolsista no mestrado. Eu também não poderia deixar de citar a contribuição direta do PIBID para minha pesquisa em específico. O meu projeto inicial não era sobre o PIBID... mas no dia da entrevista, quando a professora Greice, que hoje é minha orientadora, me pediu sobre o PIBID, eu fiquei *encucada*, “como seria legal pesquisar sobre isso”. E deu certo... está sendo trabalhoso pensar na formação de professores e todas as nuances que a permeiam, mas, por outro lado, tem sido prazeroso identificar aspectos desta formação e perceber como o Programa contribuiu não só na minha, mas na formação dos colegas também. Eu não estou apenas pesquisando sobre o tema “formação de professores e as contribuições do PIBID”; eu estou olhando para a minha própria formação (além da dos colegas), o que torna a pesquisa ainda mais séria e complicada, eu diria... é muita subjetividade em jogo.

Podemos concluir, no entanto, que o fato de os pibidianos participarem de variadas atividades (incluindo projetos de pesquisa e extensão) e de praticarem a escrita de textos científicos, tendo em vista os inúmeros artigos publicados, pode explicar, talvez, o número elevado de ex-bolsistas aprovados no mestrado e doutorado. Isto nos permite estabelecer uma relação entre as respostas analisadas neste subcapítulo e aquilo que apresentamos anteriormente sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão proporcionados pelo PIBID e, ainda, com as reflexões dos pibidianos sobre a importância da bolsa no sentido de permanência contínua na universidade e participação nas atividades que ela proporcionou.

3.4.5 Percepção do bolsista sobre o PIBID

Falar das contribuições do PIBID para a complementação da formação do futuro professor é falar também das potencialidades do Programa. Neste subcapítulo, levamos em consideração a percepção do bolsista sobre o PIBID, ou seja, de modo geral, nosso objetivo é identificar o que os bolsistas julgam serem as capacidades do Programa, em especial do subprojeto do qual participaram.

Tendo em vista o número de intervenções didáticas realizadas nas escolas vinculadas ao PIBID pelos licenciandos bolsistas, não poderia ser diferente que estes definissem a prática na sala de aula como uma das potencialidades do subprojeto. Ao ser questionado 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, conforme observamos na configuração curricular do curso de Letras da Unioeste câmpus 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 deste bolsista que era aluno do primeiro ano da graduação quando entrou para o subprojeto. Conforme B1, esta “prática antecipada” beneficiou o desenvolvimento do estágio apesar da presença do professor orientador e avaliador, 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, B7 afirma ainda que a principal potencialidade do projeto é a oportunidade de estar presente na escola:

B7: 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 propiciou 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 câmpus, o que possibilita uma formação mais ampla e mais completa ao graduando. Nota-se que esta oportunidade de “apenas estudar”, é abordada como uma das potencialidades do PIBID e já foi citada como um dos benefícios em se ter a bolsa e poder dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Mais do que antecipar a prática docente, B2 afirma que a maior característica do PIBID é a apresentação da realidade da profissão aos professores em formação:

B2: O que eu acho é que o potencial do PIBID é, justamente, a realidade da profissão ser mostrada, porque eu vi uma diferença gritante entre aplicar uma atividade do PIBID e o estágio. Achei muito diferente.

Tendo a oportunidade de conhecer a realidade da profissão, o futuro professor tem a chance de perceber se realmente aquele é o ambiente que ele vai querer atuar futuramente. B3 levanta essa como uma das potencialidades do PIBID, além de considerar que o Programa forma professores mais capacitados, devido a maior carga horária de prática de ensino:

B3: É conseguir formar professores mais capacitados, professores que tiveram mais contato com alunos, porque a carga horária [dos estágios] eu ainda penso que é pequena, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Língua Estrangeira. Então ter um contato maior com os alunos, com a escola, desmistificar alguns assuntos que as pessoas ainda têm com relação à escola, ainda mais quando se está no início da graduação, e também fazer com que os alunos se envolvam mais... Perceber se realmente aquele ambiente da escola é o ambiente que ele vai querer trabalhar futuramente [...] e também auxilia na pesquisa [...] e no desenvolvimento de projetos, enfim para formar professores mais capacitados; acho que é isso.

Da mesma forma, B5 também aposta na capacidade que o Programa tem em melhorar a formação de seus bolsistas, o que, conseqüentemente, melhora a educação básica:

B5: Quando eu penso em potencialidades, eu penso em ‘poder ser’... o potencial do PIBID é transformar ou melhorar a formação dos sujeitos que estão na graduação, dando a oportunidade, não só financeira, que apesar de a bolsa ser uma bolsa pequena, é oportunidade de poder transformar o sujeito, melhorar o sujeito e até a qualidade de ensino, conseqüentemente.

As falas de B3 e B5 não deixam de estar relacionadas com aquilo que expõe B6. Para o bolsista, o PIBID permite que o bolsista saia da universidade com uma formação diferenciada, principalmente com relação ao ensino:

B6: Dentre vários aspectos positivos que o PIBID tem, alguns deles são principalmente relacionados à forma com que o graduando vai sair da Universidade. Você não vai ter contato com a prática de ensino somente na graduação, somente no curso regular. Com o PIBID, você vai ter uma forma de ver o ensino, uma forma de trabalhar diferenciada. Eu acho que o PIBID proporciona ao graduando, ao bolsista, essa maneira diferenciada de observar o ensino, e isto não está restrito somente aquilo que você vê na sala de aula.

Assim como outros bolsistas, B8 e B11 enfatizam que um dos maiores feitos do PIBID é inserir os acadêmicos dentro das salas de aula, o que facilita a realização do estágio. Além disso, observam ainda a importância do contato com as professoras da rede e a professora da universidade:

B8: O PIBID facilita o seu estágio, você entra diretamente em sala de aula, você está em contato com a realidade da sala de aula muito antes. A reflexão teórica é mais aprofundada, porque a gente sabe que, dentro de sala de aula, à noite, às vezes você não consegue ter tantas aberturas para conversar com professores. E com o PIBID, além da gente amadurecer a teoria, também aplicamos ela na prática. O PIBID é legal, porque você trabalha com uma professora universitária e com as professoras lá da escola, então você consegue fazer isso... um diálogo entre as duas [...]

B11: O PIBID consegue inserir os alunos dentro das escolas, dentro das salas de aulas, antes dos estágios e isso é muito importante, porque aí o aluno já consegue sentir como é uma atmosfera na sala de aula, e ver se é aquilo mesmo que ele quer pra vida dele. O contato também com os professores da rede, que traziam os problemas pontuais, então você tinha a teoria aliada à prática. Isso foi muito bom, essa troca... E também ajuda financeira, que muitos de nós podia, assim entregar-se inteiramente à graduação, porque o PIBID exigia muito enquanto leitura, encontros semanais, apresentação em eventos então nós temos que cumprir essas obrigações.

No mesmo sentido, B4 dá destaque para a aproximação entre universidade e escola proporcionada pelo PIBID:

B4: 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.

No capítulo teórico, quando abordamos questões sobre a formação docente, apresentamos uma citação de Nóvoa (2012) que afirmava (sobre um curso de medicina) que variados perfis de profissionais – da faculdade de medicina, do centro de pesquisa e do

hospital – trabalhando em conjunto asseguram uma ligação entre pesquisa, formação e profissão coerente. Talvez o caminho do PIBID seja esse: uma formação de professores que proporcione o contato entre acadêmicos, professores da universidade, professores e alunos da educação básica; isto parece não estar muito longe daquilo que acontece com a formação dos médicos da Universidade de Lisboa.

Por sua vez, B10 já cursava o terceiro ano da graduação quando passou a integrar o PIBID, e 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.

B10: O PIBID é um projeto que te faz pensar sobre educação. Ele paga pra você ficar lá falando sobre educação, sem segmentar 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 da 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, nesta entrevista, a importância que o bolsista 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. Da mesma forma que B4, B8 e B11, o bolsista comenta ainda 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.

Fica evidente, no início da fala do bolsista, a dicotomia existente entre a escola e a universidade: 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, na opinião de B10. Zeichner (1998) afirma que há uma necessidade de eliminar a separação que existe entre professor pesquisador e pesquisador-acadêmico. Para o autor, é comum que nas pesquisas realizadas pelos acadêmicos, os professores se vêem descritos de forma negativa, se sentindo 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).

Contudo, não se pode garantir que estas dicotomias entre universidade e escola, ou entre professores universitários e professores do ensino básico, sejam totalmente rompidas apenas pela interação que o Programa condiciona, principalmente, se levarmos em consideração o que é defendido por Zeichner (1998), e se os saberes que são ensinados na escola continuarem sendo crivados pelos professores da universidade, sem a participação dos professores das escolas.

Apesar disso, podemos considerar que o PIBID deu (e continua dando) um grande passo na superação da ruptura entre a universidade e a escola – pelo menos aos seus envolvidos diretos – 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), que participaram de todas as discussões pré e pós sala de aula dos acadêmicos bolsistas, além de terem recebido os projetos de ensino, os planos de aula e todo material que fora utilizado pelos pibidianos.

3.4.6 O PIBID e a construção da concepção do *ser professor*

Levando em consideração aquilo que foi levantado no capítulo teórico sobre a constituição da identidade docente, consideramos interessante questionar os bolsistas egressos do subprojeto de Letras sobre qual é a concepção sobre “*ser professor*” que eles têm, e se esta concepção mudou com a participação no PIBID; ou seja, gostaríamos de perceber se as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuíram para a construção da identidade

docente. Diante do aparato teórico apresentado, entendemos que é impossível falar de identidade docente, de *ser professor*, sem levar em conta o processo formativo e as primeiras experiências (no caso dos bolsistas, as experiências ligadas ao Programa), já que, como exposto, o início da construção da identidade docente se dá a partir dos experimentos que o professor teve ainda como aluno.

Todos os bolsistas, sem exceção, expressaram certa dificuldade e até emoção ao responderem à pergunta *Pra você, o que é ser professor?* Talvez isso seja explicado pelo fato de a identidade docente não ser um dado pronto e acabado, mas um processo de constante construção (PIMENTA, 1997; LIBÂNEO, PIMENTA, 1999). Por isso, optamos por manter as expressões de emoção e dúvida dos entrevistados para esta pergunta, por considerarmos parte do processo de construção de identidade.

Vejamos a resposta de B1:

B1: Não sei... essa pergunta é muito difícil... Eu tento ver os modelos de professores que eu tive aqui, na faculdade... O que eu quero ser deles. Eu acho que um professor, ele tem que ter domínio do conteúdo, ele tem que não só ter domínio, mas ele tem que estar disposto a, constantemente, rever o que ele planejou, pra aplicar e conseguir ensinar os alunos, mas ele precisa, ao mesmo tempo que ele tá revendo as estratégias para ensinar, ele tem que admitir que ele pode aprender com seus alunos. Eu acho que ser professor é ensinar e aprender, é aceitar aprender também com os alunos, como se eu não sou o centro do conhecimento... eu penso talvez, pelas aulas dos professores [da universidade], que ser professor tem algo a ver com a humanização, *desse meu conteúdo, que eu preciso ensinar da Língua Portuguesa, por exemplo, o que vai ser importante pro meu aluno se virar lá fora?* Pensando, por exemplo, nos conteúdos atitudinais, o que o meu conteúdo, de Língua Portuguesa, vai ajudar esse meu aluno a se virar lá fora, no sentido de relação interpessoal, na relação com o trabalho, entender a realidade desses alunos. Eu acho que ser professor é pensar em todas essas coisas: é querer aprender com seus alunos, é querer ensinar, estar disposto a rever sempre o seu planejamento... eu sei que é difícil, porque são muitos alunos que passam pela gente, mas mais ou menos imaginar e entender a realidade dessas criaturas que a gente vai enfrentar no mundo, no caminho, na trajetória... eu acho que é isso, eu acho que ser professor é estar disposto a humanizar.

Destacamos alguns aspectos importantes na resposta de B1: no início de sua fala, o bolsista afirma que busca exemplo nos modelos de professores que teve. Isso vai ao encontro do que preconiza Pimenta (1997), quando assegura que a construção da identidade se dá também através reafirmação de práticas docentes significativas, ou seja, as que são parte da vida do professor, tanto em sua experiência de vida como aluno ou experiência profissional. O bolsista remete ainda a dois aspectos que nos fazem retomar as competências para ensinar, de

Perrenoud (2000): o domínio de conteúdo e a necessidade de transformá-los em objetivos de aprendizagem, e o caso de levar em consideração a realidade dos alunos.

Além disso, B1 ainda fala em humanização, na necessidade de refletir sobre os conhecimentos e a importância deles voltada para a vida do aluno para além dos muros da escola, o que está de acordo com aquilo que abordamos anteriormente: que o professor deve ter o objetivo de embutir os alunos em situações civilizatórias (PIMENTA, 1997).

B7, assim como B1, também fala no processo de humanização:

B7: Ai, vou até chorar agora [risos]... Ser professor, pra mim, é uma coisa que eu não esperava, porque eu queria fazer jornalismo, mas só tinha em outra cidade. Vim aqui e acabei me apaixonando por isso, mas eu achei que iria ser professor de faculdade; era inadmissível, para mim, pensar que eu ia entrar numa sala de aula com alunos de Ensino Fundamental e Médio. Mas quando me deparo com isso, com uma situação dessas, de desafio, e depois de envolvimento e encantamento total, ressignifica tudo quanto eu entendo por ser professor. Ser professor é ser um agente de humanização social, não sozinho; ele acontece no coletivo, enfim é ser uma referência para aqueles alunos, tanto positiva quanto negativamente, porque você não domina tudo [...]; possibilitador de experiências para aqueles alunos, é ser uma pessoa que consegue ampliar a visão de mundo deles, a experiência leitora, enfim, antecipar algumas vivências sociais que eles vão ter, não sei daqui a quantos anos luz, que um dia eles lembrem aquilo que você trabalhou em sala de aula. É muita coisa ser professor, acho que é gratidão também, acho que é muita entrega, é muito trabalho, muito estudo, mas enfim tem todas as suas questões... eu olho muito pro social, então é pensar nesse agente transformador, tanto dentro quanto fora da escola.

Pimenta (1997, p.6) afirma que é da natureza do professor: “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”, o que está claro na fala de B7, que atenta ainda para o fato de que o professor, sozinho, não é o responsável por esta humanização, que deve acontecer no coletivo. Ser o “*possibilitador*” de experiências, capaz de ampliar a visão de mundo dos alunos, é também saber vincular o conhecimento de maneira útil para a vida dos alunos (PIMENTA, 1997), o que não deixa de fazer parte do processo de humanização.

No mesmo sentido em que B7 afirma que o professor não está sozinho, mas que é também responsável pela humanização dos alunos, para B9, o professor é uma pessoa que pode fazer a diferença na vida dos alunos. Também podemos notar sua preocupação com a aprendizagem dos discentes:

B9: Humm... que genérica essa pergunta... Eu acredito que não é a pessoa que vai mudar o mundo, porque sozinho você não consegue. Eu acredito que é aquela [pessoa] que vai fazer, pelo menos, a diferença naqueles alunos pra

quem você tá dando aula [...] o que fazer com que eles aprendam aquilo que você tá tentando ensinar...

B7 havia ainda destacado que o professor deve ser uma referência para seus alunos. A mesma opinião é sustentada por B8:

B8: *Caramba*, que difícil... que difícil... Eu acho que o professor é o mediador de conhecimento, mas acima de tudo, ele é um exemplo para o aluno... o aluno sempre vai ter o professor como referência em tudo, enquanto pessoa, enquanto ser, então eu acho que o professor além de tudo ele é um exemplo de conhecimento, de ética, de valores...

B8 também ressalta que o professor deve ser o mediador do conhecimento. Este aspecto está voltado para o que apontam as DCNs para Formação de Professores, como uma das características consideradas como inerentes à atividade docente: “Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2002b, p. 4). Pimenta (1997) afirma que para conhecer é preciso classificar, analisar e contextualizar as informações. Este é o papel do professor como mediador, ressaltado por B8: incitar nos alunos a reflexão de informações que eles têm acesso (ou não) para que possam adquirir conhecimento para a construção humana.

A preocupação em como transformar as informações em conhecimento, percebida nas falas dos bolsistas até aqui, é também a preocupação de B5: como determinado conteúdo será compreendido pelo aluno.

B5: Bah... essa aí é... Primeiro, é uma profissão; em segundo lugar, eu acho que ser professor... esta questão do “ser” tem a ver com alguma coisa imanente no sujeito, e eu acho que comigo é assim mesmo, eu gosto muito da escola, eu gosto daquele ambiente, eu gosto do meu papel como professora, eu penso que o meu papel como professora é pensar como aquele conhecimento de Língua Portuguesa, que a gente aprendeu, que a gente leu, que a gente se aperfeiçoou [...] é você pensar formas de como aquilo vai encantar alguém. A questão não é só mudar a vida de alguém, a questão é como aquilo vai ser compreendido pelo aluno... formas que ele possa ter acesso a esse tipo de conhecimento, e quando eu falo de ter acesso parece que eu sou uma das formas, mas não é... é pensar as diversas formas de como esse sujeito vai ter oportunidade de ter aquele conhecimento, então é muito importante que todos tenham. Eu tenho dificuldades muitas vezes, na sala de aula, [com os] alunos que têm proveito maior, que já tenham entendido determinado conteúdo... e eu tô lá ainda, batendo na tecla, porque eu quero que todos entendam aquilo. Eu não consigo progredir no conteúdo, porque eu gosto de fazer isso, então pra mim, ser professor é isso é se importar com o sujeito e saber da importância que esse conhecimento e que essa convivência, nessa disciplina, vai ter na vida dele, pensando que eles estão no mundo letrado, e eles precisam desse letramento. A gente é uma das formas, um dos sujeitos que vai passar pela vida deles e que vai oportunizar o conhecimento. Não estou dizendo que eu vou garantir que todos vão alcançar, mas eu acho que é isso...

É certo, na fala do bolsista, o comprometimento que ele tem com os alunos que têm maiores dificuldades para compreender algum conteúdo, e assume até certa dificuldade em progredir com os conteúdos, antes de auxiliá-los na compreensão. Isso demonstra mais uma das características essenciais à atividade docente: “comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2002b, p. 4).

Além de lembrar que é o professor quem forma tantas outras profissões, B6 também destaca a relevância em ensinar algo para alguém:

B6: É difícil responder isso... Ser professor é algo que vai muito além do que a gente pode imaginar [...] Eu acho que o trabalho do professor, vai muito além dos outros trabalhos, porque é o professor quem vai formar o médico, que vai formar o engenheiro, que vai formar o dentista, é um discurso clichê, [...] é o fazer pensando pra quem você vai fazer e porque você está fazendo isso [...]

B11 também acredita que ser professor é inquietar-se frente ao desinteresse dos alunos. Ademais, julga que é necessário continuar estudando:

B11: O que é ser professor? Primeiro é você gostar de ser professor, é saber que existem dificuldades, como em outras profissões, mas fazer aquilo que você se propõe a fazer do melhor jeito [...] que você puder fazer [...] que eu consiga me reciclar, que eu consiga continuar estudando, e consiga passar um pouco para o aluno que conhecer é muito legal, que Internet é legal, o videogame é legal, só que estudar também é legal, o livro também é legal; mostrar que o estudo também pode ser uma parte fundamental na vida das pessoas. E também aprender a ter paciência, ouvir e não tirar conclusão precipitada [...] Eu admiro muito os professores.

No início de sua fala, B11 destaca que para ser professor é preciso gostar de *ser professor*. Esta ideia de *gostar* da profissão foi levantada por outros bolsistas. B2 enfatiza que não conseguiu definir, ainda, o que é ser professor, mas esclarece que é apaixonado por isso:

B2: Ah, ser professor? Essa pergunta é difícil... [...] A ideia de você estar numa sala de aula e ensinar um conteúdo, de ensinar literatura, [...] eu me apaixonei por aquilo. E eu não consegui definir ainda o que é ser professor, mas pra mim é uma paixão, [...] Mas eu tive que viver muita coisa pra daí, lá, depois de um tempo dizer *pô, é isso que eu gosto de fazer, é isso que eu quero pra minha vida*. Não sei se é dom, não sei... mas é gratificante, sabe? Você transmitir aquilo. [...] ai, não sei descrever. É uma sensação muito gostosa eu saber que é isso que eu quero, porque eu passei por muito tempo pensando no que eu gostaria de fazer... eu não consigo definir ainda direito, mas é mais ou menos isso.

Na resposta de B10 também é possível perceber o gosto pela profissão. O bolsista relata que, apesar das dificuldades, a atividade docente permite a liberdade (ou a obrigatoriedade) de pesquisar sempre:

B10: [risos] Puxa vida... Ser professor é profissão que eu escolhi pra minha vida, é a profissão que eu me realizo fazendo, é quando eu posso integrar o que eu mais gosto de fazer, que é estudar e aprender a linguagem como uma prática que me chama atenção, e a levar isso adiante, que é pensar, que é continuar... eu trabalhei 6 anos como balconista de farmácia e era certeza que eu tinha que seguir esse mesmo caminho quando eu fui fazer a graduação. Tanto que quando eu fui fazer Letras, me disseram *meu Deus, que absurdo... tá te faltando alguma coisa?* [...] ao contrário da farmácia, eu não estou preso atrás do balcão, eu não estou preso no escritório, eu tô numa profissão que trabalha, todo tempo, tudo que eu acredito e tudo que eu sei, porque toda vez que eu entro numa sala de aula – claro não é só essa visão idealista, a gente também fica cansado, a gente tem os nossos tropeços – mas toda vez que a gente entra, toda vez que a gente pensa, a gente pensa que pode ser diferente... tudo que a gente acredita é constantemente atacado, porque tem que ser ressignificado. Olha o exercício que a gente tem que fazer todo dia pra se manter atualizado, profissão de professor é o que dá liberdade pra gente continuar a pesquisar e ir adiante, eu diria assim que, Rubem Alves, naquele texto dele, é muito significativo quando ele diz que o professor nunca morre, já que a gente vê constantemente aquilo que está no brilho dos olhos eternizado no outro. Eu diria assim: é a profissão que eu escolhi é aquilo que eu gosto de fazer [...]

Como vimos até aqui, B1, B10 e B11 contemplam claramente em suas falas a importância de o professor estudar, aprender e pesquisar sempre. Outros dois depoimentos também seguem este raciocínio:

B3: Ah, isso é difícil... Ser professor eu acho que é aprender... aprender sempre porque a gente nunca vai saber tudo [...] os conteúdos a gente vai atrás mas dar aulas você vai aprender na prática no dia a dia [...]

B4: Eu sempre quis ser professora. Eu sempre dizia pra minha mãe que eu seria professora e ela acreditou em mim. E eu sempre quis ser professora, porque eu considero uma profissão linda, porém difícil de definir com palavras. Pra mim, professor precisa ter o conhecimento da sua disciplina, mas mais do que isso, ele precisa saber ensinar aquilo aos alunos... a grande essência do professor é saber ensinar, mas é também saber o que ensinar, como ensinar, qual é o momento de ensinar o seu aluno. Para isso, o professor tem que criar estratégias, saber lidar com as diversas situações do dia-a-dia da escola. Ele tem que ter paciência e estar sempre disposto a aprender, renovar, refletir sobre suas ações... Eu acho que um professor nunca para de aprender, e digo mais: nunca para de 'aprender a ensinar'. E eu acho também que não dá pra dizer: "*professor é isso e ponto!*" da mesma forma que a gente diz motorista é quem dirige, cozinheiro é quem cozinha, costureira é quem costura, etc. Se eu fosse responder essa mesma pergunta

depois de dar um dia inteiro de aula, nas salas lotadas que temos, ou ainda ao final dessa minha dissertação, eu tenho certeza que daria outra resposta. Ser professor é uma construção...

A partir da fala destes últimos bolsistas, podemos seguir com algumas conclusões sobre o que todos os pibidianos relataram a respeito do *ser professor*: além da importância de dominar os conteúdos, como defendido por Tardif (2012), os entrevistados acreditam que o professor deve sempre estudar mais, pesquisar mais e aprender mais, ressignificando com frequência a sua prática, construindo saberes a partir das necessidades postas pelas situações reais de ensino aprendizagem (PIMENTA, 1997); isto significa que o professor deve desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade docente, deixando de ser reproduzidor do conhecimento produzido na universidade, para, assim, construir a sua identidade no dia-a-dia de sala de aula, num processo contínuo. Concluímos, então, que o *aprender* deve estar relacionado também ao *aprender a ensinar* – dominar os *saberes pedagógicos* – já que, para ensinar, os conhecimentos específicos não são suficientes (FLORES, 2010; PIMENTA, 1997); como afirmamos anteriormente, é necessário que o professor concilie os saberes técnicos aos saberes a serem ensinados, o que nos remete mais uma vez ao tema competências para ensinar: “profissionais capazes de organizar e dirigir situações de aprendizagem” (PERRENOUD et al., 2001, p. 11).

A inquietação em dominar o *saber-fazer*, os saberes pedagógicos, está presente na fala da maioria dos bolsistas. Contudo, B4 ainda suscita outro aspecto importante para as situações de ensino aprendizagem: o momento de ensinar. Quando se fala em “momento para ensinar”, formalmente pensando, logo sabemos que é na escola, nas aulas, etc. Porém, para que o aluno aprenda, é necessário criar esse momento, elaborar estratégias diferenciadas para alcançar os objetivos com esta nova demanda de alunos da contemporaneidade, ou seja, cabe ao professor, preocupado com o saber-fazer, “envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho” (PERRENOUD, 2000, p. 11), ou ainda “produzir condições de produção do conhecimento” (PIMENTA, 1997, p. 8).

Por mais que a palavra *humanização* não tenha sido citada por todos os bolsistas, é evidente, na fala da grande maioria, o papel do professor como agente de humanização, pois, de uma ou de outra forma, os bolsistas mostraram que ser professor é estar envolvido com a aprendizagem dos alunos, é comprometer-se, é fazer a diferença na vida deles, é aprender com eles e ressignificar suas práticas pedagógicas, o que está diretamente ligado ao processo de humanização, ou seja, existe a preocupação em formar os alunos para o mundo fora da escola, para sua inserção na sociedade.

Apresentamos, na sequência, as contribuições do PIBID, bem como da graduação e tudo o que envolveu o processo formativo dos bolsistas, para a constituição da concepção do *ser professor*.

Diante da concepção descrita sobre o que é ser professor, B1 revela que a questão de aliar teoria e prática, foi principalmente o PIBID (apesar de citar também as aulas do curso) que ajudou a desenvolver, através das leituras e discussões teóricas e de seu maior objetivo – a iniciação à docência:

B1: Eu sabia que ensinar era mais do que chegar e dar o conteúdo, mas com o PIBID a gente teve vários momentos de discussão sobre textos e da realidade que a gente via e observava na sala de aula. E eu acho, que pensar nesse ensino, que não é só conteúdo, foi uma coisa que o PIBID proporcionou nas discussões, nos momentos de discussão estudo de texto, pensar em como aliar a teoria com a prática, com certeza foram as discussões do PIBID que me ajudaram a ter. Não só do PIBID, porque nas discussões em sala de aula a gente também viu isso, mas as do PIBID basicamente, porque era para docência que nós estávamos ali, nosso objetivo no PIBID era a docência, incentivo à docência, então eram essas discussões. Essa questão de ter que buscar alternativas, [...] O que a gente via com a professora [coordenadora] é que os alunos estão se desmotivando, porque tem muita coisa lá fora pra eles que aparenta ser mais interessante. Então, o que a gente tinha que fazer era pensar em como isso pode ser interessante, como a gente pode mostrar para esses alunos que nem tudo que está ali fora é interessante e vai ser bom pra vida deles... como a gente vai desenvolver a criticidade dos alunos perante essas coisas. E foram essas discussões que o PIBID contribuiu, então, pra mim, o que eu entendo como professora, e a maioria das minhas experiências em sala de aula foram proporcionadas pelo PIBID, além da do estágio supervisionado, é claro, foi o PIBID pra mim, a maior parte das vezes que eu estive em sala de aula, que eu estive pensando ensinar, foi por causa do PIBID.

Percebemos que o PIBID teve grande influência no papel da construção daquilo que o bolsista entende por *ser professor*, principalmente porque suas experiências de docência foram realizadas, quase que na totalidade, através do Programa. Uma das contribuições está clara quando, ao declarar que os pibidianos tinham de pensar em estratégias interessantes para alunos desmotivados, vemos o papel do Programa em preparar professores para lidar com as novas demandas de alunos, principalmente com aqueles que têm acesso à informação, mas que não conseguem transformá-la em conhecimento, através do desenvolvimento da criticidade, por exemplo. Isso é parte do processo concreto da humanização, papel central do professor, na opinião de B1.

B2, que se diz apaixonado pela docência, afirma que o PIBID foi o responsável por modificar e construir a visão que tem do *ser professor*:

B2: Mudou sim, melhorou muito, nossa! É que é assim: antes era abstrato; o que eu tinha pra mim era o que eu via, era como aluna, eu tinha visão de aluna do professor. Com o PIBID, a graduação e o Estágio, principalmente o PIBID, [...] eu tive a visão do professor. Eu estava lá na frente, olhando para os alunos, é outra ótica e melhorou bastante, ajudou muito, eu tive mais certeza ainda, na verdade.

É muito interessante a observação que B2 faz sobre “ter a visão de aluno do professor”. Retomando o capítulo teórico, lembramos aquilo que Pimenta (1997) afirma sobre os saberes formados com os quais os licenciandos chegam às universidades: sabem o que é ser professor, mas olham-no sob o ponto de vista do aluno. O PIBID contribuiu no sentido de permitir com que os licenciandos bolsistas se vissem como professores; grande passo na constituição de uma identidade docente.

Da mesma forma que B2 tinha a visão de aluno sobre o ser professor, B3 afirma que tinha uma concepção ingênua sobre a docência e que o PIBID a fez pensar, refletir sobre as responsabilidades e decidir que essa é sua profissão:

B3: [...] no início do curso, a gente tem uma visão um pouco ingênua [...] Mas aí você se dá conta da responsabilidade que você tem como professor, do ensinar adequadamente [...] então o PIBID me fez pensar se eu realmente vou querer seguir isso [...] Eu tive sim uma visão ampliada, e percebi que era o que eu queria seguir; ser professor não é uma missão fácil, não é a melhor remunerada, mas sempre partindo daquela coisa: se eu gosto disso, se eu gosto de estudar [...] se isso me faz bem e faz bem a outro sujeito, eu vou querer seguir isso. O PIBID me mostrou que é isso que eu quero fazer.

Apesar de citar o curso de graduação, B4 destaca que a participação no PIBID e no projeto de pesquisa que desenvolveu (que só pode desenvolver por ser bolsista, como já destacou) foram os responsáveis pela concepção do *ser professor* e que ela tem hoje:

B4: [...] o PIBID, a graduação e todos os projetos que eu participei (de extensão e de pesquisa), em especial o projeto de pesquisa sobre gêneros textuais e o PIBID, me ensinaram a ensinar. Eu aperfeiçoei muita coisa no PIBID, mas principalmente aprendi a dar aula... Todo conteúdo que eu vejo hoje, me faz pensar numa maneira de dar aula.

Quando B4 relata que aprendeu a ensinar, percebemos uma contribuição do PIBID no complexo processo de *ensinar a ensinar*, ou seja, no desenvolvimento dos saberes da docência. Além disso, vemos o desenrolar de uma competência na última frase da bolsista, proporcionado pela participação no PIBID: transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Da mesma forma que realçou B4, B5, que já era formado em outro curso de licenciatura, destaca que o curso de Letras da Unioeste de Marechal Cândido Rondon proporciona, aos acadêmicos, uma boa formação pedagógica, mas enfatiza que o PIBID foi fundamental, foi a base para a construção do *ser professor*:

B5: [...] primeiro é base, porque na verdade eu sempre quis ser professora [...] porque eu sempre achei uma profissão linda, e pensar que, como eu falei, na minha primeira graduação eu não tive muito o que pensar, nessa formação... em Letras, eu comecei a despertar, porque o curso de Letras de Marechal Cândido Rondon é um curso que propicia isso ao sujeito: esse encontro, esse pensar sobre a docência, mas o PIBID foi fundamental; o PIBID me falou antes dos estágios o que eu podia e o que eu não podia fazer, e como isso poderia ser feito. Se você olhar todas as minhas falas, eu sempre vou falar que o PIBID é ótimo na minha vida... é chato, mas é isso mesmo.

Na fala de B5 fica evidente que o referido curso de Letras tem uma preocupação com a formação docente de seus licenciandos, como exposto no capítulo de análise sobre o mesmo. Contudo, percebemos que mesmo assim, medidas como as do PIBID são necessárias para uma formação pedagógica mais eficiente, devido às várias horas a mais e todas as atividades de intervenção que o subprojeto possibilita.

B6 relata que a visão que tinha da docência mudou muito com a participação no PIBID, inclusive o foco – de Língua Estrangeira, para Língua Portuguesa:

B6: Muito, essa visão mudou muito... eu digo que no início da minha graduação, eu tinha como foco principal a Língua Estrangeira, quando surgiu a oportunidade de fazer o PIBID em Língua Portuguesa eu vi que o leque era muito maior do que nós poderíamos imaginar. Então o PIBID mudou e muito a minha visão [...] Eu vejo que, mesmo eu não seguindo esse caminho da Educação na minha pós-graduação, o PIBID fez com que eu pensasse nas necessidades [...]

Para B7, o PIBID mudou radicalmente a forma como o bolsista via a escola e o ensino:

B7: Acho que mudou tudo... mudou a forma de olhar a escola, como eu falei eu não queria entrar numa sala de aula quanto professor de Ensino Médio ou Fundamental, e agora eu quero fazer isso, eu sinto essa necessidade. Então eu acho que eu mudei muito [...] Foi total, porque os projetos de maior sucesso e de maiores fracassos que eu fiz, as minhas experiências, todas relacionadas às escolas, estão relacionadas ao PIBID. Então, desde as que não tiveram sucesso, sucesso no sentido de que a turma não reagiu como eu esperava, o projeto não estava tão consistente quanto deveria estar, até o projeto que nos faz sair da escola com os alunos, sair da cidade, me faz construir uma relação afetiva com eles, me integra ao ambiente de sala de aula... e eu acho que foi o PIBID que influenciou em todos os momentos [...]

B7 afirma ter desenvolvido a maior parte das atividades práticas através do PIBID e assume que teve ‘fracassos’. Este fato pode ser o responsável por “convencer” o bolsista a continuar na profissão, pois conhece a realidade da escola e se identifica com ela, apesar das dificuldades.

B8, por sua vez, afirma que o PIBID não *modificou* a visão que ela tinha do *ser professor*; ele garante que foi no Programa que ela começou a construir essa noção:

B8: Eu não vou dizer que mudou, é que antes do PIBID eu não tinha algo formado sobre isso, porque é como eu falei, eu saí do *terceirão*, entrei na faculdade e pensei *ah, vou entrar na Faculdade de Letras e vou ser professora*. Mas sabe quando você não pensa? Vou ser professora, vou ensinar... Então, eu acho que eu não tive essa mudança, eu construí ali, a partir do zero.

Apesar de a vivência como aluno permitir que o professor já construa sua identidade, a partir de modelos, de práticas significativas (PIMENTA, 1997) etc., B8 relata que não tinha parado para pensar no que seria a profissão, por isso, o que disse sobre ser professor, construiu na graduação e no PIBID.

B9 acredita que as experiências vividas na universidade e no PIBID ajudaram a melhorar sua prática docente. Contudo, repassa ao Programa a responsabilidade maior, devido à maior carga horária voltada à escola:

B9: Acho que consegui aprimorar, porque quando a gente entra na universidade, a gente tem um pensamento e quando sai dela é totalmente diferente. Agora, o PIBID me ajudou a aprimorar isso, a pensar também de uma forma mais avançada, mais aprimorada [...] Acredito que o PIBID mostra a realidade mesmo, porque na universidade a gente só tem três estágios [...] então não é aquela experiência de sala de aula... e no PIBID a gente conseguiu, além de dar aula, conseguiu entender a escola, o papel da escola, a gente estudou os PPPs, então a gente viu a escola em si, o que é a instituição escola, que a gente não vê na universidade

B10, que já tinha experiência de sala de aula quando passou a participar do PIBID, afirma que foi através do Programa que pode ‘colocar mais os pés no chão’, ressignificando a prática e desenvolvendo a criatividade didática:

B10: Eu pus mais os pés no chão, eu percebi o que é que dava e o que não dava certo. Não adianta chegar lá, também, só sendo simpático, só fazendo uma coisa muito legal, se você não sabe quais são os seus objetivos pedagógicos, a trilhar um percurso, [...] o PIBID foi uma oportunidade a mais pra eu descobrir que o que eu falo não é óbvio... [...] o PIBID foi uma oportunidade de descobrir e antecipar as experiências, a leitura, e colocá-las

a prova no ambiente de ensino-aprendizagem real. [...] Como eu disse, o PIBID teve o grande trunfo de fazer com que a gente pense, [...] em uma outra abordagem, uma outra forma de tentar aprender... é a forma de você tentar bolar alguma coisa diferente; exercitar a criatividade didática... pra mim foi isso que o PIBID influenciou: [...] exercitar a criatividade didática, inventar uma outra maneira que também seja eficaz.

Por fim, B11 também teve a visão modificada a partir da participação no PIBID – de uma visão mais romântica sobre a profissão docente, para um mais realista, não deixando de acreditar em seus princípios:

B11: Muito... eu entrei pro curso com aquela ideia mais romântica de mudar as coisas e o PIBID foi me mostrando que eu posso mudar, mas um pouco, e foi me trazendo mais pra realidade, só que sem me deixar triste ou deprimida. Me mostrou a realidade e eu percebi o que eu podia fazer com essa realidade, que eu tinha elementos para trabalhar com esta realidade. Então, a partir do PIBID que eu vi, que eu ganhei mais possibilidades, mais conhecimento para poder lidar com a sala de aula... a partir dos encontros, com as professoras, com os colegas, das leituras, dos eventos. Sem o PIBID, eu acredito que a minha graduação não teria sido aproveitada do jeito que foi.

Conforme abordamos antecipadamente (no capítulo teórico), a construção dos saberes dos professores se dá a partir de suas experiências também como alunos, principalmente, quando envolvidos em práticas pedagógicas. Conforme Pimenta (1997), a prática docente deve ser o ponto de chegada e o ponto de partida no processo de formação de professores. Cabe, então, aos cursos de licenciatura proporcionar isso aos acadêmicos, seja através do aumento da carga horária das disciplinas pedagógicas e do estágio, seja por implantação de Políticas Públicas como as do PIBID.

Diante de todos os depoimentos, constatamos que todos os sujeitos de nossa pesquisa – os bolsistas egressos do subprojeto do PIBID de Letras/Língua Portuguesa da Unioeste, Marechal Cândido Rondon – conferem ao PIBID a grande responsabilidade pela concepção do *ser professor* que eles têm. Alguns destacam que o curso de graduação também tem parte na construção desta concepção, mas, devido sua configuração, o PIBID é o que proporcionou maior contato com a prática docente.

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 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 nesta pesquisa, uma das apostas na melhoria do processo formativo dos professores (que não deixaria de melhorar também o ensino na Educação Básica) é a diminuição da dicotomia existente 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 das análises das entrevistas com os bolsistas egressos do PIBID, podemos perceber que propostas como as deste Programa (apesar de atingirem um número pequeno de professores em formação) 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 e também professora do curso de Letras da Unioeste, apesar de a formação do licenciando em Letras ser contemplada por diversas atividades como projetos de pesquisas, de extensão, monitorias, dentre outras, 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 aquele delimitado pelas Atividades da Prática como Componente Curricular e do estágio supervisionado curricular obrigatório. Portanto,

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).

Acreditamos que conseguimos responder ao questionamento que propomos no ato de elaboração do projeto desta pesquisa: “Como a participação no subprojeto impactou a formação inicial de onze bolsistas egressos?” Não é objetivo destas considerações finais repetir o que já foi dito durante o trabalho, contudo, algumas retomadas nos permitem ter a visão do todo do impacto do PIBID na formação dos bolsistas.

Em primeiro lugar, para que pudéssemos constatar quais as contribuições do PIBID para a graduação, era necessário saber como se dá a formação inicial, por meio da graduação, dos bolsistas envolvidos nesta investigação. Por isso, foi de suma importância a análise do PPP e o levantamento sobre a configuração curricular do Curso de Letras da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon.

Feito isso, conseguimos estabelecer alguns aspectos da contribuição do PIBID para a formação docente dos pibidianos: ao tratarmos do PIBID como Política Pública para formação de professores e de permanência na universidade, percebemos que os bolsistas puderam dedicar-se com exclusividade aos estudos, o que lhes permitiu um envolvimento muito maior com a graduação, participando de eventos e de projetos diferenciados, proporcionados pelo PIBID ou não, tendo em vista sempre uma formação docente mais completa.

Quando apresentamos as atividades realizadas pelo subprojeto, conseguimos perceber as contribuições do PIBID para uma formação mais concreta, mais próxima da realidade do professor, que foi concedida através da realização de inúmeras intervenções práticas nas escolas envolvidas, bem como através dos grupos semanais que discutiam textos teóricos relacionados às questões do ensino de Língua Portuguesa e à educação, além das trocas de experiências e reflexões sobre as práticas docentes realizadas pelos bolsistas. Ademais, as contribuições da elaboração dos planos de aula e dos projetos de ensino desenvolvidos no âmbito do PIBID foi uma das questões mais interessantes levantadas pelos bolsistas, e que lhes permitiu desenvolver competências defendidas por Perrenoud (2000) como essenciais para a formação e atuação docente.

Ao tratarmos das diversas contribuições do PIBID, desde as contribuições para a realização das disciplinas pedagógicas do curso de graduação, até as contribuições para a concepção do *ser professor*, constatamos outras formas de subsídio do Programa para a

formação profissional dos bolsistas. Todos os pibidianos estabeleceram uma relação entre o PIBID e a graduação, principalmente no que concerne às disciplinas de Didática e Prática de Ensino, como também ao Estágio Supervisionado; as colaborações do subprojeto foram desde a elaboração dos planos de aula (com os quais os pibidianos já estavam familiarizados) até a facilidade em entrar na sala de aula e encarar os alunos como professor (pois, como os bolsistas afirmaram, *o gelo já havia sido quebrado*). Dos bolsistas que atuavam como professores na época da entrevista, a grande maioria (seis de oito) ressalta que aprenderam a elaborar planos e projetos no PIBID e que isso facilita muito suas práticas atuais.

Além destes aspectos, nas análises do último subcapítulo, percebemos ainda que o PIBID foi o responsável por incutir a prática do professor-pesquisador em seus bolsistas, o que, de acordo com os pressupostos que regem a formação de professores no Brasil, é uma das formas de o professor desenvolver a autonomia didática, e ainda, como vimos no decorrer da pesquisa, a prática da reflexão constante é uma das questões mais relevantes na profissão docente. Para finalizar as análises e reflexões desta pesquisa, percebemos que o PIBID tem um grande papel na construção da concepção do que é *ser professor* para os pibidianos, por ser através dele que os bolsistas puderam construir suas primeiras experiências como docentes, ainda na graduação.

Apesar desta retomada, uma das questões que mais chama a atenção é a interação entre acadêmico/aluno da Educação Básica, Universidade/Escola e, por assim dizer, entre teoria/prática que o PIBID proporciona ao licenciando que nunca entrara em sala, como professor, já que, para muitos bolsistas, esta prática foi proporcionada pela vez primeira pelo PIBID, antes mesmo do Estágio Supervisionado. Diante do que foi exposto pelos bolsistas, 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, 2009b, s/p). Em suma, as potencialidades do subprojeto apontadas pelos bolsistas são: a) a antecipação da entrada do licenciando na sala de aula e o conhecimento do ambiente escolar; b) a condição de o acadêmico dedicar-se apenas aos estudos; c) a possibilidade de participar em vários eventos e projetos de extensão; d) a oportunidade de o licenciando integrar-se à escola de maneira assídua; e) o desenvolvimento de projetos de ensino e planos de aula e a oportunidade de colocá-los em prática na escola, aliando a teoria à prática; f) a oportunidade de poder refletir sobre as ações antes e depois da prática pedagógica; g) a abertura de espaço para discutir a educação através de diversas leituras e discussões; h) a interação entre licenciandos e alunos

da educação básica; i) a complementação para a graduação; j) o fortalecimento (ou até mesmo a criação) de um elo entre universidade e escola.

O PIBID é, portanto, um espaço que permite realizar atividades e ações pedagógicas concretas, além de possibilitar estudos, leituras, discussões e encontros de acadêmicos com professores dos cursos de licenciatura e professores da educação básica, o que só tem a contribuir com a formação inicial docente. Uma das maiores contribuições do PIBID, a nosso ver, é esta: envolver, de forma integrada, a escola e a universidade, unindo e compartilhando experiências de professores formadores de professores, professores da educação básica e licenciandos – futuros professores.

Diante disso, percebemos 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. Posto de outra forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência se apresenta como uma medida eficaz na busca da almejada melhoria dos cursos de licenciatura.

Considerando a escassez de pesquisas que discutam as contribuições do PIBID na formação inicial de professores e a pertinência da discussão ora apresentada, esperamos que este trabalho contribua para o aprimoramento da formação inicial de docentes, a partir das atividades que se desenvolvem no interior dos cursos de licenciatura, considerando, primordialmente, a relação universidade/escola e diminuindo a distância que ainda pode existir entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe, et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artemd Editora, 2001. p. 23-35.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://migre.me/pzkeL>>. Acesso em 19 mar, 2014.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. In: _____ (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 55-69.

BALBINOTTI, Vera Lúcia; KUIAVA, José. Unioeste: da estadualização ao reconhecimento. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 111-122, jan/jun 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/659>>. Acesso em 20 out 2014.

BECKMANN, Karina Worm; SOUZA, Gilberto Franco de; PREZEPIORSKI, Eliane. Formação docente em foco: implantação e contribuições do PIBID na Unicentro. In: RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; JUSTINA Lourdes Della. (org.). **Formação de Professores do Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014. p. 71-84.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDT, Celia Finck. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: a relevância do projeto PIBID como instrumento viabilizador da interação social. In: II Encontro Interinstitucional do PIBID/ III Encontro Institucional do PIBID UFRGS, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. s/p. Disponível em: <<http://migre.me/pzk5U>>. Acesso em 19 mar, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002a. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://migre.me/pzkiT>>. Acesso em 10 jul, 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002b. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://migre.me/t7C0C>>. Acesso em 27 ago. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**

da **União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 21 jul. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002d. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 21 jul. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 10 jul, 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Seção 1, p. 39. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica: Documento final**. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em 11 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. 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**, Brasília, DF, 18 set. 2009b. Seção 1, p. 47. Disponível em: <<http://migre.me/pzklq>>. Acesso em 15 jun, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2012**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): Brasília, 2014.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. O deslocamento como constituinte da formação docente no PIBID Letras-Língua Portuguesa. In: MARTELLI, Andrea Cristina; CASTELA, Greice da Silva. **Vivências e experiências nas escolas**. Curitiba, PR: CRV. 2013a. p. 33-45.

_____. Apresentação. In: _____ (org.). **CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA As Múltiplas Linguagens na Escola: propostas e reflexões**. Curitiba, PR: CRV. 2013b. p. 5-7.

CAPES, A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Educação Básica Presencial. Relatório de gestão - 2009/2013**. Brasília: CAPES, 2013.

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

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 20 dez, 2015.

CHIAPPINI, Ligia (Coord.) *Aprender e Ensinar com textos..* 5 ed. v. 3. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6999/5717>>. Acesso em 19 mar, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Curitiba: UFPR. n. 16, p. 181-191, 2000.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://migre.me/pzko7>>. Acesso em 19 mar, 2014.

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, v. 7, n. 13, p. 82-102, 2012. Disponível em: <<http://migre.me/pzkMk>>. Acesso em 19 mar, 2014.

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

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GEGLIO, Paulo César; SILVA, Anna Karolina Fidelis da. As contribuições e os limites do Pibid como política governamental para a formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 94-107, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/290/287>>. Acesso em 20 set 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995. Disponível em: <<http://migre.me/pzkxU>>. Acesso em 02 jun, 2014.

GONZATTI, Sônia; VITÓRIA, Maria Inês. Formação de professores: algumas significações do PIBID como Política Pública. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 34-42, ago/dez 2013. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/277/241>>. Acesso em 20 set 2015.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: esta É a Questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/ago. 2006. Disponível em: <<http://migre.me/pzkWV>>. Acesso em 20 jun, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Ano XX. n. 68. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em 20 set. 2015.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa In: ANDRÉ, Marli (Org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2012a, p. 27-54.

_____. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 629-646, set./dez. 2012b.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. **Linguística e Ensino: o discurso de entremeio na formação de professores de Língua Portuguesa**. 2010. 282 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://migre.me/pzl5e>>. Acesso em 19 mai. 2014.

MARTINS, Vicente. **A Lei Magna da Educação**. Versão para eBook. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ldb.html>>. Acesso em 25 set. 2015.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan/mar. 2000. Disponível em: <<http://migre.me/pzl7T>>. Acesso em 19 mar, 2014.

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

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2012. p. 129-143.

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

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Vanderléia Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filosofia da Educação**. Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121. 2013.

NETO, Samuel de Souza; COSTA, Áurea de Carvalho. Imagens e Projetos na Formação de Professores – pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. **Educação: Teoria e Prática**, v. 11, n. 20, p. 47-50, jan/jun. 2003. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107256/ISSN1981-8106-2003-11-20-47-50.pdf?sequence=1>>. Acesso em 05 set 2015.

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. **Programa Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://desafiopio.blogspot.com/2008/06/entrevista-com-antnio-nvoa-o-professor.html>> Acesso: 20 jan. 2016.

_____. O Pensamento de Antônio Nóvoa. **Revista Nova Escola**. Entrevista concedida em 28 de maio de 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/entrevista-antonio-novoa-parte-1-683881.shtml>>. Acesso em 8 set 2015.

OLIVEIRA, Elizia Grazielle Pereira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. Situando os saberes pedagógicos na composição da estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras da UFMA. In: SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; REZENDE, Neide Luzia de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo, SP: Humanitas, 2012. p. 63-83.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. s/p. Disponível em: <<http://migre.me/pzlaE>>. Acesso em 14 jul, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer CES/CEE nº 24/12, de 12 de junho de 2012. Consulta da UENP sobre aplicação das Resoluções CNE/CP nº 02/2002 e CNE/CP nº 01/2011 em cursos de Licenciatura em Letras. **Câmara de Educação Superior**, Curitiba, 12 jun. 2012. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/CES/pa_ces_24_12.pdf>. Acesso em 06 mar. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

_____, Philippe, et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artemd Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. vol. 3. p. 5-14. 1997. Disponível em: <<http://migre.me/t1FdP>>. Acesso em 20 set. 2015.

RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; LANGER, Arleni Elise Sella. O PIBID – Unioeste: Imersão reflexiva na prática docente. In: RIBEIRO, Dulcyene Maria; CASTELA, Greice da Silva; JUSTINA Lourdes Della (org.). **Formação de Professores do Paraná: o PIBID em foco**. Porto Alegre: Evangraf/Unioeste, 2014. p. 21-32.

ROCHA, Paula Del Ponte. **Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Química da UFPel**. 2014. 235 F. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://migre.me/t7CWa>>. Acesso em 20 jan. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do Ensino Superior. **Cadernos da FUCAMP**. v. 10, n. 12, 2010, p. 18-26. Disponível em: <<http://migre.me/t1HFQ>>. Acesso em 20 set. 2015.

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

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 2007. 199 F. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90573/246728.pdf?sequence=1>>. Acesso em 29 fev. 2016.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicologia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

STANZANI, Enio de Lorena. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://migre.me/pzlrV>>. Acesso em 05 mai, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEMÓTEO, Antônia da Silva Gomes; SILVA, Cláudia Alves da. O Pibid como política pública de formação docente: discutindo resultados exitosos. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 108-121, dez. 2014. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/291/288>>. Acesso em 20 set. 2015.

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

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras**. Marechal Cândido Rondon, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. (Orgs.) **Cartografias do**

trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, ABL, 1998.
p. 207-236.

APÊNDICE A

Entrevista:

1. Qual o curso realizado no Ensino Médio?
2. Em que ano você entrou na Universidade, no curso de Letras?
 - 2.1. Em que ano concluiu ou concluirá o curso de Letras?
 - 2.2. Você continuou estudando (especialização, mestrado, cursos de formação continuada)?
3. Esta é a primeira graduação que você faz?
 - 3.1. Qual foi a outra graduação concluída?
 - 3.2. A graduação anterior foi Licenciatura, Bacharelado ou Curso Tecnológico?
4. Atua no magistério?
 - 4.1. Há quanto tempo?
 - 4.2. Em qual nível de ensino atua?
 - 4.3. Qual/quais disciplina(s) ministra?
 - 4.4. Atua na rede pública ou particular?
 - 4.4.1 Se a resposta for **pública**: é concursado ou não?
 - 4.5. Você trabalha? Que tipo de trabalho desenvolve?
5. Por quanto tempo você participou do PIBID?
6. Por que você deixou o Programa?
7. Você trabalhou durante a atuação no projeto? Em quê?
8. Por que optou por ingressar no subprojeto?
9. Que atividades você desenvolveu no PIBID?
10. Qual delas você considera a mais importante? Por quê?
11. O que você avalia como potencialidades do PIBID?
12. Quais foram as dificuldades encontradas?
13. A bolsa do PIBID contribuiu para sua permanência no curso de graduação?
14. O PIBID contribuiu na realização de alguma disciplina da graduação? Qual disciplina? De que forma?
15. Com relação às disciplinas pedagógicas do curso de Letras, você consegue estabelecer alguma relação entre a teoria e a sua prática no PIBID?
16. Você acredita que o PIBID influenciou no desenvolvimento do seu Estágio Supervisionado? Comente.
17. Que aspectos da formação você julga diferente, na sua formação em relação a de seus colegas que não participaram do PIBID?

18. O PIBID lhe proporcionou a participação em relação a projetos de extensão, projetos de pesquisa e eventos? Comente sobre isso e sobre a importância de tais atividades para sua formação.
19. No caso de ter entrado para pós-graduação: O PIBID contribuiu para sua entrada na pós-graduação? Por quê?
20. Durante sua experiência no PIBID, você planejou e construiu planos de aula e atividades ou sequências didáticas? Comente sobre a importância disso para sua formação profissional.
21. Você acredita que esta experiência (de planejamento de aulas) possibilitou sua competência de transformar conteúdos em objetivos de aprendizagem? Comente a respeito.
22. Os textos e atividades que você usou nas oficinas consideravam a realidade dos alunos? Exemplifique.
23. Você elaborou alguma atividade a partir dos erros e dos obstáculos dos alunos? Como foi?
24. Você propôs alguma atividade de pesquisa a seus alunos? Como foi o encaminhamento dessa atividade?
25. Havia preocupação com progressão de aprendizagens ao elaborar e ministrar as oficinas? Como?
26. Considera que o PIBID trouxe contribuições para os alunos das escolas onde você desenvolveu as atividades?
27. Você desenvolveu atividades em grupo com os colegas pibidianos? Como avalia isso?
28. Quais foram os pontos positivos e os negativos de se elaborar e desenvolver um projeto de ensino em grupo?
29. Para você, o que é ser professor?
30. Considerando suas experiências no ambiente universitário, graduação, estágios etc., a sua visão da docência, do “ser professor” e também da escola mudou com a participação no PIBID?
31. Qual o papel do PIBID na construção dessa concepção?
32. O PIBID contribuiu para a sua formação como professor pesquisador? Comente porquê.
33. Caso trabalhe como docente: o que você aprendeu com o PIBID que utiliza em sua prática docente?