

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) UVA/SOBRAL-UFPeI**

TESE



**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LETRAS PORTUGUÊS DA UVA**

MARIA LÚCIA PONTES PARENTE

Pelotas/RS, 2023

MARIA LÚCIA PONTES PARENTE

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LETRAS PORTUGUÊS DA UVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino

Pelotas/RS, 2023

P228p Parente, Maria Lúcia Pontes

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) : contribuições para a formação docente no curso de letras português da UVA / Maria Lúcia Pontes Parente ; Mauro Augusto Burkert Del Pino, orientador. — Pelotas, 2023.

118 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Pibid. 2. Formação de professores. 3. Educação básica. 4. Políticas educacionais. 5. Universidade Estadual Vale do Acaraú. I. Pino, Mauro Augusto Burkert Del, orient.

II. Título.

CDD : 370.71

MARIA LÚCIA PONTES PARENTE

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid): contribuições para a formação docente no curso de Letras Português da UVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da defesa: 18/agosto/2023.

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. Mauro Burkert Del Pino (Orientador)

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

.....
Profa. Dra. Francilé Fortaleza Bento

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

.....
Prof. Dr. João Paulo Eufrásio de Lima

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

.....
Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osório

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEl)

.....
Profa. Dra. Rejane Maria Gomes da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

À minha família, pela vivência do compromisso solidário, pelo aprendizado de humanidade e pelo exemplo de amor e fé.

Aos meus professores que, trilhando comigo o caminho do autoconhecimento, permitiu-me vislumbrar a verdadeira amplitude da dimensão humana.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), que, por meio do Programa de Pós-graduação, me oportunizou a realização deste curso.

Ao professor Mauro Augusto Burkert Del Pino, a quem tenho admiração e respeito, pelo incentivo que me proporcionou durante o período de orientação desta Tese.

Ao meu ex-aluno Gabriel Luiz Ribeiro de Oliveira, do curso de Letras Português da UVA, por coparticipar da pesquisa e da organização desta Tese, a quem cogenominei de “Meu Anjo Gabriel”.

A tantas outras pessoas que também colaboraram para que a concretização da Tese fosse possível.

E, especialmente, a Deus pela força, pela inteligência e pela sabedoria que concedeu a minha pessoa.

“Podemos supor então que somos, todos juntos, sujeitos vivos e críticos de iguais sentimentos: a fé na educação e a crença no que se pode fazer na escola, a esperança no homem, a dedicação ao trabalho de educar dentro e fora dos muros da escola; mas também a evidência de que a educação desejada pelo educador não é a educação consentida pelos senhores da sociedade e, às vezes, é o oposto dela... Daí, no fundo do poço, a esperança da prática de uma nova educação que, de algum modo, aponte para um novo mundo, e que comece, portanto, por reinventar essa própria prática pedagógica, através de incluir o sentido de uma verdadeira luta política dentro de um verdadeiro trabalho de educador”.

RESUMO

A presente pesquisa pertencente à área da Educação, tem por objetivo investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente dos estudantes do curso de Letras Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no período de 2018 a 2020. Analisa entrevistas realizadas com integrantes do PIBID de diversas funções que atuaram no referido período, utilizando uma abordagem de análise e metodologia alicerçada nas técnicas de pesquisa qualitativa, sob a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1977). O embasamento teórico referencia-se em diversos autores que tratam não só do PIBID, mas da Educação em geral, tais como: Aguiar e Tourinho (2011), Gatti (2010), Flores (2010), Freire (1996), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Guimarães (2004), Marins e Domingo (2021), Minayo (2002), Tardif (2013), Saviani (2009). Resgata a história do PIBID — trazendo seus objetivos e contribuições —, tanto de modo geral, quanto especificamente sobre o Programa na UVA. Aborda a formação de professores sob o olhar das políticas públicas, trazendo à tona uma discussão sobre o possível destino do PIBID enquanto política pública administrada, em primeira análise, por governos conservadores e neoliberais, e, agora, por um governo democrático. Apresenta e investiga o *corpus* do estudo, sendo este constituído por uma coleta de relatos dos bolsistas, bem como por entrevistas, cujos participantes foram bolsistas, professores supervisores/regentes, coordenadora de área e docentes do colegiado do curso de Letras Português da UVA. A partir da análise dos relatos e das entrevistas coletadas, chegou-se à conclusão de que a atuação do PIBID do curso de Letras Português da UVA — assim como os conhecimentos teóricos vivenciados no curso superior e compartilhados nos espaços escolares — fortaleceu o desenvolvimento da formação inicial docente dos bolsistas, o que acaba por beneficiar não só os licenciandos enquanto profissionais, como também toda a rede de ensino da qual este atua, já que aumenta a qualidade do corpo docente e, conseqüentemente, da Educação Básica do município em questão.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Educação Básica. Políticas Educacionais. Universidade Estadual Vale do Acaraú.

ABSTRACT

This research, belonging to the area of Education, aims to investigate the contributions of Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the teacher training of students of Portuguese Letters course at State University Vale do Acaraú (UVA) from 2018 to 2020. Analyzes interviews carried out with members of PIBID from different functions who worked in that period, using an analysis and methodology approach based on qualitative research techniques, from the perspective of content analysis of Bardin (1977). The theoretical basis is based on several authors who deal not only with PIBID, but with Education in general., such as: Aguiar and Tourinho (2011), Gatti (2010), Flores (2010), Freire (1996), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Guimarães (2004), Marins and Domingo (2021), Minayo (2002), Tardif (2013), Saviani (2009). Concerning the organization of the analysis, it can be said that, firstly, the history of PIBID was rescued — bringing its objectives and contributions —, both in general and specifically about the Program at UVA. Addresses teacher training from the perspective of public policies, bringing up a discussion about the possible destination of PIBID as a public policy administered, in the first analysis, by conservative and neoliberal governments, and now by a democratic government. Presents and investigates the study corpus, which consists of a collection of reports from fellows, as well as an interview whose participants were scholarship holders, supervisors/regents, area coordinator and faculty of the Portuguese Literature course at UVA. Based on the analysis of the collected data, it was concluded that the performance of the PIBID of the Portuguese Letters course at UVA — as well as the theoretical knowledge experienced in the higher education course and shared in the school spaces — strengthened the development of the scholarship holders' initial teaching training, which ends up benefiting not only the graduate as a professionals, but also the entire teaching network in which he/she works, as it increases the quality of the teaching staff and, consequently, of Basic Education in the municipality in question.

Keywords: PIBID. Teacher training. Basic Education. Public policies. State University Vale do Acaraú.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Departamento de Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
SDI	Sistema de Disseminação de Informações
UF	Universidades Federais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Banco de dados perscrutados	26
Quadro 2 — Tipos de pesquisas investigadas	26
Quadro 3 — Organização acadêmica do PIBID.....	54
Quadro 4 — Modalidades de bolsas concedidas no âmbito do PIBID	55
Quadro 5 — IES aptas a participar do PIBID.....	55
Quadro 6 — Objetivos do PIBID	56
Quadro 7 — Relatórios e relatos das instituições participantes do PIBID em 2013	57
Quadro 8 — Municípios e instituições atendidas por programa	63
Quadro 9 — Trabalhos simples e expandidos do curso de Letras Português (2009-2011)	64
Quadro 10 — Trabalhos sobre o PIBID/UVA produzidos pelos docentes.....	67
Quadro 11 — Relato dos bolsistas durante aulas de Estágio Supervisionado de Letras Português da UVA	83
Quadro 12 — Respostas da pergunta 01 feita aos bolsistas.....	85
Quadro 13 — Respostas da pergunta 02 feita aos bolsistas.....	87
Quadro 14 — Respostas da pergunta 03 feita aos bolsistas.....	88
Quadro 15 — Respostas da pergunta 04 feita aos bolsistas.....	90
Quadro 16 — Respostas da pergunta 05 feita aos bolsistas.....	92
Quadro 17 — Respostas da pergunta 06 feita aos bolsistas.....	93
Quadro 18 — Respostas da pergunta 07 feita aos bolsistas.....	95
Quadro 19 — Respostas da pergunta 01 feita aos professores supervisores/regentes	97
Quadro 20 — Respostas da pergunta 02 feita aos professores supervisores/regentes	97
Quadro 21 — Respostas da pergunta 03 feita aos professores supervisores/regentes	98
Quadro 22 — Respostas da pergunta 04 feita aos professores supervisores/regentes ...	100
Quadro 23 — Respostas da pergunta 05 feita aos professores supervisores/regentes ...	100
Quadro 24 — Respostas da pergunta 06 feita aos professores supervisores/regentes ...	101
Quadro 25 — Respostas da coordenadora de área	103
Quadro 26 — Respostas da pergunta 01 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA.....	105
Quadro 27 — Respostas da pergunta 02 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA.....	108

Quadro 28 — Respostas da pergunta 03 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA.....	109
Quadro 29 — Respostas da pergunta 04 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA.....	111

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Orçamento das universidades federais (em R\$ bilhões).....	70
Figura 2 — Evolução de bolsistas por CPF de 2009 a 2013.....	71
Figura 3 — Bolsas concedidas mensalmente em 2019	71
Figura 4 — Investimento para implementar o reajuste proposto nos valores das bolsas da CAPES e CNPq.....	72
Figura 5 — Valores reajustados das bolsas da CAPES	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	22
3	METODOLOGIA	41
4	PIBID (NA UVA): DO DECRETO À IMPLEMENTAÇÃO	50
4.1	PIBID: A ORIGEM, OS OBJETIVOS E AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO	50
4.2	TRAJETÓRIA DO PIBID/UVA: DA UNIVERSIDADE AO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS	62
4.3	A ATUAÇÃO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS NO PIBID/UVA.....	66
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O OLHAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES	69
5.1	PIBID: DA INCERTEZA A UM FUTURO PROMISSOR.....	69
5.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A INCLUSÃO DO NOVO DOCENTE.....	73
5.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR NOS ÚLTIMOS ANOS	77
5.4	UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE.....	79
6	O PIBID LETRAS PORTUGUÊS DA UVA: O OLHAR DOS BOLSISTAS, SUPERVISORES, COORDENADORA DE ÁREA E COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS	82
6.1	RELATO DOS BOLSISTAS DO PIBID/UVA DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS	82
6.2	ENTREVISTA REALIZADA COM BOLSISTAS, PROFESSORES SUPERVISORES/REGENTES E COORDENADORA DE ÁREA.....	85
6.2.1	Análise da entrevista feita com os bolsistas	85
6.2.2	Análise da entrevista feita com os professores supervisores/regentes..	96
6.2.3	Análise da entrevista feita com a coordenadora de área	103
6.2.4	Análise da entrevista feita com o colegiado do curso de Letras Português da UVA	105

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS BOLSISTAS	123
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES/REGENTES	124
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA A COORDENADORA DE ÁREA.....	125
APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA O COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UVA	126

1 INTRODUÇÃO

Observando a realidade educacional brasileira nos últimos anos, pode-se identificar inúmeros desafios na formação de docentes, seja na capacitação para professores já formados, seja na adoção de políticas de incentivo à formação inicial para o exercício do magistério.

Sabe-se que, atualmente, o ensino vem enfrentando diversas barreiras em razão, sobretudo, da ausência de investimentos em políticas voltadas à formação inicial de docentes dos cursos de Licenciatura, o que, de certo modo, causa um impacto negativo na valorização e na busca de um ensino de excelência.

Diante desses desafios, é possível ver um contexto que traz de volta uma nova tentativa de implantação e padronização dos currículos de formação de professores da educação básica no Brasil, que surge a partir de um contexto político conservador que se instalou no país após o golpe político/parlamentar/jurídico consumado no dia 31 de agosto de 2016, que veio a se consolidar por meio do resultado das eleições presidenciais de 2018, ano em que a extrema direita foi levada de volta ao poder.

Alinhados à chamada “ideologia de mercado”, os governos que se sucederam a partir do golpe de 2016 abraçaram o discurso de assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC – Educação Básica). Isso, certamente, representou o retorno à tentativa de homogeneizar as propostas curriculares dos cursos de formação de professores no país.

No entanto, antes de os governos neoliberais e conservadores assumirem o controle do país, diversas políticas públicas educacionais atuavam peremptoriamente para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do país. Felizmente, algumas dessas políticas conseguiram atravessar esses governos e ainda vigoram. É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, será analisado.

O meu interesse em pesquisar sobre a temática escolhida para este estudo se justifica pelo fato de, ao longo de minha trajetória e experiência como professora da UVA, verificar a eficiência do PIBID para a formação docente.

Apesar de ser professora efetiva apta a lecionar no curso de Pedagogia, fui chamada para assumir no curso de Letras (Inglês e Português), isso pela necessidade de se ter uma professora pedagoga para dar suporte no ensino da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, bem como em outras disciplinas correlatas. Assim, continuei, no decorrer dos

anos, dando minha contribuição ao referido curso como responsável pela orientação e acompanhamento na formação desses estudantes em formação para o exercício da docência, no ensino nas escolas.

Diante dos desafios e limitações do curso em preparar os discentes em suas práticas de ensino, percebi que os Estágios Curriculares Supervisionados não poderiam se limitar apenas a observar e conhecer as escolas, preenchendo fichas e formulários com informações superficiais sobre sua funcionalidade. Tal procedimento comprometia o processo de aprendizagem dos estagiários na prática de visitas às escolas, já que não havia reflexão sobre os conhecimentos teóricos aprendidos e a sua aplicabilidade na prática de observação e participação no ensino das escolas. Desse modo, notei que os conhecimentos teóricos e pedagógicos estavam sendo ensinados de forma estanque, isolados do contexto real das escolas selecionadas para realização dos estágios. Nessas minhas observações como professora de estágio, vi que isso me inquietava bastante, pois o retorno que vinha desses estágios era pouco significativo para uma preparação qualificada.

No entanto, tal inquietude acabou com a chegada do PIBID à UVA, em 2011, que fez parceria com as licenciaturas da universidade, em que cada curso deveria ser administrado por um único coordenador de área responsável por orientar os bolsistas no desenvolvimento dos subprojetos nas escolas envolvidas no Programa.

Ao observar algumas mostras de feiras e exposições que os bolsistas fizeram nos espaços e corredores do curso de Letras Português da UVA, comecei a refletir sobre o desempenho deles em sala de aula, em seu amadurecimento nas apresentações de seminários temáticos, e nos depoimentos por eles apresentados sobre o Programa. A partir disso, despertou-me o interesse em querer conhecer melhor o PIBID, o que fiz por meio de uma pesquisa que melhor respondesse às minhas dúvidas sobre a qualificação/preparação dos bolsistas do curso de Letras Português da UVA para o exercício da docência.

A Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) tem sede no município de Sobral-CE, onde atua há meio século. Durante esse tempo, a universidade tem contribuído de modo a favorecer a melhoria de vida no semiárido nordestino — especialmente por meio da oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada de professores.

A UVA vincula projetos a programas federais, como o PIBID, recebendo do MEC o apoio e o incentivo necessário (mas não suficiente) para que se consiga aplicar os programas (mesmo que de forma limitada, não incluindo todos os licenciandos) e para aperfeiçoar a formação de professores que lança no mundo do trabalho. Grande parte do público de estudantes da UVA, incluindo os bolsistas vinculados aos subprojetos (do PIBID) de seus

cursos de licenciaturas, vem de municípios circunvizinhos, de menor porte territorial e econômico que Sobral.

Nesses municípios, esses graduandos tendem a exercer o magistério, por vezes, antes mesmo de concluírem o curso de graduação — razão pela qual necessitam de formação didático-pedagógica adequada que venha a melhor instrumentalizar esses licenciandos para uma prática mais efetiva e qualificada —, o que contribui para o enriquecimento da aprendizagem não apenas do aluno, mas também da própria prática docente do licenciando.

Quanto ao PIBID, criado e implementado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 2007, é coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo um programa de concessão de bolsas de estudo a discentes de licenciatura. Ele proporciona aos licenciandos com menos da metade do curso concluído uma aproximação com a realidade das escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2020).

Além disso, o Programa visa antecipar uma aproximação do bolsista com o cotidiano e com o contexto das escolas, o que acaba por desenvolver uma conexão entre a escola de Educação Básica e o Ensino Superior (MARINS; DOMINGO, 2021).

Dessa forma, fica claro que os projetos incentivados pelo programa buscam prover ao licenciando a iniciação no ambiente escolar, fazendo com que este passe não apenas pela formação, mas também pela observação e reflexão sobre as práticas (BRASIL, 2019).

É possível afirmar ainda que o PIBID tem como finalidade conciliar a escola básica e a universidade, isso com a perspectiva de trazer a escola para o cenário da formação de professores. Nele, percebe-se o incentivo aos licenciandos ao disponibilizar bolsas aos participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por escolas da rede pública de ensino. Além disso, o incentivo financeiro garante a possibilidade de estimular práticas docentes durante o curso (SILVA; RIOS; MADUREIRA, 2017).

A UVA — que representa uma grande parcela da formação dos professores da rede pública de ensino da cidade de Sobral-CE e de cidades próximas —, ao aderir ao PIBID, entende que o programa, além de promover uma ponte entre ela (instituição de ensino superior) e algumas escolas de ensino básico da região, tem a capacidade não apenas de dar suporte, mas também de desenvolver/melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dessa rede pública de ensino.

Todavia, diante do quadro atual de políticas que alteram o processo de formação de professores, é possível se deparar com grandes desafios que exigem desses futuros docentes uma formação qualificada, não somente para atuarem em sala de aula, mas também para

desempenharem a função de pesquisadores reflexivos, avaliando as práticas docentes que garantem bons resultados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Tal pensamento motivou a formulação do seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições do PIBID/UVA para a formação docente do curso de Letras Português de Sobral-CE durante o período de 2018 a 2020?

Esse problema está assim configurado pela compreensão de que o Programa trata de uma das principais políticas públicas de formação inicial de professores das escolas públicas da cidade supracitada. Serão perscrutados, portanto, os possíveis resultados que essas escolas apresentaram em termos de mudanças no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, bem como da prática docente desses professores em formação.

Deste modo, foi possível fundamentar o seguinte objetivo geral: investigar as contribuições do PIBID para a formação docente dos estudantes do curso de Letras Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no período de 2018 a 2020.

Especificamente, os objetivos são: a) analisar as estratégias utilizadas pelo PIBID do curso de Letras Português da UVA, em seus subprojetos desenvolvidos e trabalhados nas escolas vinculadas ao referido Programa, visando a formação docente dos estudantes do Curso no período de 2018 a 2020; e b) perscrutar e descrever o modo como o PIBID de Letras Português da UVA contribui para a formação docente e para as práticas de ensino dos professores do referido curso.

Dessa forma, o presente estudo mostra ter sua importância, pois, por meio dele, poder-se-á identificar — na formação inicial dos estudantes do curso de Letras Português da UVA, no período de 2018 a 2020 — a maneira como o PIBID auxiliou a formação e o desenvolvimento de todos os envolvidos, em especial o aluno da Educação Básica e o licenciando, que, de certa forma, ajudam um ao outro: o aluno, porque passa a ter acesso às novas práticas estudadas pelo licenciando/bolsista na graduação; e o licenciando, porque vivencia o ato de lecionar, refletindo sobre a prática docente.

Em relação ao período analisado (2018-2020), pode-se afirmar que este consiste no último edital ofertado ao curso de Letras Português da UVA, sendo, portanto, o período mais recente da atuação do Programa. Para mais, as escolas envolvidas no referido Programa à época foram a Escola Estadual Professor Arruda, a Escola de Ensino de Tempo Integral Dom José Tupinambá da Frota e a Escola Estadual de Tempo Integral Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Junior, todas localizadas em Sobral, Ceará.

Para comprovar a importância desse Programa, foi necessário fazer um estudo em três escolas vinculadas ao PIBID do curso de Letras Português da UVA, nas quais foram

desenvolvidos e trabalhados os subprojetos de Língua Portuguesa (voltados à leitura e escrita/produção textual), elaborados pelos estudantes/licenciandos bolsistas, examinando as oportunidades propiciadas por esse Programa, que, geralmente, acaba servindo como instrumento formador e atualizador de teorias e práticas nas e para as escolas.

Com isso, poder-se-á não só identificar se houve, graças ao PIBID, um bom desenvolvimento das habilidades e competências referentes à leitura e à produção textual; mas também analisar se esse Programa contribuiu — isto é, se refletiu e/ou teve algum vínculo — para a melhoria dos parâmetros e dos critérios de avaliação utilizados nessas escolas.

Fica claro, desse modo, que colocar os alunos em contato com práticas e vivências nesses espaços escolares, e, também, fortalecer os conhecimentos teóricos (sociológicos, filosóficos, didáticos e pedagógicos), aprendidos na universidade, é fundamental para que haja um processo de reflexão (tanto de si, quanto do ambiente em que se está inserido). Dessa forma, foi possível compreender as implicações políticas e os problemas surgidos na prática dessas escolas, procurando encontrar soluções para possíveis problemas que venham a interferir na prática docente dos professores e na aprendizagem dos alunos.

Para que o referido estudo alcançasse seus objetivos e, conseqüentemente, respondesse a questão-problema, foi necessário elaborar uma pesquisa cuja abordagem de análise estivesse alicerçada nas técnicas de pesquisa qualitativa, embasada em uma perspectiva narrativa e descritivo-teórica. Para mais, utilizei a pesquisa de análise de conteúdo de Bardin (1977), que apresenta e descreve três fases nos procedimentos de análise: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Em relação à fundamentação teórica dos trabalhos encontrados, notou-se que muitos são os estudiosos que entraram com suas contribuições nas discussões deste trabalho, tais como: Aguiar e Tourinho (2011), Bardin (1977), Gatti (2010), Flores (2010), Freire (1996), Nóvoa (1992), Pimenta (2012), Guimarães (2004), Marins e Domingo (2021), Minayo (2002), Tardif (2013), Saviani (2009).

Para organizar e manter a coerência do estudo, fez-se necessário dividir a tese em sete capítulos. A introdução trata da contextualização da temática, apresenta o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa do trabalho.

No segundo capítulo, é abordado o estado do conhecimento, em que foi realizado um levantamento sistemático dos conhecimentos teóricos necessários para fundamentar a presente tese. Nela, será encontrado, dentre outras, as fontes consultadas, os bancos de dados perscrutados e os tipos de pesquisas investigadas durante o estudo.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia do trabalho, destacando a abordagem da pesquisa e os procedimentos de investigação, o que torna evidente os métodos e etapas essenciais para nortear a análise dos dados da pesquisa.

No quarto capítulo, “PIBID (na UVA): do decreto à implementação”, organizada em três seções, é descrita não só a origem, os objetivos e as contribuições do PIBID, mas também a trajetória e a atuação deste Programa para os bolsistas, para os cursos, em especial, o de Letras Português, e para a instituição de ensino superior. Neste caso, a UVA.

No quinto capítulo, “Formação de professores sob o olhar das políticas educacionais vigente”, dividida em quatro seções, faz-se um estudo sobre a influência de políticas públicas educacionais que fomentam a formação inicial docente — em especial, o PIBID —, visando, dessa forma, retratar não apenas a importância desses programas, como também o atual cenário educacional brasileiro neste campo.

No sexto capítulo, “Observações sobre o PIBID no curso de Letras Português da UVA”, é estudado, na primeira seção, o relato dos bolsistas do PIBID/UVA do curso de Letras Português, expondo e analisando os depoimentos desses. Na segunda seção, por outro lado, é exposta as respostas da entrevista realizada com bolsistas, professores supervisores/regentes, coordenador de área e integrantes do colegiado da UVA. Assim, objetiva-se não apenas investigar e comparar as experiências/concepções que cada representante citado tem, mas também chegar a uma conclusão referente à eficiência e importância do PIBID no curso de Letras Português da UVA.

No último capítulo, é apresentada a conclusão do estudo realizado, trazendo à tona a relevância do PIBID tanto para a formação inicial de professores como um todo, quanto para o curso de Letras Português da UVA de modo geral. Além disso, faz-se necessário enfatizar as características mais insígnias do PIBID para a formação docente, isso com base nos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas para esta pesquisa.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O propósito deste estudo é identificar as contribuições do PIBID na formação inicial de professores, e, também, o de verificar as mudanças que ocorreram no ensino das escolas públicas de Sobral amparadas pelo PIBID (Letras Português), investigando, principalmente, a importância desse Programa para o ensino nessas escolas públicas que estão vinculadas ao projeto institucional dos cursos de licenciaturas do PIBID/UVA. Com base na análise dos subprojetos desenvolvidos pelos bolsistas nas escolas-campo do curso de Letras Português da UVA, foram selecionados os seguintes descritores: O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); PIBID-Letras; Formação de Professores.

As fontes consultadas — bem como os procedimentos de investigação — foram feitas por meio da consulta dos seguintes bancos de dados: Scielo; Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e Biblioteca Digital da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Nos sites pesquisados, foi identificado um grande número de trabalhos (artigos, dissertações e teses) sobre a temática. Isso possibilitou conhecer e selecionar a fundamentação teórica, bem como a literatura e os autores da área, para uma melhor apropriação e análise das questões que, de fato, vêm interferindo no processo de formação inicial docente — sobretudo nas práticas dos alunos, em sala de aula —, já que esses trabalhos (ROMANOWSKI; ENS, 2006) não se restringem a identificar somente a produção, mas, também, a analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.

Diante do grande número de trabalhos encontrados, foi preciso fazer um refinamento sobre cada descritor, selecionando, portanto, os que mais se enquadrassem na temática perscrutada neste trabalho, o que permitiu vislumbrar possibilidades de se fazer um estudo mais aprofundado sobre a temática escolhida para esta investigação.

Para a realização da pesquisa, foi necessário fazer um recorte temporal, iniciando a análise a partir do ano da criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) — 2007 —, dando ênfase aos trabalhos, pesquisas e estudos realizados a partir desse ano.

Foi possível, dessa maneira, selecionar os que mais se aproximavam do tema investigado. No entanto, foi preciso descartar alguns outros trabalhos por não tratarem de questões que se relacionassem à pesquisa/temática. Após esse processo de refinamento, foram escolhidos trabalhos para leitura, que, aparentemente, poderiam ser utilizados nesta pesquisa.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados (como é o caso da referida pesquisa) são chamados de estado do conhecimento (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Isso porque abrangem toda uma área do conhecimento, nos seus mais diferentes aspectos, o que geram as produções.

Embora recentes, os estudos sobre o “estado da arte ou do conhecimento” — que têm por objetivo a sistematização de produções de conhecimentos numa determinada área — se tornaram fundamentais para a verificação das produções e das pesquisas sobre a área de interesse.

Nos últimos quinze anos tem sido produzido um conjunto significativo de pesquisas, conhecidas pela denominação de *estado da arte* ou *Estado do Conhecimento*. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e discutir produções acadêmicas, em diferentes campos do conhecimento. No intuito de responder em que aspectos e dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas essas produções acadêmicas, em diferentes épocas e lugares. E, das formas e em que condições têm sido produzidos os textos de dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e ou seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica, sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Pode-se, ainda, considerar essas pesquisas como atividades de grande importância para o pesquisador, pois não pode haver conhecimento científico se não houver diálogo com outros autores. Portanto, é importante que o pesquisador tenha, inicialmente, conhecimentos sobre o que já foi produzido, fazendo uma investigação minuciosa para obter informações sobre os principais autores, correntes e críticas a respeito do que ele, como pesquisador, deseja investigar.

Com isso, é possível entender que é por meio desses referenciais de leituras que são encontrados subsídios e fundamentos que podem nortear e direcionar o pesquisador a encontrar respostas para suas indagações. E é, ademais, por meio desses caminhos de busca, que é possível construir e elaborar argumentos suficientes para referendar posicionamentos, afirmações e justificativas sobre o tema que se pretende investigar ou que se está investigando.

O levantamento bibliográfico por meio de uma leitura atenta para sua sistematização se constitui apenas como uma das formas de se estudar determinado assunto/conhecimento, podendo o autor explicitar, ou não, seu método de utilização de busca no decorrer de sua pesquisa.

De acordo com Ferreira (2002), a análise das pesquisas de Estado do Conhecimento demonstra que a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento

acerca da totalidade desses estudos e/ou pesquisas em determinada área do conhecimento, visto que elas apresentam crescimento, tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente nas reflexões desenvolvidas na Pós-Graduação.

Ferreira (2002) diz ainda que esses pesquisadores, geralmente, são sustentados/movidos pelo desafio de conhecer o que já está construído e produzido para, depois, buscar o que ainda não foi feito, dedicando cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas de difícil acesso na busca de dar conta de um determinado saber que se avoluma cada vez mais na sociedade.

Todos esses pesquisadores trazem consigo a concepção metodológica de constituírem e estarem tratando de pesquisas de levantamento de dados e de avaliação de conhecimentos sobre uma determinada área ou tema. No caso da presente pesquisa, a área é a Educação e o tema de análise é a formação de professores.

Em se tratando de pesquisa sobre Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014, p. 158) versam que:

O Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atualizada dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto de investigação. É, portanto, uma forma de se pesquisar, que permite ao pesquisador, entrar em contato com conhecimentos atualizados, acerca do objeto investigado. Norteando, de forma mais abrangente, as pesquisas de interesse acadêmico. Apontando caminhos e fontes mais seguras, na exploração dos assuntos de temas estudados. Possibilitando ao investigador, inúmeras formas de buscar enriquecer, sua pesquisa. Nesse sentido, as pesquisas de Estado do Conhecimento, sugerem, que sejam feitos mapeamentos de estudos e pesquisas já existentes sobre determinado tema. Garantindo, mais segurança, nas fontes de buscas, nas pesquisas. Podendo auxiliar e remeter, a gerar novos conhecimentos sobre determinado assunto. Ou, de aprofundamento de temas já pesquisados. Fazendo com que o pesquisador, compreenda até mesmo, os silêncios significativos, a respeito do tema que está sendo pesquisado. Acreditamos que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa. Uma vez que, localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual dos estudos relacionados à temática e pesquisa.

Dessa forma, pode-se enfatizar que as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, ou Estado da Arte, estão relacionadas a estudos sistematizados de um esquadrinhamento sobre assuntos que já foram publicados ou pesquisados. Portanto, é possível afirmar que as formas de pesquisar não devem se limitar a repetir o que antes já fora estudado ou pesquisado, isso porque essas formas de investigação não devem se limitar a uma simples síntese daquilo que já fora feito por outros estudiosos ou pesquisadores. Seu objetivo maior deve ser o de analisar e comparar as informações, o que pode apontar para a construção e produção de um novo conhecimento.

Esses, em suma, por não se limitarem apenas a repetir informações de outros estudos e pesquisas, se submetem e se associam a análises e comparações do universo delimitado,

estabelecendo relações entre os pontos que convergem e/ou divergem sobre determinado assunto ou temática.

Para mais, verifica-se que:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Ao pesquisador que deseja iniciar seus estudos de investigação sobre determinado projeto, é interessante, inicialmente, começar por uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, pois essa proporcionará um contato com sistematizações de estudos e literatura já consultadas por outros estudiosos, indicando seus posicionamentos, reflexões e análises de outras temáticas pesquisadas.

A partir desse contexto, é possível afirmar, parafraseando Romanowski e Ens (2006), que a realização desse tipo de investigação e análise garante e estabelece o estudo de diversas categorias de tipologias temáticas, uma vez que há um incessante e considerável aumento de conteúdos importantes sobre esse tipo de estudo, que aproxima e harmoniza as antigas pesquisas com as atuais.

Entretanto, nesse estudo de investigação, entende-se que as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento fortalecem e assumem a capacidade de se firmar posicionamentos e argumentações relacionadas à determinada área da pesquisa científica. Esse é o caso do presente estudo, o qual investiga e analisa trabalhos acadêmicos, estudos e pesquisas já realizados na área de formação de professores, verificando as contribuições do Programa PIBID na formação inicial de professores de Língua Portuguesa da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

É partindo desse campo de conhecimento que será possível aliar os saberes científicos aos da prática, em que o professor passa a ter uma atuação significativa, representada na função que lhe é atribuída. Assim, pode-se considerar que as pesquisas supracitadas se constituem de um significativo instrumento de auxílio a outras pesquisas, visto que esse tipo de investigação transcende o olhar superficial sobre o objeto que está sendo pesquisado/estudado, sendo mais que uma simples cópia, transcrição, síntese, de um outro texto.

Esse processo, além de objetivar uma análise mais aprofundada sobre a temática investigada, permite agrupar questões que possibilitem a obtenção de respostas — sejam elas na construção teórica, ou prática — que ajudem o pesquisador a fazer análises e reflexões que permitam vislumbrar novas perspectivas/horizontes, fazendo com que se some a esse campo

outras reflexões e pensamentos críticos, com variados pontos de vista e interpretações na pesquisa.

O presente capítulo apresenta, além da contextualização de estudos, uma profunda investigação — por meio de levantamentos bibliográficos — do tema supracitado, buscando delinear e traçar o perfil e a trajetória do objeto a ser aqui pesquisado.

O levantamento investiga os primeiros anos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), focando na colaboração e na contribuição deste para com as licenciaturas (mais especificamente para com a formação inicial de professores).

Observa-se, ademais, que o Programa PIBID, desde que foi criado, se apresenta com proposta de contribuição para o campo da formação inicial de professores. Com isso, é possível constatar, portanto, que tal Programa vem causando transformações na vida acadêmica e profissional dos professores em formação.

Para que se delineasse essa trajetória de consulta e verificação nas bases de dados, foram necessárias pesquisas nos sites anteriormente definidos, em que se obteve um considerável número de artigos, dissertações e teses publicados a partir do ano em que o Programa PIBID foi criado (2007), conforme demonstrado nos quadros a seguir.

Quadro 1 — Banco de dados perscrutados

Descritores	BDTD	ANPED	Banco de Teses e Dissertações	SCIELO
D-01	11	7	5	25
D-02	5	0	2	3
D-03	9	5	8	7
Total	25	12	15	35

Fonte: Elaboração da própria autora.

Quadro 2 — Tipos de pesquisas investigadas

Descritores	Artigo	Dissertação	Tese	Total
D-01	34	6	0	40
D-02	4	3	5	12
D-03	12	8	12	32

Fonte: Elaboração da própria autora

Após selecionar as pesquisas, deu-se início ao processo de refinamento, analisando os trabalhos. Inicialmente, a análise se debruçou nos títulos e nos resumos. Muitos foram descartados por não corresponderem à temática estudada. Posteriormente, a análise recaiu sobre os textos, tendo sido selecionados apenas os trabalhos que atendiam ao escopo da pesquisa e tratavam dos temas pretendidos.

Os títulos e resumos dos trabalhos selecionados para a análise giraram em torno das temáticas mais relevantes para a presente pesquisa, como-a formação inicial da e na docência, o PIBID e as diversidades culturais, as práticas metodológicas empregadas nos subprojetos do referido Programa, entre outros.

Já sobre os textos dos trabalhos selecionados, buscou-se, na análise, contemplar aqueles que destacavam não só as abordagens teórico-metodológicas das pesquisas, como também os achados que dialogam com o tema desta Tese.

Nas pesquisas sobre a inserção e a parceria do PIBID com as universidades, foi possível perceber o objetivo deste em auxiliar na formação de professores para atuarem na educação de ensino básico nas escolas públicas.

Tardif (2002) afirma que os professores universitários vêm dando significativas contribuições para o processo de formação docente, pois, ao iniciarem e fomentarem pesquisas na área científica, contribuem para a valorização da área do magistério. Isso faz com que as ações desenvolvidas pelo PIBID se concretizem no contexto e nas vivências da sala de aula, fortalecendo a prática docente desses futuros profissionais.

Os resultados encontrados nas consultas feitas para este trabalho demonstraram, na sua grande maioria, o reconhecimento, por parte dos licenciandos, da importância que tem a construção de saberes e das práticas teóricas, metodológicas e didáticas, para o aprimoramento/desenvolvimento das atividades práticas no exercício da docência.

É possível, também, afirmar que o PIBID é uma oportunidade para os participantes dos subprojetos, já que – por meio das sequências metodológica e didática específicas de cada área do ensino apresentadas em seus planejamentos — ele auxilia na implementação de metodologias ativas, possibilitando-lhes novas experiências de ensino e de regência.

Pode-se ressaltar, ainda, que há uma vasta discussão sobre o incentivo à formação docente em nível superior para a Educação Básica, que, além de contribuir para a valorização do magistério, abre possibilidades de discussões sobre as concepções dos alunos bolsistas acerca das contribuições do Programa PIBID para a formação docente, dando a eles espaço para expressarem e apontarem as suas dificuldades na execução de seus subprojetos nas escolas.

As pesquisas realizadas por Pierote (2016) constatam que, no PIBID, há uma gama de formas de abordagem de ensino dos conteúdos, as quais são marcadas por conhecimentos dos princípios pedagógicos, diferenciando-se das formas de abordagem do ensino tradicional presentes nas escolas de ensino básico e praticadas por professores que desconhecem os princípios teórico-metodológicos que fundamentam as ações pedagógicas de ensino.

Por esse motivo é que surge a necessidade de se investigar/verificar o que de fato ocorre no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica em sala de aula, pois, para obter êxito no ensino, é necessário que a aprendizagem da docência seja constituída de um conjunto de ações consideradas como partes integrantes de um processo formativo que não se dissocia da relação teoria-prática.

Também é importante que sejam feitas análises dos diversos contextos em que os bolsistas estão inseridos, isso para melhorar a compreensão da inserção destes nos espaços escolares. Pode-se considerar, ainda, alguns outros pontos que merecem maior atenção, visto que estão interligados, como a leitura e o estudo da realidade, os quais exigem uma concepção/abordagem mais aprofundada da temática, estando de acordo com a realidade formativa de cada professor durante a sua formação.

Outro ponto importante em relação aos aspectos da formação de professores que constam nos princípios de orientação do PIBID está relacionado às diversas formações e orientações a que os futuros docentes devem estar submetidos. É a partir dos objetivos e propostas de cada escola que se deve articular o diálogo entre escola e universidade previsto no ato do contrato institucional do Programa.

Pierote (2016), sobre isso, afirma que, de acordo com os documentos apresentados pelo PIBID, o fomento à iniciação à docência se materializa nas propostas construídas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do programa, o que prevê a inserção dos licenciandos bolsistas nas escolas públicas da educação básica, onde devem desenvolver as diversas atividades didático-pedagógicas.

Nessa perspectiva, tem-se como objetivo, nessa articulação, a execução de medidas e planos de ação que se voltem aos momentos escolares nos quais deverão ser explorados os conhecimentos, as habilidades e as atitudes, tanto dos estudantes das escolas, quanto dos bolsistas — momento este em que é propiciada a utilização de metodologias didático-pedagógicas que estejam articuladas e integradas ao ensino produtivo, ampliando a capacidade desses licenciandos para o exercício da docência.

O compartilhamento e troca dessas experiências beneficiam os profissionais e os bolsistas nos espaços escolares, uma vez que essas experiências propostas pelo Programa aproximam a universidade da escola de Educação Básica, havendo, assim, uma quebra de barreiras entre essas duas realidades.

Filgueira (2018), em uma reflexão sobre a prática docente, coloca como necessidade a inserção do docente no mundo das experiências, dos valores e dos interesses que carregam.

Neves (2012) salienta que:

[...] as instituições formadoras precisam encontrar um equilíbrio que garanta ao seu projeto pedagógico de formação, uma sólida qualidade, que assegure o direito de aprender do professor. E que haja, equilíbrio entre conhecimento, valores, atitudes e competência; entre o que é novo, e o que é permanente em educação; entre teoria e prática; entre vivências na formação e exigências da sala de aula; entre humanismo e tecnologias; entre local, regional e global; entre o lúdico, a ética e a estética (NEVES, 2012, p. 360).

Complementando tais concepções, pode-se afirmar ainda que:

O foco da formação de professores não pode estar restrito somente a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos. Mas, antes de tudo, em mobilizar e motivar os sujeitos aprendentes, a continuarem seu processo de aprendizagem, também, nos diferentes contextos e espaços de sua atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013, p. 53).

Com base nas concepções supracitadas, é possível entender que, na formação de professores, deve haver um elo entre a escola e a universidade, tanto nas ações pedagógicas, metodológicas e didáticas, como também nos conteúdos aprendidos na universidade pelos alunos bolsistas, com o intento de fortalecer a prática docente por meio das experiências vivenciadas pelos que integram esse processo, o que irá resultar em um melhor desempenho do professor em sala de aula.

Filgueira (2018), sobre a valorização da formação de professores, relata que:

O Programa PIBID visa contribuir para a valorização do magistério e para a melhoria na qualidade da educação brasileira. O programa concede bolsas para alunos das instituições de ensino superior participantes como bolsistas, para que eles desenvolvam projetos de iniciação à docência em escolas de educação básica da rede pública de ensino. Sob a coordenação de professores pertencentes à Instituição de Ensino Superior (IES), e a supervisão de professores das escolas de educação básica. O Programa busca também, dar apoio aos estudantes das licenciaturas, oferecendo aperfeiçoamento da formação acadêmica desses alunos. De forma, que venha a contribuir para que no futuro, sejam docentes, que possam atender com melhor qualidade, as demandas do ensino público (FILGUEIRA, 2018, p. 30).

De acordo com o que foi exposto, percebe-se que é preciso que os acadêmicos dos cursos de graduação se sintam engajados no ambiente escolar para que haja a conexão “teoria e prática” durante sua formação docente, isto é, durante a prática vivida no ambiente escolar (FILGUEIRA, 2018). Com isso, pode-se constatar que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) articula políticas proporcionadoras de melhorias para a formação (inicial) de professores, enfatizando a valorização do professor na sua carreira de docente:

[...] para tanto, o programa oferece bolsas aos alunos das licenciaturas para que eles exerçam trabalhos pedagógicos em escolas da rede pública de ensino básico. No intuito de assegurar um padrão de qualidade, a esses licenciandos que são orientados por coordenadores de área e por supervisores (professores das escolas públicas onde acontece a prática). Nesse diálogo entre coordenadores, supervisores e licenciandos, há um processo de enriquecimento compartilhado, com impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas (NEVES, 2012, p. 363).

Acredita-se que a formação docente ofertada pelo PIBID — bem como os conhecimentos teóricos vivenciados no curso superior e compartilhados nos espaços escolares — fortalece o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos que participam e estão envolvidos nesse processo de constante ensino e aprendizagem.

Como proposta para se alcançar resultados mais amplos e diversificados, é importante analisar, também, os caminhos que a ciência proporciona, uma vez que os conhecimentos adquiridos e sustentados pelas pesquisas feitas e consolidadas ao longo da formação docente e científica permitem descortinar novos horizontes.

Portanto, pesquisar pode ser entendido como um grande desafio, pois o processo construído e produzido antes e depois da pesquisa revela que o ato de buscar conhecer é uma tarefa árdua, haja vista que, para se alcançar resultados positivos, deve-se seguir rigorosamente as técnicas/estratégias e os métodos sobre a temática que se está desenvolvendo. Isso estimula o desenvolvimento de um levantamento bibliográfico, em que será possível ter acesso a materiais revisados, permitindo uma avaliação e, também, uma discussão mais geral sobre os conhecimentos adquiridos sobre determinado assunto.

A partir dessas vivências proporcionadas pelas pesquisas do Estado do Conhecimento nos momentos de consolidação da pesquisa acadêmica e científica, é possível verificar que ainda há limitações para esse tipo de conhecimento. Sendo assim, a formação universitária, quando aliada ao PIBID, leva a compreender a importância da relação escola e universidade, uma vez que esse programa possibilita conhecer toda a dinâmica escolar para além do que está prescrito em documentos. Isso acontece porque o licenciando passa a adquirir não só experiências no contexto escolar, como também conhecimentos e estratégias que permitam a vinculação da teoria à prática.

Em relação a essa questão, Freitas (2002) afirma que socializar o conhecimento teorizado na universidade é um passo bastante significativo para uma formação mais sólida. Para o autor, a vivência adquirida em sala “[...] constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional” (FREITAS, 2002, p. 156). Isso faz com que o contato com diferentes realidades forneça subsídios para a partilha e socialização profissional do professor em formação.

Com base nessas discussões e propostas, Garcia (1999) relata que a formação docente é um dos caminhos que devem ser considerados como indispensáveis, mas que não é o único, pois, durante todo o processo de estudos, são adotados diversos mecanismos para a formação, tendo em vista configurações acordadas com o que é especificado em cada uma dessas formações.

É possível ressaltar, para mais, o que Tardif (2007, p. 230) apontou como sendo uma nova perspectiva do professor ideal para o atual momento:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator, no sentido forte, que dá sentido a um texto, ou leitura, isto é, um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade, e a partir dos quais ele estrutura e orienta a sua prática.

Com isso, pode-se entender que a formação docente vai muito além de, simplesmente, cursar uma licenciatura, pois, muitas vezes, concluir um curso na área do magistério não significa dizer que se vai estar preparado para assumir uma sala de aula. Daí a importância e a necessidade de as universidades estabelecerem uma parceria com a proposta que o PIBID oferece, pois este coloca o licenciando em contato com os desafios da sua futura carreira docente. Sendo assim, ele irá participar de grupos de pesquisa e de trabalhos acadêmicos voltados para a sua formação enquanto profissional da educação — além, é claro, de vivenciar as diferentes realidades das escolas de Educação Básica.

Para Tardif (2002, p. 82), o início de uma carreira docente “[...] representa uma fase desafiadora em relação às experiências anteriores e ao confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão. É a fase da desilusão e do desencanto dos primeiros tempos de experiências como profissional”, sendo, para ele, como um “choque de realidades”. É nesse momento em que o PIBID se apresenta como mais um instrumento de auxílio e colaboração para o desenvolvimento da prática docente, uma vez que um dos objetivos do Programa é o de inserir estudantes bolsistas nas escolas de Educação Básica, frente aos desafios do dia a dia da docência em sala de aula.

Quanto ao processo de formação de professores, Nóvoa (1992, p. 28) afirma que é preciso:

[...] trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores, com o saber científico e pedagógico. A formação passa pela experimentação, pela inovação e pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação, portanto, passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas.

Diante dessas afirmações, acredita-se ser de grande importância todas as práticas que são aliadas à formação docente, no período da graduação, principalmente em se tratando de um curso de licenciatura, pois o PIBID mantém uma relação bem dinâmica na formação do licenciando, possibilitando a ele colocar em uso sua bagagem teórica, alicerçando o trabalho pedagógico de forma investigativa e inovadora.

No percurso e desenvolvimento deste capítulo, refletindo e analisando as contribuições que os teóricos trouxeram para as discussões sobre a temática em estudo, é possível verificar a importante e relevante contribuição que o programa PIBID exerce para o fortalecimento da formação inicial de professores, uma vez que o contato estabelecido de forma concomitante entre universidade e escola fortalece o elo que deve haver entre teoria e prática. Dessa forma, alia-se a esse processo, de um lado, o professor, que articula os conhecimentos, e, do outro, o aluno, sujeito aprendente. Nessa perspectiva, percebe-se que essa relação garante um vínculo dialético na construção do processo de ensino-aprendizagem, portanto, no desenvolvimento profissional do futuro educador.

Nóvoa (1992) corrobora tal concepção ao afirmar que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

A formação inicial de professores (pautada nas experiências do PIBID) traz uma grande contribuição quando se trata do exercício de práticas docentes, pois a aproximação dessas diferentes possibilidades/perspectivas contribui para o desenvolvimento das atividades, utilizando métodos diversificados. Nessa compreensão, vê-se que a função do PIBID está em oferecer bolsas de iniciação à docência, fazendo com que se tenha estudantes bolsistas melhor preparados para o exercício da docência.

Desse modo, deve-se enfatizar a importância do incentivo à formação inicial do professor, pois olhares e perspectivas diferentes fazem com que a prática de ensino dos licenciandos possa ser mais bem refletida no exercício da própria atividade docente, resultando em aprendizagens significativas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Com isso, a formação inicial de professores passou a ser alvo das preocupações do Ministério da Educação, o qual, por meio da CAPES — sobretudo com a criação do Departamento de Educação Básica (DEB) —, ofereceu e propôs às universidades o estabelecimento de parceria com as escolas de Educação Básica — a partir do Programa PIBID,

cuja proposta metodológica e didática é de orientar e auxiliar no desenvolvimento das atividades de ensino das licenciaturas, tendo como uma de suas principais metas estreitar o vínculo entre universidade e escola de ensino básico.

É importante enfatizar que:

O Pibid é uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos das licenciaturas participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didáticas pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2014, s/p).

Nesse sentido, constata-se que o PIBID foi uma forma importante pela qual o MEC, juntamente à CAPES, encontrou para fomentar, aperfeiçoar e valorizar a formação inicial de professores para atuarem no ensino da educação básica. Isso favoreceu o desenvolvimento de projetos acadêmicos voltados para o universo escolar do ensino básico das escolas públicas. Além disso, auxiliou os licenciandos bolsistas no envolvimento com atividades pedagógicas, sempre com orientação dos coordenadores e supervisores que estiveram à frente do PIBID nas escolas e nas IES.

A formação e o processo de aprendizagem dos alunos são norteados a partir de informações e da participação ativa dos bolsistas nas discussões e nos debates relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, nos quais os alunos bolsistas se tornam capazes de articular e desenvolver suas atividades, seguindo estratégias e métodos de ensino orientados por professores coordenadores e supervisores.

Desse modo, Veiga (2012, p. 62) afirma que:

Aprender a aprender significa incorporar novas modalidades de aprendizagem baseadas no trabalho, na parceria formativa, nos estágios práticos e na realização de projetos. Significa ter a relação teoria-prática vinculada aos conteúdos, às metodologias e às referências feitas nos componentes curriculares para que os alunos compreendam os procedimentos didáticos, para o ensino.

Com essa percepção, entende-se que a compreensão do ato de “aprender a aprender” se encontra no equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que, ao vivenciar a prática pedagógica, o licenciando começa o seu processo de formação de maneira mais completa, pois ele também estará iniciando a sua prática como pesquisador, procurando agregar valores para o seu desenvolvimento intelectual, profissional e social. Além disso, tal ato acaba gerando oportunidade para avaliar etapas e vivências realizadas enquanto prática e ação eficiente e de qualidade.

Sendo assim, os licenciandos bolsistas em formação são colocados como protagonistas do PIBID, pois, seguindo as orientações do programa, são inseridos na prática docente para inovar, mudar e atualizar as formas de ensinar, favorecendo o rompimento das práticas da “formação de professores” que circulam até hoje na universidade.

A formação docente, se apresenta, para nós como um fenômeno complexo, nos seus mais diversos campos do conhecimento. Existindo apenas, escassas concepções, em relação às dimensões e teorias a serem consultadas ou analisadas. [...] Em primeiro lugar, a formação de professor, com base numa concepção de uma determinada realidade de ensino a ser vivenciada, não existe, como referência a ser seguida. O que acaba se diluindo dentro de outros conceitos que também são usados, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui tanto as dimensões: pessoal, profissional, humana e técnica, dentro da esfera global. Em terceiro lugar, o “conceito formação” tem a ver com a capacidade do sujeito, de agir e de desenvolver habilidades e práticas profissionais para agir num mundo globalizado e tenrificado (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Nesse caso, observa-se que os conhecimentos teóricos vistos e adquiridos nos estudos acadêmicos são, muitas vezes, colocados em segundo plano. Isso pelo fato de esses conhecimentos teóricos não serem direcionados a uma prática real e concreta, pois a formação teórica não pode estar desvinculada da formação prática, visto que a formação desses alunos só pode ganhar notoriedade quando feita em função das ações e projetos que o licenciando está inserido e envolvido com as atividades desenvolvidas nos subprojetos orientados pelas propostas e sugestões do PIBID para o ensino nas escolas.

Diante disso, é possível considerar também que a flexibilização e a reflexão das atividades planejadas e feitas durante o seu processo de formação — quando orientadas pelo PIBID — são responsáveis por afirmar o quanto esse programa é relevante para esses estudantes bolsistas que fundamentam melhor a sua própria carreira docente, buscando o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional com qualidade.

A formação de professores por meio do PIBID proporciona um olhar crítico e colaborativo no que se refere à educação básica contextualizada. Isso faz com que os alunos vinculados ao PIBID sejam capazes de identificar, analisar e avaliar diversas situações no processo de sua formação e, também, de vivenciar uma prática de desenvolvimento de atividades de forma colaborativa, com criticidade, para além do vivenciado nos estudos da universidade.

Nesse caso, surge a necessidade do licenciando se esforçar e tentar resolver as situações adversas que são refletidas mediante sua prática de ensino, sempre na tentativa de ir adquirindo sua autonomia profissional. De acordo com Liberalli (2008, p. 38):

A reflexão crítica implica na transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica em ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, como funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a se entenderem, como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

A partir dessas discussões, observa-se que cada momento e prática vivenciada e compartilhada durante a formação de professores implica em uma forma de compreender e de avaliar a sua própria prática.

Diante dessa proposta, fica evidenciado que os projetos promovidos por esse Programa têm o objetivo de inserir os licenciandos no contexto das escolas públicas, colocando-os em contato com as escolas logo no início de sua formação acadêmica. Isso é bastante relevante, uma vez que os futuros docentes começam a desenvolver ações e atividades didático-pedagógicas, as quais são orientadas pelo corpo docente da universidade e sob a coordenação e supervisão do programa.

Com isso, tem-se como proposta/objetivos do PIBID:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; no incentivo às escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 65).

A partir desse entendimento, é possível compreender que incentivar a formação docente é uma das principais formas de inserir e aperfeiçoar o licenciando para atuar de forma definitiva na docência, pois, ao vivenciar a prática de sala de aula, o bolsista do PIBID se insere em um contexto totalmente favorável à sua formação enquanto futuro professor, pois ele articula a teoria estudada na universidade com a prática de ensino nas escolas.

Nesse sentido, pode-se versar que o programa PIBID é muito importante para o incentivo e valorização da iniciação à docência, uma vez que há uma aproximação entre a universidade e as escolas do ensino básico. Sendo assim, entende-se que a contribuição do programa é fundamental para o auxílio à formação de futuros educadores quando estes são colocados frente às realidades escolares, o que fortalece e dá dinamicidade às pesquisas e

trabalhos acadêmicos, correlacionando-os com as experiências, com as técnicas e com as estratégias que funcionam como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem.

Nota-se que o bolsista do PIBID, para aliar teoria e prática precisa ter habilidade para organizar e transmitir esses saberes, mediante a intermediação entre teoria e prática. Isso significa que a fundamentação teórica se vincula a uma prática, funcionando, dessa forma, como um fio condutor, que mantém de forma articulada e diversificada as atividades de ensino-aprendizagem. Assim, o Programa assume metodologias adequadas exigidas em cada atividade ou etapa de ensino, fazendo com que o professor deixe de ser um mero transmissor de conteúdos e passe a ser um mediador que propõe ao seu aluno a reconstrução dos saberes (CANAN, 2012).

Tomando por base a citação anterior, é possível ver que uma das habilidades que os bolsistas do PIBID devem ter é a da organização, pois é a partir dela que todas as atividades de estudos e recursos didáticos e metodológicos ganham destaque e significado, contribuindo para a transmissão dos conhecimentos, tomando por base as orientações e estudos aprendidos durante a sua formação. Isso é que vai garantir uma melhor qualidade para a formação desse futuro professor, haja vista que o aluno bolsista, graças ao PIBID, começa a vivenciar a prática docente logo no início da graduação, iniciando, assim, seu processo de adaptação ao ambiente escolar.

Mesmo em ambientes adversos, é possível perceber que esses bolsistas conseguem encontrar soluções adequadas para os problemas que surgem durante o exercício da função. Isso ocorre pelo fato de eles estarem melhor preparados e orientados — por conta do PIBID — para enfrentarem os desafios nos diversos contextos escolares.

Nesse sentido, Rausch e Frantz (2013) relatam que:

[...] para alguns acadêmicos bolsistas a qualificação do ensino propiciada pelo PIBID está relacionada ao rompimento do tradicionalismo pedagógico ainda vigente, nas redes públicas de ensino, para a adesão a uma cultura educacional que considere o contexto sociocultural, a fim de proporcionar conhecimentos significativos para todos os envolvidos no processo de ensino (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 632-633).

A partir desses pressupostos, é possível entender que o programa PIBID é uma das formas de colocar os licenciandos em contato com a prática de ensino, onde os bolsistas têm a oportunidade de presenciar uma formação com um estilo único e inovador, pois o aprendizado e a troca de experiências que são construídas durante o Programa influenciam na qualidade da formação docente. Sendo assim, as habilidades e competências de cada licenciando são desenvolvidas sob uma prática orientada.

Sobre o que foi apontado/destacado nas discussões anteriores, pode-se considerar que as interações entre universidade e escola; docente e licenciando; e teoria e prática são de fundamental importância para que o PIBID possa se manter em constante atividade, dando as devidas proporções a cada subprojeto, seja ele de Língua Portuguesa ou de qualquer outra área de conhecimento.

Sendo assim, é possível notar que:

As atividades desenvolvidas pelo PIBID nas escolas, estreitam a relação da formação inicial nas universidades – nos cursos de licenciatura – com a prática profissional dos professores nas escolas, pois permitem que os licenciandos, incorporem elementos necessários à formação de sua identidade profissional docente (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 153).

De fato, o programa PIBID proporciona a todos os envolvidos uma melhor qualificação durante o seu processo de formação docente, já que, a partir das estratégias definidas para cada um dos componentes curriculares de ensino, que são firmados pelas orientações estabelecidas nos programas das políticas públicas educacionais.

Esse Programa tem a capacidade de fazer o processo de desenvolvimento do ensino acontecer com qualidade e eficiência, tendo em vista não só seus aspectos operacionais, de valorização da carreira docente, mas também sua atuação como um facilitador, o qual prepara recursos e suportes metodológicos voltados para a valorização e para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

Para Gatti *et al* (2014), o PIBID foi, e é, um dos três programas identificados como política de parceria universidade e escola, apontado como uma iniciativa importante de articulação entre a teoria e a prática, bem como de formar e conquistar bons estudantes para o exercício da docência.

Nesse sentido, vale salientar que essa definição dada ao PIBID deixa clara a importância desse Programa para a formação de professores, já que é um dos responsáveis por estimular e por tornar possível a prática docente durante a licenciatura/graduação, proporcionando ao bolsista uma experiência baseada no vínculo entre teoria e prática. Dessa forma, pode-se constatar que o Pibid acaba sendo um divisor de águas na formação profissional de muitos docentes.

Em consonância com tal concepção, Gatti *et al.* (2014) relatam que:

[...] o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. A função da docência na educação básica é fundamental, na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos

que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI *et al.*, 2014, p. 107).

Assim, constata-se que o PIBID, de certa forma, possibilita aos licenciandos que fazem parte do Programa o direito da emancipação relacionada às questões existentes entre teoria e prática, o que implica, muitas vezes, no êxito pessoal e profissional desses futuros docentes.

Os conhecimentos adquiridos pelas experiências garantidas pelo PIBID consistem em uma forma de efetivar a qualidade das políticas públicas voltadas para o ensino superior, implicando, dessa forma, em uma formação docente eficiente e de qualidade.

Se assumirmos, no nosso ponto de vista, que os professores são atores competentes e sujeitos ativos do conhecimento, devemos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes adquiridos na teoria, mas também, como um espaço de produção de saberes específicos vindos dessa mesma prática [...]. Essa perspectiva faz com que consideremos o professor - tal como o professor do ensino superior, ou um pesquisador da área da educação - um sujeito, que busca conhecimentos um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes construídos a partir da sua própria ação pedagógica (TARDIF, 2013, p. 254).

Com base nas afirmações de Tardif (2013), observa-se que os professores em formação, quando presentes no ambiente escolar, interagem com professores já experientes, o que enseja o compartilhamento de aprendizagens, experiências e conhecimentos sobre teoria e prática.

Com essas trocas de saberes e fazeres pedagógicos, os estudantes bolsistas passam a entender as práticas de um professor atuante e já formado, o que enriquece o desenvolvimento da profissão, fazendo com que o licenciando busque oportunidades e condições de melhorar a sua formação, não só adquirindo qualidade e eficiência, mas também vislumbrando novos horizontes capazes de melhor nortear a sua prática.

Além disso, o PIBID chama a atenção dos professores do ensino básico, no sentido de terem sempre uma postura investigativa em relação ao ensino, atuando como pesquisadores da sua própria prática docente, imbuídos em uma constante atualização e em um aperfeiçoamento do seu processo de ensinar e aprender, uma vez que isso facilita a pesquisa e a prática docente.

Sendo assim, pode-se afirmar que:

Não se pode esquecer, que é função do professor da educação básica desenvolver junto aos bolsistas, futuros profissionais da educação, uma postura investigativa. Assim, a pesquisa se constitui, como um instrumento de ensino, e conteúdo de aprendizagem na formação. Uma condição especialmente importante, para a análise dos contextos em que se inserem, nas situações cotidianas da escola. Para construção de conhecimentos que ela demanda, e para a compreensão das próprias implicações que ocorrem, na tarefa de educar [...] (BRASIL, 2001, p. 36).

A partir dessa explanação, percebe-se que:

É necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem. Através da reflexão e da investigação, e de promover as condições para a aprendizagem (recursos,

tempo e oportunidades para aprender) para que os alunos, futuros professores, se empenhem em processos de reflexão sobre a possibilidade de se tornarem professor (FLORES, 2010, p. 185).

A valorização da prática docente ganha mais notoriedade à medida que se tem uma reflexão sobre a própria prática, haja vista que todas as condições e recursos são oferecidos ao licenciando pela escola e pelo programa de formação de professores (PIBID).

Isso se torna muito mais relevante quando há uma promoção da aprendizagem de forma coletiva, seguindo as orientações e sugestões de seus supervisores e coordenadores da área, já que os bolsistas do PIBID têm seus objetivos pensados e definidos de acordo com os seus subprojetos de área.

O objetivo do projeto é permitir que os estudantes-licenciandos bolsistas, percebam no ambiente escolar, as dimensões sociais, políticas e pedagógicas do processo educativo, a partir, da aproximação entre a realidade escolar, em uma prática de reflexão, que possa contribuir para o esclarecimento e o aprofundamento da relação, entre ensino e aprendizagem. [...]. Os subprojetos são distintos em alguns aspectos em razão das especificidades das licenciaturas, mas têm como objetivo principal, a melhoria da qualidade do ensino, da formação inicial de professores e o desenvolvimento de práticas investigativas [...] (IF CAMPO, 2011, p. 02).

Inferese, portanto, que um dos principais objetivos do PIBID é o de oferecer auxílio e de estimular o envolvimento dos bolsistas com as dimensões sociais, políticas, pedagógicas e tecnológicas, dando suporte e subsídio à organização das atividades que são desenvolvidas por esses licenciandos nos projetos.

Vale enfatizar, ainda, que é durante o processo da formação docente que o estudante bolsista aproxima e aprimora o vínculo existente entre teoria e prática, implicando em uma formação eficiente de professores. O PIBID, para mais, fomenta:

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar alternativas, de modos de ensinar, de discutir, refletir e pesquisar sobre a própria prática. São características destacadas, dos subprojetos do PIBID. Como sendo de fundamental importância para a formação inicial de professores. Dando certa autonomia aos licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas. Os ajudando, a adquirir amadurecimento para buscar soluções, para as situações problemas, consideradas, como emergentes. E para o entendimento e consciência de que nem sempre serão experiências bem-sucedidas, mas que é preciso tentar sempre (GATTI *et al.*, 2014, p. 58).

Desse modo, entende-se que vivenciar a formação oferecida pelo PIBID equivale a fazer parte de uma série de experimentações didático-pedagógicas, a qual vai muito além dos conteúdos teóricos aprendidos na universidade, focados somente nas informações teóricas, desvinculados de uma realidade/prática concreta. Vivenciando essas experiências, o bolsista interage e tem contato com as inovações, reflexões, pesquisas e discussões, as quais são questões relevantes para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. Tais experiências são

necessárias para gerar autonomia ao estudante bolsista, possibilitando um amadurecimento/fortalecimento do processo de desenvolvimento do futuro profissional no exercício da docência.

Com isso, compreende-se que os licenciandos demarcam um espaço formativo significativo no ambiente escolar, uma vez que é permitido a eles uma maior aproximação e interação com os vários alunos (de diversas realidades), que caracterizam a profissão docente.

Desse modo, experimentar e vivenciar a prática docente se torna um grande desafio, pois, muitos bolsistas (e até mesmo os professores regentes de sala de aula), desmotivam-se em algumas situações relacionadas à valorização do magistério por perceberem que o trabalho docente não é reconhecido nem valorizado, o que, muitas vezes, faz com que se sintam desestimulados a querer permanecer na carreira docente.

Todas as contribuições do programa PIBID são relevantes para a construção da identidade profissional do docente, principalmente pelos apoios que articulam a formação inicial de professores nos mais diversos espaços institucionais, possibilitando uma integração social e profissional entre a universidade e a escola.

Pimenta (2012, p. 19) afirma que a:

[...] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, e modo de se situar no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem a sua vida de professor.

Finaliza-se este estudo com o entendimento de que o desenvolvimento pessoal e profissional do docente dialoga, sobretudo, com a construção dos processos individuais da carreira docente, sempre colocando em xeque a construção da identidade do professor.

Pode-se afirmar, por fim, que o PIBID é um programa que auxilia na construção de identidades profissionais docentes, fazendo com que haja, sobretudo, transformações no meio social e nos contextos em que esses profissionais estão inseridos, possibilitando alternativas teórico-metodológicas que remetem a uma nova visão na prática e na formação da docência.

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos desta análise de investigação foram desenvolvidos conforme os objetivos previstos para realização da pesquisa, que é o de investigar as contribuições do PIBID para a formação docente dos licenciandos do curso de Letras Português da UVA no período de 2018 a 2020.

Neste projeto de pesquisa, desenvolve-se uma investigação qualitativa — sob uma perspectiva narrativa e descritivo-teórica — que buscou entender as realidades específicas dessas escolas, com o objetivo de apropriar-se, também, das questões que revelam dados pertinentes ligados à formação de professores.

Investigou-se, também, o contexto do discurso e das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para isso, foi necessário fazer uso de relatos/entrevistas, gravações e outros instrumentos de registro.

Assim, projetou-se o plano de amostragem, foram definidas as perguntas, distribuídas aos envolvidos (bolsistas, professores supervisores/regentes, coordenadora de área do curso de Letras Português da UVA e colegiado do curso de Letras Português da UVA) e analisados os resultados das entrevistas nos anos de 2022 e 2023.

Para a realização e investigação das entrevistas da pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem de análise e metodologia alicerçada nas técnicas de pesquisa qualitativa, sob a perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (1977), que apresenta e descreve três diferentes fases nos procedimentos de análise: a) pré-análise; b) exploração do material e o tratamento de dados; e c) inferência e interpretação.

De acordo com Bardin (1977), na pesquisa qualitativa, é necessário que o pesquisador se debruce e cumpra com cuidado cada uma das três fases supracitadas, pois essas etapas dos procedimentos metodológicos são constituintes de fundamental importância para a pesquisa.

Na pesquisa, foi possível verificar todas as etapas/procedimentos de investigação (observação, coleta de dados bibliográficos, fase do questionamento, análise dos resultados) que foram contextualizadas de forma objetiva e descritiva, visto que as referidas etapas são subsidiadas por elementos teóricos e ideológicos.

Para investigar a tese de que o PIBID de Letras Português da UVA possa ter contribuído para a formação docente, foram analisadas entrevistas dos sujeitos participantes da pesquisa no período entre 2018 e 2020.

Sobre a investigação qualitativa, Aguiar e Tourinho (2011, p. 02):

[...] definem cinco características da investigação qualitativa, aqui apresentadas de forma esquemática. São elas: 1) a fonte direta de coletas de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) há um interesse maior pelo processo que pelos resultados ou produtos; 4) normalmente, os dados são analisados de forma indutiva; 5) tem um significado extremamente importante.

Portanto, considerando esses aspectos, é possível reconhecer a necessidade de todos eles para o desenvolvimento qualitativo da pesquisa, os quais devem estar alinhados a seus objetivos e finalidades.

No primeiro aspecto, o pesquisador se coloca em contato direto com o local de sua pesquisa, observa, entrevista, anota, na busca por produzir dados [...], no que tange à descrição, ainda que os dados sejam recolhidos-elaborados por meio de imagens ou áudios eles são transcritos e apresentados sob a forma narrativa no sentido de dar coerência aos dados, descortinar aspectos relevantes, respeitando sempre as falas e pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Por isso, já abordado a terceira característica, ao utilizar a metodologia qualitativa o pesquisador deve ter ouvidos de ouvir os silêncios, olhos de enxergar expressões aparentemente banais. Perscrutar sentidos, sentimentos e expectativas sem, contudo, deixar de lembrar que o objetivo fundamental de sua interpretação é elaborar conhecimento, ou gerar teoria, segundo a perspectiva de González Rey. Em relação à quarta característica, não há na pesquisa qualitativa a necessidade de elaborar previamente hipóteses a fim de comprová-las ou infirmá-las. Elas podem surgir ou não no decorrer da investigação[...]. Por fim, de acordo com a última característica apontada pelos autores, a abordagem qualitativa deve estar interessada na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas – ou a aspectos dela –, como interpretam determinados fatos e por que os interpreta desta ou daquela maneira [...] (AGUIAR; TOURINHO, 2011, p. 8-9).

Os autores Bogdan e Biklen (1994) também auxiliam no entendimento da expressão “investigação qualitativa”, que é utilizada como um termo genérico, pois agrupa diferentes estratégias de investigação, mas que partilham das mesmas características de análise em determinadas situações.

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os sujeitos venham a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder as questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]. Recolhem naturalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

As afirmações dos autores, seguindo o mesmo raciocínio de compreensão, apontam cinco características básicas que a pesquisa qualitativa deve apresentar, a saber: a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, tendo o investigador como instrumento principal; b) a investigação qualitativa é descritiva; c) os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) tendem a analisar os seus dados

de forma indutiva; e e) o significado é de fundamental importância na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Bogdan e Biklen (1994), ademais, a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, de que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Em relação à análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 02) assinala que se constitui como uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum.

Ainda em relação ao processo de investigação, Moraes (1999) ressalta que o pesquisador é quem efetiva todo esse movimento de condução da pesquisa. O autor enfatiza também que “a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador com a percepção que ele tem em relação aos dados da pesquisa” (MORAES, 1999, p. 03), não sendo possível, portanto, uma leitura neutra, já que toda leitura constitui uma interpretação.

Quanto ao contexto a ser pesquisado, Moraes (1999, p. 03) afirma que “o contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo”. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Para isso, estabelecem-se certos limites. Não é possível incluir nessa reconstrução todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto de análise. Isso vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além, é claro, da natureza dos materiais sob análise.

Com base nessas informações, foi possível investigar na pesquisa o contexto das seguintes escolas vinculadas ao PIBID/UVA de Letras Português: a) Escola Estadual Professor Arruda, situada na Praça Duque de Caxias, Centro, Sobral, Ceará; b) Escola de Ensino de Tempo Integral Dom José Tupinambá da Frota, situada na Av. Dr. Guarany, 1100, Cidao, Sobral, Ceará; e c) Escola Estadual de Tempo Integral Prefeito José Euclides Ferreira Gomes Junior, situada na Rua Humberto Lopes, s/n, Domingos Olímpio, Sobral, Ceará.

Vale enfatizar, ainda, que as escolas escolhidas para esta análise foram, durante o período de 2018 a 2020, as únicas cujos bolsistas eram licenciandos do curso de Letras Português da UVA.

A partir da investigação do contexto das escolas, buscou-se analisar e compreender: a) o modo como o PIBID/UVA auxiliou no desenvolvimento dos subprojetos de Letras Português executados pelos estudantes bolsistas nas salas de aula dessas escolas; b) a repercussão no que se refere às mudanças no processo ensino e aprendizagem dos bolsistas; e c) a possível modificação/evolução referente à formação docente inicial ofertadas.

Analisando a relação do PIBID com outras políticas de formação de professores, pode-se notar que os subprojetos feitos — conforme propõe metodologicamente o PIBID — apresentam um diferencial: o de aproximar os estudantes bolsistas das atividades do magistério, o que, na realidade, configura a relação concomitante entre teoria e prática.

Foi possível, para mais, traçar um perfil do PIBID como programa que articula suas propostas de formação junto às instituições de ensino superior, aproximando o licenciando (com os conhecimentos teóricos aprendidos) da prática de ensino/regência.

Baseados no que o Programa oferece em seus objetivos, metodologias e recursos didáticos propostos, optou-se, nesta pesquisa, por fazer uso de um modelo teórico-investigativo, do qual procurou-se obter resultados mais significativos em termos de conhecimentos da realidade que será investigada.

De acordo com o que afirma Souza (2018):

É importante, que se esteja familiarizado com todos os aspectos dos dados obtidos. Nessa Fase 1, ficará evidente o porquê de em pesquisa qualitativa haver uma tendência a amostras pequenas: pois, a leitura e releitura consome tempo. Por esta razão é bastante tentador pular esta fase. Portanto, recomenda-se com muita veemência, que isso não seja feito, pois a Fase 1 é o “ponto fundamental” para todo o restante da análise (SOUZA, 2018, p. 56).

Em relação a essa etapa do processo de pesquisa, percebe-se que um de seus objetivos consiste em analisar as possibilidades acadêmicas e científicas, independentemente dos possíveis resultados. Torna-se importante, mais uma vez, abordar sobre o contexto discursivo da pesquisa propriamente dita, pois, dependendo do que foi encontrado sobre o assunto pesquisado, pode-se refutar ou confirmar o objeto de pesquisa.

No caso do objeto investigado nesta pesquisa, pretendeu-se fazer uma contextualização discursiva, mais próxima e real sobre o tema, sobretudo no que se refere aos objetivos e finalidades do PIBID expressos nos documentos oficiais, que o tratam como uma política educacional elementar para a formação (inicial) de professores.

Na fase seguinte, a exploratória, foram definidas as categorias de análise e de codificação do objeto de pesquisa. Nessa fase da identificação das unidades de registro, foram identificados — para posterior interpretação das inferências e descrições analíticas do *corpus*

— os dados significativos que embasam a pesquisa. As etapas de codificação, classificação e categorização são, também, características dessa fase exploratória.

De acordo com Bardin (1977, p. 129), “[...] a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características relacionadas ao conteúdo”. A classificação, para mais, é a junção da escolha das categorias, por relação ou por similaridade dos dados, e, também, a identificação do que cada um tem em comum com as outras categorias, o que permitirá seu agrupamento a partir do que existir em comum entre eles.

Já a categorização, que reúne grupos de unidades de registro, consiste no agrupamento das informações para facilitar uma posterior exploração. Para Bardin (1977), a categorização é um processo do tipo estruturalista, o qual comporta duas etapas (que, aliás, procuram determinar uma organização entre as mensagens): o inventário, o qual isola os elementos; e a classificação, que reparte os elementos.

Nessa importante fase, a qual requer a consolidação da pesquisa, foi necessário fazer um mapeamento de análise de todos os documentos oficiais que abordam sobre a temática, com o objetivo de alinhar esse objeto pesquisado ao processo histórico que ele representa, focando no que se constituiu ao longo da sua efetivação, tanto nas universidades quanto nas escolas parceiras. Dessa forma, esse fundamento acaba ligando-se ao processo de codificação, já que, ao serem concluídas todas as etapas do estudo, foram priorizados os conteúdos que, além de úteis à pesquisa, possuem maior similaridade com o objeto que está sendo pesquisado.

No que se refere tanto ao processo de mapeamento das informações ligadas à identificação das contribuições que o PIBID pode proporcionar em relação à formação de professores dentro do contexto escolar, quanto à parceria entre universidade e escola, pode-se afirmar que a comunicação entre instituições fortalece, de forma mais efetiva, as políticas educacionais de formação desses profissionais, tomando como ponto de partida os instrumentos de investigação necessários que serão determinados pelo objeto de pesquisa (entrevistas, gravações, análise de conteúdo).

A última fase realizada se caracteriza como a “fase do tratamento dos resultados”, das inferências e das interpretações dos dados. Nessa fase, em relação às informações que se quer destacar para a pesquisa, foi necessário utilizar a “intuição e a crítica” como protagonistas e fortes aliadas na busca de identificar o que se deseja com os dados coletados na pesquisa, objetivando melhor explicitar o objeto investigado.

De acordo com a visão de Bardin (1977), nenhum material importante, tendo em vista os objetivos da pesquisa, deve ser descartado. Poderão ser descartados apenas dados e

informações que fujam do foco de análise do objeto em estudo. O foco é não apenas o de manter o conjunto de materiais mais homogêneos, mas também o de poder aplicar a regra de pertinência — cujo objetivo é garantir que o material escolhido para análise desse objeto seja realmente pertinente —, garantindo, assim, a devida relevância e coerência nos objetivos definidos para a pesquisa. Seguindo Bardin (*Idem*), assim foi feito.

É possível afirmar, ainda, que os três fatores supracitados não se sucederam, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica. Embora se mantenham estritamente ligados uns aos outros, a escolha de documentos depende dos objetivos, ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis. Nesse caso, os indicadores foram construídos em função das hipóteses e, em sentido contrário, mas corroborando com o método, as hipóteses foram criadas na presença de certos índices de análises (BARDIN, 1977).

Na pesquisa científica, todos os objetivos dos estudos deverão nortear a investigação para a qual eles estão voltados. Assim, utilizou-se, na presente pesquisa, o método qualitativo, já que foi o mais indicado para subsidiar o presente estudo, que é de caráter analítico-descritivo.

A pesquisa, portanto, caracteriza-se como sendo do tipo empírica, com dados levantados em pesquisa de campo. Nesse sentido, os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, abordando aspectos específicos de dois eixos básicos, relacionados com o objeto pesquisado: 1) as experiências dos sujeitos, proporcionadas pelo PIBID/UVA, nas escolas de ensino básico de Sobral-CE; e 2) as possíveis influências das experiências dos licenciandos vinculados ao subprojeto de Letras Português nas três escolas-campo, tendo em vista sua formação nos cursos de licenciatura da UVA, em especial o de Letras Português.

A coleta de dados primários foi realizada por meio de entrevistas/relatos com grupo de alunos bolsistas, com o coordenador de área, com os três supervisores das escolas vinculadas aos subprojetos do curso de Letras Português da UVA, entre os anos de 2018 e 2020, e professores do colegiado do curso de Letras da UVA. Vale enfatizar que se optou por utilizar o recurso entrevista/relato com o intento de obter os dados e as respostas — de forma rápida e espontânea — dos que integram o Programa.

As entrevistas foram gravadas, utilizando recursos eletrônicos e, posteriormente, transcritas, o que facilitou o processo de análise dos dados. Tal ferramenta de coleta de dados/relatos foi composta pelos seguintes sujeitos: uma (01) coordenadora de área do Curso de Letras Português, todos os quatro (04) membros do colegiado do curso de Letras Português da UVA, três (03) professores supervisores/regentes das três (03) escolas e seis (06) estudantes

bolsistas que participaram da seleção do edital n° 18 do PIBID. Os seis (06) alunos bolsistas estão assim distribuídos:

- a) Dois (02) estudantes na primeira escola;
- b) Dois (02) estudantes na segunda escola;
- c) Dois (02) estudantes na terceira escola.

Os sujeitos participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa, sobre a metodologia e recursos utilizados e sobre os princípios éticos a serem adotados na pesquisa. Somente após esses esclarecimentos é que foram convidados para as entrevistas. Essas entrevistas tiveram como objetivo buscar respostas para as indagações relacionadas às contribuições do Programa PIBID nas escolas de ensino básico, com foco nas escolas de Sobral-CE — vinculadas aos subprojetos do curso de Letras Português — que participaram do PIBID/UVA.

Para mais, é necessário enfatizar que, apesar de o PIBID estar presente na UVA desde 2009, o período escolhido para a referida análise foi de 2018 a 2020, isso porque se trata do período mais recente da atuação desse Programa no curso de Letras Português da UVA.

Com a entrevista, pode-se, também, colher dados que revelaram a forma como o Programa contribuiu para melhorar o rendimento dos parâmetros e dos critérios de avaliação das escolas amparadas pelo PIBID do curso de Letras Português da UVA.

Nessa perspectiva, torna-se possível compreender a entrevista como sendo um dos principais instrumentos de coletas de informações, uma vez que é a partir dos recursos que ela fornece que se pode construir argumentos sólidos, além, é claro, de garantir um repositório de dados relevantes para subsidiar a pesquisa por completo, já que seu único objetivo é obter respostas para um contexto específico. Minayo (2002, p. 57) complementa ao afirmar que:

A entrevista é uma ferramenta de procedimentos de coleta de dados mais utilizada no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador procura obter informações contidas na fala dos sujeitos sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra. Uma vez que ela funciona como meio de se coletar fatos relatados pelos sujeitos entrevistados. [...] Nesse sentido, a entrevista, um termo mais genérico, está sendo por nós entendida como um diálogo entre duas pessoas, com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza como uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coletar as informações sobre um determinado tema científico.

Percebe-se que, durante a investigação de um objeto ou assunto estudado, usando a ferramenta entrevista, há sempre um diálogo estruturado e correspondente às indagações propostas, sejam elas faladas ou escritas, por meio da aplicação de uma entrevista ou de um formulário.

[A entrevista] se mostra particularmente útil, quando a amostra é composta por pessoas que não têm condições de dar respostas por escrito como, por exemplo, no caso dos analfabetos, ou quando as perguntas exigem respostas de natureza mais complexa [...] (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p. 80).

Diante dessas afirmações, nota-se que a entrevista passa a ser, de certa forma, um instrumento de coleta de dados bastante significativo quando somado à metodologia vinculada aos procedimentos e etapas adotadas para o desenvolvimento do estudo. Também é possível notar que o estilo da entrevista e o tipo de discurso se aproximam ao do questionário, mas havendo, é claro, diferença entre ambos, no sentido de que a entrevista acontece a partir do uso da fala/diálogo, enquanto o questionário pode ser respondido por escrito.

Com o objetivo de buscar respostas para o objeto pesquisado — investigar as contribuições do PIBID para a formação docente dos estudantes do curso de Letras Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no período de 2018 a 2020 — fez-se necessário realizar as entrevistas (relatos) em quatro espaços: o primeiro no Curso de Letras: Habilitação em Língua Portuguesa, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), sediado no *campus* Betânia, em Sobral/CE; já os outros três dizem respeito às escolas públicas de Educação Básica citadas neste projeto — parceiras dos subprojetos de Letras Português do PIBID/UVA nos anos já mencionados (em que houve a última seleção de bolsistas pela CAPES, no curso de Letras Português e Inglês).

Vale enfatizar ainda que tais escolas receberam, antecedendo a pesquisa, um termo de aceite, formalizado por meio de uma carta-convite que lhes foi direcionada. Essa etapa foi de fundamental importância para se compreender não só os reais contextos em que os bolsistas estão envolvidos, mas também o diálogo entre as escolas parceiras e a universidade.

Dessa forma, torna-se evidente que o uso da entrevista na busca por informações foi necessária para a análise do objeto a ser pesquisado (sobre os questionamentos e indagações), o que ocorreu de forma contextualizada, considerando os espaços específicos na utilização das diferentes categorias e instrumentos, os quais interagiram entre si, de forma objetiva e precisa, já que há envolvimento dos sujeitos com as diferentes categorias dentro de uma correlação com o referencial teórico pesquisado.

Ademais, é possível afirmar que a entrevista é subsidiada pela própria formulação das perguntas, as quais foram previamente planejadas e pretextadas. Foi necessário, também, definir uma linguagem comunicativa que estivesse de acordo com o público-alvo: no caso desta pesquisa, foram entrevistados professores, coordenadores, supervisores das escolas e alunos bolsistas, mediadores do subprojeto Letras Português do PIBID/UVA, os quais receberam uma amostra, como fonte de testagem, para que fosse possível continuar com a efetiva aplicação do

instrumento de coleta de dados. Para tanto, foi necessário elaborar perguntas pertinentes, alinhadas à especificidade da temática.

No entanto, a aplicação da entrevista não pode depender somente do conhecimento de algumas técnicas de pesquisa e/ou metodologias. Depende, também, da experiência do pesquisador em procurar eliminar todas as dualidades, ambiguidades e dúvidas que possam constar nas questões, proporcionando a esse instrumento de pesquisa a devida relevância suscitada para a obtenção de dados, sem que se perca o foco do objeto a ser pesquisado. Esta perspectiva foi perseguida pela pesquisadora. Com essa visão, a entrevista foi constituída por questões abertas, as quais os entrevistados puderam responder livremente (verificar Apêndices A, B, C e D).

Os dados primários e secundários coletados foram organizados por categorias de análises técnicas, referenciadas a partir dos critérios da análise de conteúdo, propostos por Laurence Bardin (1977), que dá ênfase ao foco argumentativo e interpretativo dos dados.

É possível afirmar, em consonância com Bardin (1977), que os dados primários são aqueles coletados com a finalidade de abarcar todas as diferenças em relação ao problema posto em questão, ou seja, que poderá servir e resolver outros questionamentos de dados secundários os quais possam ser gerados pelo próprio pesquisador na tentativa de procurar solucionar os problemas que venham a surgir na pesquisa/temática.

Assim, com a realização deste estudo, pretendeu-se analisar e compreender o PIBID como uma política pública capaz de auxiliar na formação dos licenciandos bolsistas, estabelecendo um vínculo com a universidade e com as escolas públicas de ensino básico, e contribuindo para o fortalecimento da prática de ensino dos professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos dessas escolas.

4 PIBID (NA UVA): DO DECRETO À IMPLEMENTAÇÃO

O presente capítulo é de suma importância para esta pesquisa, visto que objetiva investigar, em geral, a origem, os objetivos e as contribuições do PIBID, e, em específico, a trajetória deste na UVA, sobretudo no curso de Letras Português. Para isso, fez-se necessário dividi-lo em três seções.

A primeira seção trata não só do panorama histórico nacional do PIBID, como também do modo como este deve ser organizado nas instituições de ensino — seja esta uma escola de Educação Básica, seja esta uma universidade —, trazendo, ainda, a reflexão de teóricos/pesquisadores sobre assuntos relacionados.

A segunda seção, por sua vez, objetiva expor a trajetória do PIBID na UVA — mais especificamente no curso de Letras Português —, apresentando, assim, datas, números e acontecimentos que comprovam a presença e a atuação deste Programa ao longo dos anos.

A terceira seção, por fim, visa apresentar as ações do PIBID — bem como suas contribuições — no curso de Letras Português da UVA por meio do resgate de projetos, eventos e publicações geradas ou surgidas pela atuação do PIBID no curso supracitado.

4.1 PIBID: a origem, os objetivos e as contribuições na formação do licenciando

É sabido que o país é regido pela Constituição Federal promulgada em 1988, em cuja Seção I, do Capítulo III (BRASIL, 1988), se encontram os princípios de liberdade, justiça e equidade, os quais devem sustentar uma sociedade democrática, conforme aponta o seguinte artigo:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, s/p).

Sendo assim, pode-se inferir que a educação se apresenta, em seus objetivos educacionais, como um instrumento para suscitar recursos no sentido de fomentar, por meio dos empreendimentos possibilitados por essas políticas públicas, o ensino no país, garantindo, dessa forma, as condições necessárias para a execução e o desenvolvimento das ações responsáveis pelo ensino e aprendizagem nas escolas. Isso se faz, é claro, em favor da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que possibilite a todos os envolvidos no processo educacional: a vivência de níveis de qualidade sempre mais elevados na prática pedagógica; e a construção de uma sociedade democrática e participativa.

Os princípios constitucionais que amparam legalmente o contexto educacional dessas

políticas, como previsto na Constituição Federal, dependem das determinações do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), além de outros importantes documentos, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para orientar as licenciaturas dos cursos de graduação. Todos esses documentos representam instrumentos de trabalho, em especial, para os profissionais da educação e para os que se preparam para ingressar no magistério. Ademais, além de fomentar as práticas docentes, possibilitam uma visão mais ampla sobre os princípios que regem e amparam as necessidades educacionais, de acordo com o contexto histórico, de cada sociedade.

Foi com base no diagnóstico dos cursos de licenciatura do país e da realidade educacional brasileira que o Ministério da Educação (MEC) lançou o PIBID: uma importante política pública cuja proposta (prevista no Regulamento Federal aprovado pela Portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013) foi de aproximar as relações entre universidade e escolas, e entre teoria e prática, qualificando, conseqüentemente, a formação (inicial) de professores.

Esse Programa — criado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, atualmente normatizado pela Portaria 096/2013 — é administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Professores de Nível Superior (CAPES), por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) (BRASIL, 2007; 2013).

Além disso, para que ele fosse implementado na universidade e nas escolas, fez-se necessário um processo de seleção de acadêmicos, professores e coordenadores, isso para manter um acompanhamento metodológico e prático nas escolas, focando no diálogo indissociável entre pesquisa, ensino e extensão. Tal desenho operacional, em linhas gerais, foi o que deu à formação docente um espaço de destaque nos cursos de licenciatura.

Fez-se necessário, ainda, um modelo de configuração e de gestão do PIBID que fosse capaz de oferecer um melhor conhecimento sobre sua proposta didático-metodológica para a execução dos seus subprojetos, disponibilizando, desse modo, suporte para as escolas de ensino público que mantêm vínculo com o programa. É por esse motivo, aliás, que se firma um compromisso — por meio de cláusulas contratuais — com cada um dos integrantes do Programa.

Em sua primeira fase, o PIBID atendia apenas às universidades públicas, mas com a publicação da Portaria nº 072/2010, o Programa chegou às universidades privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais), o que o tornou, desse modo, uma iniciativa governamental articulada aos desafios emergentes da formação de professores e à melhoria da qualidade da educação básica e superior — sejam estas instituições públicas ou privadas.

Nesse contexto, percebe-se que os principais objetivos do PIBID se voltam para a melhoria — a partir da qualificação do processo formativo do professor — da qualidade do ensino da educação básica dos municípios e estados brasileiros, como constatada na citação a seguir:

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica, com maior carência de professores com formação específica, em ciência e matemática de quinta ao nono ano das séries do ensino fundamental em física, química, biologia e matemática para o ensino médio (BRASIL, s/d).

À vista disso, pode-se afirmar que o Programa busca: 1) estimular o diálogo entre educação superior e educação básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; 2) elevar a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação inicial de professores nas licenciaturas das instituições de Educação Superior; e 3) fomentar práticas docente e experiências metodológicas de inovação para o ensino, fazendo da escola pública um espaço de reflexão e de crescimento/desenvolvimento do estudante/licenciando, que, graças ao espaço oportunizado pelo Programa, acaba sendo beneficiado por fazer parte de um processo de especulação, de construção e de elaboração de seus próprios conhecimentos.

Em outras palavras, o Programa permite que os bolsistas, inseridos no cotidiano escolar, planejem e participem de experiências metodológicas, pedagógicas e tecnológicas de caráter inovador e interdisciplinar, buscando superar os problemas identificados na prática, que, porventura, venham a surgir durante o processo de ensino-aprendizagem. Com essas experiências vivenciadas durante o Programa, os bolsistas acabam adquirindo saberes que fortalecem a sua prática de formação e atuação nas escolas. Isso os torna capazes, inclusive, por meio de estudos direcionados, de buscarem soluções para os problemas cotidianos observados em sala de aula, já que acabam interagindo com situações escolares reais, o que gera a busca por respostas para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2013 (BRASIL, 2013, p. 29), tais objetivos estão apoiados em alguns princípios pedagógicos, que, por sua vez, podem ser articulados teoricamente com o pensamento e com os estudos de Antônio Nóvoa sobre a formação docente e o desenvolvimento profissional de professores.

Um desses princípios é a formação de professores referenciada no trabalho escolar e na vivência de casos concretos — proporcionados/ofertados por programas de iniciação à

docência, como o PIBID —, o que tem dado prevalência ao ensino de saberes teóricos (pedagógicos e disciplinares) em detrimento dos estudos analíticos e interpretativos de situações cotidianas da prática docente (GATTI, 2010).

O segundo princípio diz respeito à formação de professores realizada na integração entre conhecimentos teóricos e metodológicos ensinados pelos professores da universidade, que ainda se encontram desvinculados dos conhecimentos práticos vivenciados pelos professores nas escolas públicas.

Já o terceiro princípio, por fim, diz respeito à origem do programa e à obtenção de uma formação atenta das diversas formas que o cotidiano da escola apresenta na investigação e na pesquisa. Tais formas propiciadas pelo cotidiano da escola levam o licenciando à resolução de situações e à inovação/reformulação de práticas metodológicas — alicerçadas a partir de uma visão epistemológica — cuja pretensão é superar as dicotomias ainda presentes nas práticas de formação docente.

Desde seu surgimento para cá, o Programa PIBID vem se adaptando às mudanças relacionadas à formação inicial e continuada de professores. É possível afirmar — de acordo com o que diz Guimarães (2004, p. 27), quando enfatiza a importância da formação nessa fase de mudança — que:

a chamada crise de identidade das várias profissões e de profissionais docentes se torna uma realidade amplamente posta. E, nesse contexto, ganha importância o estudo dos cursos de formação de professores, envolvendo os aspectos relacionados à construção da sua identidade profissional docente, principalmente num país em que essa profissão é representada de maneira tão pouco mobilizadora, como é no caso específico do Brasil.

Analisando essas mudanças — de inovações e de investimentos — na formação dos profissionais voltados para a Educação Básica, torna-se possível constatar que o PIBID é de grande importância para o desenvolvimento do futuro docente, o que beneficia não apenas o licenciando, como também a sua profissão e, sobretudo, o sistema escolar de ensino, fortalecendo, assim, o processo de construção da identidade profissional docente.

Ademais, em relação aos cursos de licenciatura, vale destacar que, para que se possa ter uma aproximação entre escola e universidade, é preciso que se faça uma reflexão voltada para a prática docente, a qual tem como objetivo aprimorar a aprendizagem do futuro docente.

Vale ressaltar que é nessa integração entre universidade e educação básica que a escola se torna protagonista no processo de formação dos licenciandos, visto que um dos objetivos principais do Programa PIBID é o de articular ensino, pesquisa e extensão, envolvendo a escola

e a universidade, e possibilitando trocas mútuas de práticas docentes entre tais instituições de ensino, o que causa, portanto, uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Uma fala de Freire (1996) que remete a isso é a de que a vivência da prática docente faz parte da formação e da profissão docente, para que o futuro professor se inteire de sua realidade, dos problemas e desafios enfrentados pela equipe escolar, há capacidade reflexiva do futuro docente, mediante um processo de pesquisa-ação sobre as origens, os objetivos e as consequências de suas ações, assim como as restrições e estímulos materiais e ideológicos existentes na sala de aula, na escola e no contexto social em que trabalham.

Com base no que foi exposto, pode-se inferir que o PIBID contribui significativamente para a formação de futuros professores, principalmente daqueles profissionais que se dedicam a querer elevar a qualidade do ensino nas escolas parceiras do Programa, promovendo, assim, uma estreita articulação/interação entre universidade e escola.

Além disso, é possível afirmar que o propósito do Programa PIBID é firmar uma parceria entre as universidades e as escolas, fornecendo, por conseguinte, experiências de sala de aula aos licenciandos, que acabam conhecendo e aprendendo (na prática) formas de interagir com os alunos da educação básica, e de ministrar/conduzir as aulas, o que contribui para a aprendizagem do licenciando e para a efetivação de sua formação docente.

O PIBID — como mostra o quadro 3 — envolve quatro grupos de participantes: os licenciandos (discentes de licenciatura), os professores universitários (coordenadores dos subprojetos), os professores de escola pública (supervisores) e, por fim, o coordenador geral ou coordenador institucional. Todos recebem uma bolsa paga (por meio de crédito bancário) pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), como exposto no quadro 4.

O coordenador geral/institucional fica responsável pelo monitoramento do funcionamento do Programa, bem como das questões administrativas. Já os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das IES (Instituições de Ensino Superior) participantes do programa. Estes, por sua vez, terão o papel de supervisionar e orientar o licenciando, tanto na escola, quanto na IES a qual faz parte (BRASIL, 2019).

Quadro 3 — Organização acadêmica do PIBID

I – bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
--

II – coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das
--

atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;
III – coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;
IV – professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e
V – projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Fonte: Brasil (2010)¹

Quadro 4 — Modalidades de bolsas concedidas no âmbito do PIBID

I - bolsa para estudante de licenciatura;
II - bolsa para professor coordenador institucional;
III - bolsa para professor coordenador de área;
IV - bolsa para professor supervisor.

Fonte: Brasil (2010).

Até o ano de 2022, o valor das bolsas por modalidade desempenhada estava disposto da seguinte forma: o licenciando recebia R\$400,00; o professor supervisor recebia R\$765,00; o professor coordenador da área recebia R\$1.400,00; e o professor coordenador institucional recebia R\$1.500,00 (BRASIL, 2019). No entanto, no início desse ano, o governo Lula anunciou o reajuste de valores de programas como o PIBID e a residência pedagógica. Os bolsistas, por exemplo, passaram a receber não R\$400,00, mas R\$700,00. As demais modalidades tiveram seus valores reajustados em cerca de 40% (CAPES, 2023).

De acordo com o Art. 5º do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, poderão participar do PIBID as IES previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que:

Quadro 5 — IES aptas a participar do PIBID

I - possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;

¹ BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.

II - participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação; e
III - mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

Fonte: Brasil (2010).

No entanto, mesmo o PIBID sendo um programa nacional, cada IES deve elaborar seu próprio Projeto Institucional, que é composto por um conjunto de subprojetos (elaborados pelos cursos de licenciatura). Isso significa que cada curso de licenciatura de cada IES concorrerá com seu subprojeto, selecionado, ou não, por meio de chamada pública promovida pela CAPES. Esses subprojetos devem:

Quadro 6 — Objetivos do PIBID

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
II - contribuir para a valorização do magistério;
III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Fonte: Brasil (2010).

Dessa forma — além de promover uma ponte entre a IES e a escola de ensino básico, e proporcionar a experiência em sala de aula para o discente de licenciatura —, o PIBID consegue “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. (BRASIL, 2010).

Quanto aos primeiros anos de existência (2007-2013), o PIBID:

[...] lançou oito editais, entre 2007 e 2013. As atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício. As bolsas serão implementadas em 2014 e alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi. Na região Nordeste está o maior percentual de bolsistas: 31% (BRASIL, 2013, p. 07-08).

Constata-se que o PIBID teve um grande crescimento no número de bolsas concedidas aos discentes de licenciatura, o que prova o sucesso que tal programa fez em seus primeiros anos de vida. Deve-se atentar, ademais, às perspectivas que se tinha na época: ao que tudo indica, o programa seria capaz, em alguns anos, de ofertar bolsas para a maioria das IES (senão todas) do país, mas que, por diversos problemas que serão abordados mais adiante, não foi possível.

Classificados como “impactos significativos” (BRASIL, 2013), o quadro a seguir mostra que o PIBID, em 2013, mesmo com poucos anos de existência, já trazia importantes resultados para a formação docente, segundo relatado pelas instituições participantes. São elas:

Quadro 7 — Relatórios e relatos das instituições participantes do PIBID em 2013

a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
c) reconhecimento de um novo <i>status</i> para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.

Fonte: Brasil (2013, p. 08).

Por apresentar as características do **Quadro 7**, o PIBID se tornou, já em 2013, um dos mais importantes programas de formação inicial de professores do país. Não é à toa que, nesse mesmo ano, com base no Sistema de Disseminação de Informações (SDI), o PIBID foi o segundo maior programa de bolsas da CAPES (BRASIL, 2013, p. 23).

Para mais, vale enfatizar que, por mais que seja um programa voltado para a formação inicial de alunos de licenciatura, o PIBID, “[...] para coordenadores e supervisores, pode adquirir o caráter de formação continuada e pesquisa” (BRASIL, 2013, p. 15). Isso garante, portanto, um “[...] processo intencional, articulado e capaz de se retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento da formação docente e de valorização dos profissionais que nela atuam” (BRASIL, 2013, p. 15).

De maneira geral, pode-se notar que os objetivos desse Programa apontam para a valorização da carreira docente e para a melhoria da qualidade da educação em nível básico e superior. Ademais, percebe-se que os conteúdos estudados teoricamente na universidade precisam estar voltados à busca de significados e de sentidos, a partir do contexto da prática, no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso porque esses conhecimentos/saberes referentes ao exercício da docência se tornam mais significativos, pois contribuem para um melhor aprimoramento da prática dos futuros docentes, os quais devem ter sempre em vista a aprendizagem do aluno.

Nessa integração entre universidade e educação básica, as escolas acabam se tornando protagonistas do/no processo de formação dos licenciandos, dos professores supervisores, que os tornam coformadores de futuros professores. Para isso, o que se observa é que o Programa PIBID articula ensino, pesquisa e extensão, envolvendo escola e universidade, possibilitando trocas de melhorias para o processo de ensino-aprendizagem tanto na Educação Básica quanto na universidade.

Essa relação entre universidade e escola já é bem estreita, pois, uma vez que a formação de professores deixou de ser função apenas da instituição de ensino superior, passou agora a ser articulada e vivenciada dentro do universo das escolas. Isso significa dizer que essa formação se dá por meio da reflexão sobre a prática articulada, em que o futuro docente irá pensar sobre sua prática de ensino e sua formação como iniciante no processo de ensino-aprendizagem. Para efeito de confirmação das considerações acima, Paiva (2003, p. 58) destaca que:

Dentro deste enfoque, a escola e a formação do professor são elementos fundamentais para o processo de execução de suas atividades. Contribuindo em suas ações, para a construção de uma sociedade mais justa. [...] Na busca de um aperfeiçoamento constante, numa prática reflexiva, sobre suas ações pedagógicas. Através do processo de pesquisa-ação, e ação-pesquisada, sobre as funções de docente assumidas, e com as quais está comprometido. Considerando também nessa reflexão, as condições de trabalho e de recursos disponíveis para o ensino nas escolas, no contexto e realidade local em que trabalham.

Sabe-se que a reflexão sobre o trabalho e a formação é recorrente no universo docente, principalmente com aqueles profissionais (alunos) que só vivenciam ou vivenciaram as experiências práticas promovidas pelos estágios supervisionados. Contudo, é necessário que o docente esteja sempre refletindo sobre sua prática e interagindo com o corpo docente e discentes nos ambientes educacionais.

Com a inserção da disciplina Linguística nos cursos de licenciatura de Letras (Línguas em geral) e com o avanço e desenvolvimento nessa área de estudos no Brasil, percebeu-se uma forte crítica ao ensino da língua materna, baseado no prescritivismo gramatical em detrimento

das manifestações linguísticas realizáveis por meio do texto escrito e falado. Tal discussão sobre a necessidade de mudança no ensino de Língua Portuguesa foi um dos assuntos que culminaram para a formulação (feita pelo MEC) de documentos norteadores da prática do ensino (como os Parâmetros Curriculares Nacionais) para o ensino fundamental e médio. Esses documentos continham propostas de uma nova orientação para o ensino e trabalho com a linguagem nas escolas da educação básica, pois, diferentemente dos materiais anteriores, estes passaram a levar em consideração a diversificação e manifestação linguística, bem como a produção e reflexão sobre os mais variados textos orais e escritos.

Entretanto, o que se observa no cotidiano dessas escolas é que ainda se continua reproduzindo as práticas tradicionais no ensino da língua, em que é adotado um ensino inspirado numa visão reducionista e excludente da linguagem, visto que os textos ainda são destituídos de significados e funcionalidades, reduzidos a meros exercícios escolares cujos objetivos seriam apenas apontar erros na leitura e na escrita dos alunos.

Nessa perspectiva, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar aos alunos o contato com a leitura e a escrita em situações reais de interação, trazendo, assim, o texto para a esfera cotidiana dos alunos, permitindo que eles possam se posicionar, discutir, associar e/ou confrontar os discursos, avaliar posições e ideologias, constituindo sentido e significado aos textos trabalhados por meio de uma postura dialógica e crítica.

Nota-se, ainda, que a importância da leitura e da escrita entendidas como práticas sociais precisa estar vinculada às atividades e aos contextos do cotidiano das escolas, envolvendo diversos saberes, habilidades e experiências, permitindo o encontro entre as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Para isso, é necessário que o ensino das escolas oportunize aos alunos o diálogo e a interação com as diversidades de textos (sejam eles científicos, literários, filosóficos, históricos etc.) e de produções (das mais diversas esferas do saber, que circulam, no ambiente escolar), permitindo ao estudante atribuir sentidos e significados às mensagens vindas desses vários contextos (culturais, sociais, históricos), ampliando seus conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem.

Pode-se associar a proposta metodológica e didática do PIBID às orientações objetivadas pelos documentos de orientação da prática de ensino supracitados, visto que o referido programa oferece ao aluno (por meio dos subprojetos) a oportunidade de participar de atividades dinâmicas e integradoras, capazes de gerar o desenvolvimento das ações pedagógicas significativas ao contexto real do estudante e da comunidade em que ele está inserido. Um ensino sempre orientado e associado às diversas práticas sociais.

Os subprojetos, alicerçados nas bases do Programa, funcionam como uma âncora para os cursos de licenciaturas em geral, mas se tratando do ensino de Língua Portuguesa no curso de Letras Português da UVA, pode-se afirmar que esses subprojetos têm auxiliado bastante os bolsistas, que passam a poder trabalhar e interagir com leituras e textos dotados de valor sociocultural, não fragmentados, utilizando a linguagem como veículo de comunicação e diálogo.

Sabe-se, por um lado, que os conhecimentos teóricos estudados e aprendidos nos espaços acadêmicos são necessários e precisos para fundamentar a compreensão da realidade escolar. No entanto, por outro, percebe-se que a teoria deve se aliar à prática para que o aluno veja que o que ele estuda/aprende tem serventia no meio social. Para o professor em formação, ou seja, para o futuro docente, é a sala de aula que oferece a oportunidade da prática pedagógica.

Assim, pode-se afirmar que a relevância do PIBID para a formação (inicial) de professores se explicita no contato direto com as realidades escolares, já que as experiências (observações e reflexões) é que vão dar sentido e contribuir para o fortalecimento do processo de formação dos licenciandos.

Nesse sentido, Pimenta (2005) afirma que:

[...] a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Pois é sobre essa base que o saber enquanto elaboração teórica se constitui. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Desse modo, é importante que façam parte da formação do futuro docente as experiências adquiridas no cotidiano escolar, bem como os saberes que contribuam na sua prática, como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 212):

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiências na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.). É a este segundo significado que está ligado à nossa própria concepção.

Os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre a prática. Dessa forma, as vivências em sala de aula podem ser um divisor de águas na formação de um professor, contribuindo para reafirmar suas escolhas e para rever suas ações a partir da análise de sua prática (ou da prática de outro profissional) por meio da observação, levando em conta os resultados dela para o desenvolvimento do educando. Esta varia quase que de forma individual e pessoal. Para uns, pode ser gratificante, motivadora e incentivadora da prática de ensino. Já

para outros, pode gerar insegurança, reafirmando seus medos, ou, ainda, a superação deles. Segundo Alonso (1999, p. 14):

[...] é no contato direto com o aluno que o professor redefine o seu conhecimento, lhe conferindo um significado. Todas as suas ações se orientam no sentido de estabelecer uma relação de apoio e confiança entre ambos, em busca do desenvolvimento integral do aluno.

Nessa troca de conhecimentos e experiências, o professor precisa conhecer as teorias e estabelecer uma constante interação entre conhecimentos teóricos e práticos, uma vez que suas funções implicam em saber planejar e programar situações de aprendizagens nos espaços escolares.

O contato direto dos bolsistas com os professores, nesse processo de mediação, faz com que eles reconheçam que é necessário repensar e redimensionar a sua própria prática. Para Alonso (1999, p. 11):

[...] os professores se vêem [sic] diante de uma situação totalmente nova; embora muitas vezes reconheçam a necessidade de redimensionar o seu trabalho e buscar novas bases para o ensino, que via de regra, se encontram despreparados, mal-informados e sem condições de sozinhos, enfrentarem os desafios da prática.

A formação docente depende das experiências adquiridas em sala, seja por meio da observação, seja por meio da atuação/prática, o que independe de o professor já ter concluído sua graduação ou ainda estar em processo de formação (início de carreira). É por essa razão que os professores precisam sempre estar recorrendo a fontes/referências que possam contribuir com a prática docente, auxiliando-os no enfrentamento dos diversos (e complexos) desafios presentes no processo de ensino-aprendizagem. É o que afirma Zabala (1998, p. 15):

[...] não é pelo fato de que os problemas surgidos durante o processo de ensino/aprendizagem, sejam muito complexos – certamente, mais complexos do que os de qualquer outra profissão. Isso, não vai impedir aos professores, de procurarmos auxílio para realização das suas aulas. Ao contrário, se torna até necessário, que os professores, se utilizem, dessas referências, para a reflexão e administração dos problemas que aconteçam, durante a aula.

No ensino tradicional, os conhecimentos ensinados para garantir a formação de professores costumam ser orientados e constituídos por um contexto de saberes das diversas ciências, o que deixa os professores prontos para ensinar e transmitir os conteúdos para os alunos nas escolas. Esses conhecimentos, por serem destituídos de reflexão e de aplicabilidade de saberes práticos, acabam vilipendiando o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe afirmar, portanto, concordando com Pimenta (2005, p. 29), que:

[...] formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente

vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto, em um processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão constituindo seus saberes como prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Compreende-se, então, que é de fundamental importância que o futuro docente, durante seu curso de formação, tenha contato com as experiências práticas em sala de aula para que possa contribuir em sua atuação profissional. Contudo, vale salientar que é de fundamental importância oferecer aos acadêmicos uma boa formação, proporcionando-lhes um contato direto com práticas docentes para que seja possível refletirem sobre a atuação do professor em sala de aula, o que assegura ao docente uma melhor qualidade para sua prática pedagógica.

No entanto, deve-se compreender que, apesar dos muitos benefícios trazidos pelo PIBID à formação inicial docente, muitos também são os desafios a serem enfrentados. Um deles, por exemplo, diz respeito à transformação do Programa em uma Política Pública, o que o tornaria, além de permanente, imune às ideologias políticas dominantes. Outro fator diz respeito ao precário tempo e espaço fornecido ao bolsista por algumas escolas, fazendo com que o trabalho não seja desenvolvido por completo ou como deveria ser.

4.2 Trajetória do PIBID/UVA: da universidade ao curso de Letras Português

A Universidade Estadual Vale do Acaraú está localizada no semiárido nordestino, mais precisamente em Sobral, uma das principais cidades do estado do Ceará. Nela, há cursos de bacharelado, como administração, ciências contábeis e direito, porém, grande parte dos cursos da universidade são de licenciatura, formando, assim, muitos professores que passam a atuar não só em Sobral, mas em todo o território vizinho à referida cidade.

O PIBID, apesar de ter surgido em 2007, só chegou à Universidade Estadual Vale do Acaraú em 2009, fazendo, assim, com que diversos estudantes de licenciatura tivessem a oportunidade de participar de um programa de incentivo à iniciação à docência.

De acordo com os dados disponibilizados pela universidade, o PIBID, durante o período de sua implementação e prática, contava com dois projetos (PIBID 2009 e PIBID 2011), que, ao todo, abrangeram 10 (dez) cursos de licenciatura², 260 (duzentos e sessenta) bolsistas, 20 (vinte) coordenadores de área, 48 (quarenta e oito) supervisores e 02 (dois) coordenadores institucionais, chegando, assim, a um total de 4.580 (quatro mil quinhentos e oitenta) pessoas atendidas pelo PIBID durante o referido período (UVANET, 2022).

Quanto à área de atuação, o PIBID na UVA atendeu, ao todo, 06 (seis) municípios, como mostra o quadro a seguir:

² Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Quadro 8 — Municípios e instituições atendidas por programa

PIBID	MUNICÍPIO	INSTITUIÇÃO
2009	Forquilha	Escola Elza Goersch
	Sobral	Escola Jarbas Passarinho
	Moraújo	EEF Antônio Benício de Vasconcelos
	Massapê	Escola Maria do Carmo Carneiro
	Sobral	Escola Monsenhor José Ferreira Gomes
	Sobral	Escola D. José Tupinambá da Frota
	Meruoca	Escola Simão Barbosa
	Sobral	Escola José Euclides Ferreira Gomes Júnior
2011	Sobral	EEFM. Ribeiro Ramos
	Massapê	EEFM. Wilebaldo Aguiar
	Sobral	CERE – Prefeito José Euclides
	Sobral	EEFM. Luís Felipe
	Santana do Acaraú	EEFM. Nazaré Severiano
	Sobral	EEFM. Sinhá Saboia
	Massapê	Colégio Aduino Bezerra
	Sobral	Colégio Estadual Dom José

Fonte: UVANET, 2022.

Com base no quadro acima, torna-se possível constatar que o PIBID foi extremamente importante para o desenvolvimento do ensino e para a formação docente não apenas da cidade de Sobral, mas também de grande parte das cidades que a circundam — isso porque a UVA recebe discentes das principais cidades e municípios da região em que Sobral está inserida.

Quanto ao curso de Letras Português da UVA, é possível afirmar que se trata de um dos mais insígnies do estado do Ceará, formando grande parte dos professores de Língua Portuguesa de Sobral e região, isso porque, além de gratuito e do conhecimento científico ofertado, possui um corpo docente capacitado para formação de professores mediadores.

Nos anos de 2009 a 2011, sob a coordenação institucional dos professores Antônio Glaudenir Brasil Maia e Maria Edinete Tomás, constatou-se que diversos trabalhos foram realizados com base nas experiências e intervenções oportunizadas pelo PIBID durante o momento de regência dos bolsistas.

A universidade, para apresentar os trabalhos não só deste curso, mas de todos os que participaram do Programa, criou o I Encontro PIBID/UVA, que ocorreu nos dias 20 e 21 de outubro de 2011, e que contou com um vasto número de trabalhos simples e expandidos apresentados.

Quadro 9 — Trabalhos simples e expandidos do curso de Letras Português (2009-2011)

TRABALHOS	AUTOR(ES)	TÍTULO
SIMPLES	Francisco Allan Sousa Sales	A roda de leitura como motivação didática para o estudo do conto
	Aurivan Lima Aragão	O ensino de leitura e análise discursiva através da interdiscursividade
	Graziele Rodrigues Mesquita	Ensino de leitura e análise do gênero anúncio com apoio de associações simbólicas
	Hilanna Aparecida do Vale Oliveira	Produção textual dinâmica: o suporte de gêneros textuais como meio de conhecer as várias formas de gêneros de discurso
	Diana Kelly Alves	Análise do Livro didático de Língua Portuguesa no 1o ano do Ensino Médio na Escola Monsenhor José Ferreira Gomes, Sobral – CE
	Luzirene Paiva de Sena	O ensino dos elementos coesivos por conjunção numa visão argumentativa e discursiva
	Francisca Vanuza Araújo Matias	Orientações metodológicas para o ensino com o texto literário
EXPANDIDOS	Francisco Edivaldo Eufrásio da Silva	A importância do agente multiplicador da leitura no estudo do gênero conto
	Jessé de Sousa Mourão	O lúdico no ensino de língua portuguesa: relato de experiência em turmas de 9º ano da E.F.M Min. José Ferreira Gomes em Sobral
	Licilange Alves	O uso da estratégia da predição na identificação de propósitos textuais nas práticas sociais discursivas como recurso pedagógico para atividades de produção textual em sala de aula
	Maria Soares de Araújo	Avanços na concepção de língua e na prática pedagógica dos acadêmicos de letras- bolsistas do PIBID-2009-UVA
	Marta Maria de Sousa Matos	A valorização do discurso oral “Reportagem de Boca” como proposta para o ensino de produção de texto
	Raquel Pires Lopes	O uso didático da dramatização para o enriquecimento das aulas de literatura

	Maria do Socorro Rodrigues Ferreira	A função que os gêneros digitais desempenham no ensino da leitura e da escrita
	Yara Renata Dias de Loiola	Análise discursiva: um paralelo entre as gírias e a linguagem padrão

Fonte: UVANET, 2022.

Com base nos trabalhos expostos acima — todos disponíveis no *site*³ da universidade —, pode-se notar que houve, graças à influência do Programa no curso de Letras Português, a difusão não apenas da pesquisa no meio escolar, mas também da análise da atuação do professor, assim como da investigação do processo de ensino-aprendizagem.

Após a implementação do PIBID nos anos de 2009 a 2011, o Programa continuou atuando nos anos subseqüentes, até o ano de 2020, período em que deixou de ser ofertado para o curso de Letras Português da universidade em análise.

Nesse espaço de tempo entre 2011 e 2020, o PIBID do curso de Letras Português teve diferentes coordenadores de área: de 2011 a 2013, a coordenadora de área foi a prof.^a Dr.^a Francisca Geane de Albuquerque; em 2015 a 2018, o coordenador de área foi o prof. Dr. Vicente de Paula da Silva Martins; e, por fim, em 2018 a 2020, a coordenadora de área foi a prof.^a Dr.^a Flávia Cristina Candido Oliveira.

Durante seu último período de atuação no curso de Letras Português (2018-2020), o PIBID atuou em 03 (três) escolas de Ensino Médio da cidade de Sobral, conseguindo, dessa forma, disponibilizar 25 (vinte e cinco) bolsas de iniciação à docência.

Vale enfatizar, ainda, que, durante o processo de observação e prática, se adotou o padrão de rotatividade entre os licenciandos, fazendo deles não bolsistas fixos, mas, sim, bolsistas itinerantes, visto que transitavam entre três escolas conveniadas. Isso fez com que fosse estimulada a difusão de saberes e experiências desses bolsistas, já que passaram a conhecer o modo de funcionamento de cada escola, o que os permitiu refletir sobre o método pedagógico de cada uma, comparando-as entre si.

Tendo em vista o que foi explanado, é possível perceber que o PIBID coloca os bolsistas em contato com os espaços escolares não apenas para conhecerem e se inserirem no ambiente escolar, como também para analisarem as etapas pelas quais o processo de ensino-aprendizagem perpassa, bem como para refletirem sobre temas abordados e aprendidos na instituição de ensino superior.

³ Disponível em: <http://www.uvanet.br/pibid/>.

4.3 A atuação do curso de Letras Português no PIBID/UVA

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas da Educação Básica foi, durante muito tempo, orientado numa perspectiva normativa cujo foco de atenção era voltado única e exclusivamente para a transmissão dos conteúdos, baseado nas normas gramaticais, explorando apenas as regras e nomenclaturas ditadas pela gramática tradicional.

Sobre isso, Travaglia (2009, p. 101) relata que:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas "corretas" e "boas" a serem imitadas na expressão do pensamento. Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos [...]. Observa-se também uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracterizaria um ensino descritivo, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo das aulas é gasta no aprendizado e utilização dessa metalinguagem, que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais [...].

No entanto, com a inserção da disciplina de Linguística nos cursos de licenciatura e com o desenvolvimento desta área de estudos, começou a surgir no país uma forte crítica ao ensino da língua baseado na gramática prescritiva, que não considerava como objeto de estudo as variadas manifestações linguísticas do texto escrito e falado (TRAVAGLIA, 2009).

Pensando nisso, o projeto de Letras Português do PIBID/UVA, já em 2009, iniciou um processo de rompimento com essa orientação canônica de prescritivismo, e passou a adotar e difundir, em contrapartida, uma concepção de linguagem sociointeracionista e discursiva, em que as variadas práticas de leitura e escrita são vistas como práticas sociais importantes para o exercício da cidadania.

A partir desse olhar, o ensino de Língua Portuguesa orientado pelo PIBID/UVA pôde possibilitar aos alunos da Educação Básica um contato com a leitura e a escrita em situações reais (e diversas) de interação com o texto e com a fala, difundindo, assim, a ideia não do erro e do acerto, mas da adequação e inadequação:

[..] Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro (cf. Geraldí, 1993: 17). Impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela. (TRAVAGLIA, 2009, p. 107).

Percebe-se, tendo em vista a explanação acima, que o emprego desta metodologia é capaz de possibilitar uma aproximação e, por conseguinte, um melhor relacionamento com o texto, já que, além de se aproximar da realidade comunicacional, permite ao estudante se posicionar, discutir, associar e/ou confrontar discursos e falas típicas do cotidiano, fazendo com que ele, por meio de uma postura dialógica voltada para uma dimensão sociocultural e de interação dos conteúdos, haja com criticidade perante os impasses sociolinguísticos presentes no texto.

Nesse sentido, a leitura e a escrita passam a ser trabalhadas de forma eficiente, interagindo com os contextos da vida cotidiana dos alunos, além, é claro, de trabalhar com uma diversidade de saberes, linguagens, habilidades e experiências, o que permite a aproximação e o envolvimento desses conteúdos com as diversas áreas do conhecimento.

Desse modo, o projeto de Letras Português do PIBID/UVA entendeu que a escola deveria dar um enfoque mais abrangente em um ensino que considerasse os textos nas suas mais variadas tipologias e aspectos (sejam eles científicos, literários, filosóficos ou históricos), com o intento de interligar esses conhecimentos às mais diversas áreas do saber. Isso permitiu que o aluno — além de ampliar o seu conhecimento sobre a língua e o seu funcionamento — fosse capaz de atribuir sentido e significado não só aos textos e seus vários contextos (culturais, sociais, históricos), como também às propostas de ensino ofertadas pela escola.

O emprego desta concepção de ensino da Língua Portuguesa proposto e realizado pelo projeto de Letras Português do PIBID/UVA pode ser corroborado não apenas por meio dos trabalhos produzidos pelos bolsistas à época (como mostra o quadro 10), mas também por meio de obras e publicações feitas pelos professores da universidade ao longo dos anos em que o PIBID atuou no referido curso (2009-2020), como expõe o quadro a seguir:

Quadro 10 — Trabalhos sobre o PIBID/UVA produzidos pelos docentes

AUTOR(ES)	TÍTULOS
Albuquerque <i>et al</i> (2013)	Manual Pedagógico de Experiência e Ação em Letras Artes
Albuquerque (2014)	O programa de iniciação à docência do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA Sobral-CE e sua atuação no processo de formação de seus graduandos
Campani e Astigarraga (2013)	Educação contextualizada e protagonismo juvenil: uma contribuição ao processo formativo do PIBID 2009 da UVA

Maia e Nascimento (2013)	Iniciação à docência: Concepções e práticas no PIBID/UVA
Martins (Org.) (2019)	PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola
Nascimento, Astigarraga e Menezes (2020)	(Auto)Biografia e Processos de Formação Inicial no Âmbito do PIBID-UVA
Tomás <i>et al</i> (2013a)	Ensaio para a Docência: Memória do III Encontro PIBID UVA
Tomás <i>et al</i> (2013b)	Memoriação: experiência pibidiana

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, é possível notar que diversos trabalhos nesta área já foram desenvolvidos graças a este Programa, que, por incentivar a iniciação à docência, contribuiu tanto para a difusão e desenvolvimento da pesquisa e extensão, quanto para o desenvolvimento do ensino da Educação Básica e do professor em formação.

Desse modo, pode-se constatar que o PIBID tem relevância (e faz diferença) no processo de formação do licenciando, haja vista o estímulo/engajamento desse para a pesquisa, extensão e ensino na universidade, o que contribui, conseqüentemente, para a qualificação docente. Entretanto, deve-se ter em mente que tal Programa ainda é limitado, haja vista o fato de não haver a ampliação de escolas e licenciandos participantes, o que limita o desenvolvimento do ensino superior no que se refere à formação inicial de professores.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB O OLHAR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VIGENTES

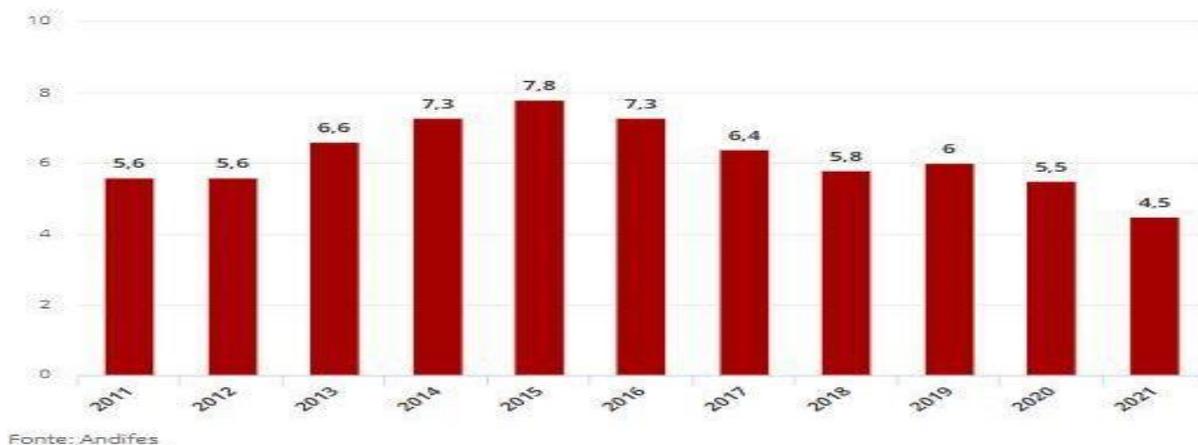
Neste capítulo, pretende-se discutir não apenas sobre a difusão/resistência de políticas públicas educacionais (especificamente o PIBID) que estimulam/qualificam a profissão docente, o ato de lecionar, mas também sobre a importância da formação (inicial) de professores como ação beneficiadora/valorizadora da educação básica e do ensino superior.

5.1 PIBID: da incerteza a um futuro promissor

Sabe-se que as políticas públicas, além de afetarem todos os cidadãos — sejam eles ricos ou pobres —, abrangem todos os âmbitos da sociedade, envolvendo, assim, questões econômicas, sociais e políticas. Atualmente, o PIBID é uma das maiores e mais importantes políticas públicas da Educação, e, assim como todas essas políticas, pertence a um programa de ações governamentais.

Hoje, o PIBID — assim como todo o Ensino Superior —, sob o gerenciamento do governo Lula, está recebendo o auxílio necessário não só para a manutenção, como também para o fomento de suas práticas. No entanto, o que se via até 2022, sob a gestão do governo Bolsonaro, era a possibilidade de o PIBID — mesmo garantindo a cidadania e sendo ofertado de norte a sul do país — perder o pouco apoio (financeiro) da entidade pública.

Toda política pública apresenta um viés político e administrativo. Tendo um viés político, tais programas podem imprimir uma característica ideológica. Isso significa que o PIBID está sujeito a alterações, já que depende dos interesses do governo em exercício. Sendo assim, o programa pode expandir ou diminuir a depender da época — isto é, do governo em exercício —, já que (de acordo com o viés administrativo) é o Estado quem o administra, são as instituições públicas que o coordenam. O gráfico a seguir (figura 1) apresenta o orçamento das universidades federais (em R\$ bilhões) entre 2011 e 2021:

Figura 1 — Orçamento das universidades federais (em R\$ bilhões)

Fonte: G1 (2021).

O que se percebe é que os orçamentos das UF (universidades federais) diminuía progressivamente desde 2016 — com exceção de 2019, em que é possível notar um discreto aumento em comparação ao ano anterior (2018). Desse modo, tornou-se possível constatar que tal redução estava (in)diretamente ligada ao viés ideológico dos governos que atuaram de 2016 a 2021/2022 — caracterizados como neoliberais e conservadores.

Por ainda estar desempenhando o seu fundamental papel desde seu surgimento, o PIBID mostrou, nesse período turbulento, ser resistente, já que passou por crises político-econômicas — que, aliás, se agravaram peremptoriamente — desde o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2016.

Apesar de todos os aspectos apontados, o Programa PIBID foi marcado também pelo enfrentamento de grandes desafios que surgiram no caminho, principalmente nos últimos anos em que o País tem enfrentado uma grande crise política e financeira, que culminou com o *Impeachment* da ex-presidente do Brasil. Esse momento foi histórico também para a Educação brasileira, porque ao se buscar a redução do número de bolsas, que descaracterizaria o programa, houve uma das maiores mobilizações em prol da educação e da formação de professores já vistas no País (PEREIRA; MONTEIRO, 2019, p. 488).

No entanto — como elucidam Marins e Domingo (2021) — a mobilização da população, naquele momento, não foi suficiente para impedir as reduções orçamentárias da Educação que afetaram o Programa. É por esse motivo que a crise político-econômica instaurada pelos governos de direita passou, até o fim do mandato de Jair Messias Bolsonaro, a ser considerada a maior que o PIBID (bem como o ensino superior como um todo) enfrentou.

A cada Edital, algumas mudanças eram anunciadas fruto do contexto político vigente. Marcadamente, a partir de 2016, ano em que a presidenta eleita, democraticamente, Dilma Rousseff foi destituída do seu cargo (o conhecido golpe de 2016), o país começou a viver momentos conturbados e tensos nas diversas políticas de Estado, nas áreas da saúde, educação, cultura, entre outras. O PIBID, enquanto programa que investe na formação de professores, não fica imune a essas tensões e passa a sofrer

ataques com ameaças de extinção anunciadas pelo governo interino de Michel Temer. (MARINS; DOMINGO, 2021, p. 10).

Os cortes de verbas no Ensino Superior (figura 01) refletiram, à época — como mostra a imagem a seguir —, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:

Figura 2 — Evolução de bolsistas por CPF de 2009 a 2013

Programa	Quantidade de Bolsistas por CPF				
	2009	2010	2011	2012	2013
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid	3.544	18.166	32.188	57.252	62.070

Fonte: Brasil (2013).

Figura 3 — Bolsas concedidas mensalmente em 2019

MODALIDADE DE BOLSA	BOLSAS CONCEDIDAS POR MÊS	VALOR DA BOLSA (R\$)	VALOR DA FOLHA MENSAL (R\$)
Coordenador Institucional	265	1.500,00	397.750,00
Coordenador de Área	1.698	1.400,00	2.377.783,33
Supervisor	5.307	765,00	4.059.536,25
Licenciando	41.007	400,00	16.402.933,33
Total	48.277		23.238.002,91

Fonte: Brasil (2019).

Ademais, Paniago, Sarmiento e Rocha (2018) coalescem:

Soma-se a esses elementos, no Brasil, a expressiva dimensão do PIBID, como política pública vinculada à formação de professores que se inicia em 2009, com 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES) e atinge, em 2014, mais de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 03).

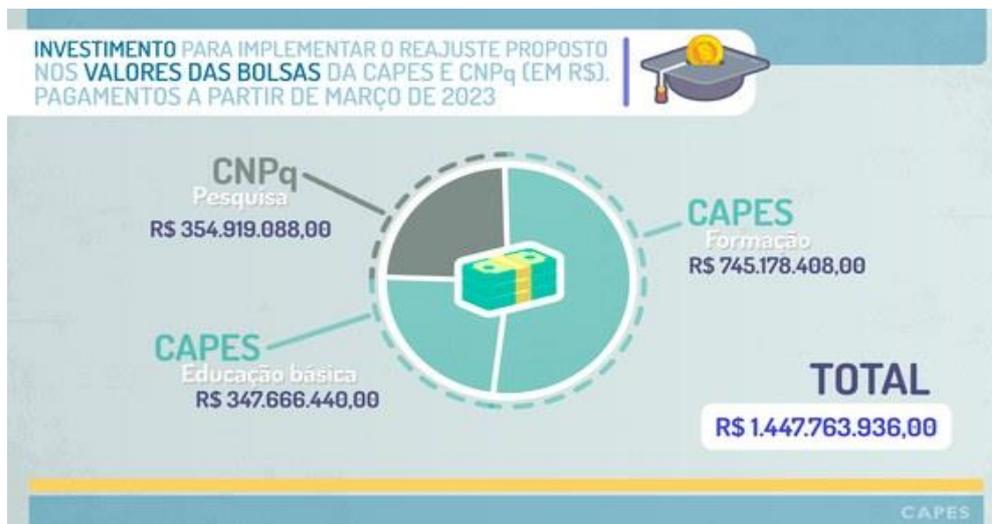
Pode-se notar que o corte nos orçamentos das universidades gerou consequências, em especial, na oferta/disponibilidade do PIBID. Constatou-se que, graças a essa redução nas verbas feita pelos governos Temer e Bolsonaro, o Programa supracitado, no ano de 2019, obteve uma concessão de bolsas menor (48.277) que no ano de 2013 (62.070). Isso, além de comprovar o encolhimento do Programa, expõe a importância que esses governos dão ao Ensino Básico e ao ensino Superior.

Assim, é possível constatar que o PIBID — política pública extremamente importante para a formação/qualificação docente — foi afetado pelos ideais e pelos interesses dos governos ditos conservadores e neoliberais, o que ocasionou a redução da concessão de bolsas.

Entretanto, vale enfatizar que a ideia de uma possível derrogação do Programa foi abolida, isso devido à entrada, em 2023, do governo Lula, que, além de já ter iniciado a manutenção de todo o Ensino Superior, espera expandir o PIBID, fazendo com que o número de licenciandos contemplados cresça de maneira escalonável.

Prova disto está na decisão do Ministério da Educação de ampliar em 75% o valor ofertado para políticas públicas educacionais, como a Residência Pedagógica e o PIBID, que saltou de R\$400,00 para R\$700,00 para os licenciandos vinculados a estes Programas.

Figura 4 — Investimento para implementar o reajuste proposto nos valores das bolsas da CAPES e CNPq



Fonte: CAPES (2023).

Figura 5 — Valores reajustados das bolsas da CAPES

VALORES REAJUSTADOS DAS BOLSAS DA CAPES (PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO BÁSICA) (EM R\$)

CLASSIFICAÇÃO	MODALIDADE	VALOR ATUAL	VALOR REAJUSTADO
PÓS-GRADUAÇÃO	Mestrado	1.500,00	2.100,00
	Doutorado	2.200,00	3.100,00
	Pós-doutorado	4.100,00	5.200,00
EDUCAÇÃO BÁSICA	Mestrado Profissional	1.500,00	2.100,00
	Iniciação à Docência (Pibid) / Residente (PRP)	400,00	700,00
	Supervisão (Pibid) / Preceptor (PRP)	765,00	1.100,00
	Coordenador Institucional (Pibid/PRP)	1.500,00	2.100,00
	Coordenador de Área (Pibid) / Docente Orientador (PRP)	1.400,00	2.000,00
	Coordenador Adjunto (PARFOR)	1.400,00	2.000,00
	Coordenador de Curso (PARFOR)	1.400,00	2.000,00
	Coordenador Geral (PARFOR)	1.500,00	2.100,00
	Coordenador Local (PARFOR)	1.100,00	1.550,00
	Professor Formador I (PARFOR)	1.300,00	1.850,00

Fonte: CAPES (2023).

Com base no que foi exposto, torna-se nítida a relação entre o receio que se tinha até 2022, em que a expectativa era a de que o PIBID ruísse em mais alguns anos, e a certeza que se tem de um futuro promissor, com, não só a conservação, mas também a ampliação do referido Programa.

5.2 Políticas educacionais: a inclusão do novo docente

É certo afirmar que, em uma sociedade na qual constantemente ocorrem mudanças econômicas, sociais, tecnológicas, políticas e educacionais, deve haver sempre um olhar voltado para as questões relacionadas ao político e ao social. Dessa forma, todos devem estar atentos a essas mudanças no contexto social, e, também, a refletir sobre o que ocorre dentro do contexto de implantação/implementação dessas políticas, principalmente sobre as políticas voltadas para a educação (formação de professores), uma vez que estas poderão, ou não, funcionar como defensoras dos princípios sociais democráticos de liberdade e igualdade na sociedade atual.

Nesse sentido, pode-se afirmar que política e educação são praticamente indissociáveis, visto que a inserção das novas políticas voltadas para a educação se limita a implantar essas políticas em uma referência única da proposta para os planos e projetos educacionais (sem levar em conta as especificidades e locais em que eles serão desenvolvidos). É seguindo esse ponto de vista (de que haja uma proposta de inclusão para a formação do futuro docente) que serão perscrutadas, neste capítulo, fontes teóricas que subsidiem a busca por firmes argumentações relacionadas à temática em estudo e que, também, defendam as políticas educacionais, tendo em vista a inclusão desse profissional docente.

Olhando para o contexto atual dessas políticas, vê-se que, em se tratando de formação docente, não há um sério compromisso por parte dos que fazem política, isto é, dos que elaboram as leis, visto que a educação não tem sido, até então, prioridade no contexto das políticas públicas atuais. Sendo assim, é preciso que haja sensibilidade e compromisso por parte dos governantes para que esses futuros profissionais da educação se sintam motivados a abraçar a carreira docente e para que possam se sentir valorizados e incluídos no seu processo de desenvolvimento profissional.

Há, dessa forma, a urgente necessidade de repensar tais políticas, tendo em vista a viabilização/difusão de programas educacionais inclusivos que garantam ao futuro profissional uma qualificação/aperfeiçoamento no exercício da sua função de docente.

Para uma melhor compreensão a respeito das políticas educacionais, Godoy e Polon (2012, p. 05) afirmam que:

[...] a política educacional pode ser entendida como as ações planejadas e implementadas (às vezes permanecendo apenas no papel como meta a ser cumprida) pelo governo como um objetivo de organizar, direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação, estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. Toda política educacional tem caráter institucional, é estatal e carregada de intencionalidades. Desse modo, para compreendê-la é necessário situá-la no âmbito do Estado, pois contém às determinações governamentais.

Nessa perspectiva, pode-se notar que qualquer “alteração” nos projetos educacionais — dependendo da intenção dos que governam o país — poderá gerar mudanças significativas na educação, principalmente as relacionadas à formação de professores, desde que esses profissionais sejam vistos e considerados do ponto de vista de sua intelectualidade, e não como um técnico que se limita só a repassar conhecimentos, o que é, hoje, um dos grandes desafios a serem enfrentados.

Dessa forma, para que o professor seja recolocado no seu espaço de atuação, é necessário que ele possa pensar a educação na sua realidade, ou seja, no contexto da sua prática docente, como um profissional atuante, crítico e reflexivo.

Sendo assim, um fator determinante, que pode influenciar positivamente e de forma direta em toda e qualquer finalidade da educação, está expresso na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, deixando evidente que a educação é direito de todos, tendo como meta o desenvolvimento do ser humano em sociedade (BRASIL, 1996, s/p).

Percebe-se, ainda, que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) também auxilia no desenvolvimento de políticas educacionais, já que demonstra uma certa preocupação em dar direito de igualdade para os que não têm acesso a uma educação de qualidade, fazendo com que todos sejam incluídos, o que está assegurado constitucionalmente. É por essa razão que a grande relevância deverá ser dada à ampliação de projetos — principalmente para a educação — que fortaleçam tanto a educação básica, quanto a formação de professores:

As políticas sociais, no Brasil, foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução. Somente na Constituição de 1988 é que se propõe um atendimento mais amplo e universal, para determinadas áreas das políticas sociais, o que representa um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 283).

Em relação a isso, é possível inferir que a formação de professores ainda não foi realizada de forma satisfatória nos seus objetivos, nem se encontra dentro das prioridades

políticas do país, uma vez que os investimentos voltados para a educação são inferiores às metas e objetivos traçados no plano de governo. Esse fato acaba, de certa forma, se tornando uma contradição, pois o que a Lei assegura — que todos sejam incluídos e tenham acesso a uma educação de qualidade —, na prática, não acontece de fato. Isso ocorre, sobretudo, porque não existe prioridade nos investimentos que favoreçam a classe de professores, que é bastante desprestigiada e desvalorizada, o que, de certa forma, acaba comprometendo o desenvolvimento de um plano educacional de excelência.

Sendo assim, fica evidente que a formação de professores deve superar uma visão fragmentada da realidade. Há, nesse caso, a “[...] necessidade de um equilíbrio entre as três dimensões essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Para mais, é possível entender que a formação docente é desenvolvida a partir de um conjunto de elementos integrados que compõem o processo de formação dos saberes/conhecimentos.

Sobre isso, Freire (1996) afirma:

É necessário que o professor se assuma como sujeito de produção do saber e que esteja convencido de que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas também o de criar as possibilidades para a sua produção ou construção (FREIRE, 1996, p. 12).

A reflexão sobre a formação de professores vem ganhando destaque nos estudos e na sociedade, tendo em vista que uma melhor qualidade na formação docente gera, conseqüentemente, uma melhor qualidade para o ensino. Porém, essa questão não é a única responsável pela qualidade na educação, outros fatores, como as condições de trabalho, refletem diretamente nos resultados.

Tal discussão pode ser vista, por exemplo, no documento “Referenciais para a Formação de Professores”, que destaca:

De modo geral, não só no Brasil, mas na maioria dos países em desenvolvimento, o professor é uma pessoa de nível socioeconômico baixo, com formação geral insuficiente (produto, dele próprio, de uma escola pública de má qualidade), formação profissional precária (ou inexistente), reduzido contato com a produção científica, a tecnologia e os livros – e, conseqüentemente, do uso desses recursos (BRASIL, 2002, p. 32).

Se esses argumentos forem verdadeiros, poder-se-á constatar que a problemática se encontra presente já na implementação/implantação das políticas públicas referentes à formação de professores. Pode-se expor ainda, com base nesse mesmo documento, que:

A formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá se refletir nos objetivos, na eleição dos conteúdos, nas opções metodológicas, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores e na organização institucional (BRASIL, 2002, p. 56).

Desse modo, nota-se que a qualidade da formação dos professores impacta de forma positiva na qualidade da educação básica e superior. Isso significa afirmar que pensar na melhoria da educação básica está diretamente ligado à formação dos professores, pois:

Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (BRASIL, 2007, p. 33).

Percebe-se, portanto, que o investimento na formação de professores (com novas políticas a serem adotadas) se torna um fator determinante para a inserção/inclusão do futuro docente em sala de aula. Tal ação fará com que ele esteja preparado para a prática do magistério, exercendo as atribuições do ensino com qualidade e competência. Contudo, sabe-se que, caso não haja preocupação e comprometimento com a carreira docente, o futuro da educação básica também passa a ficar comprometido, já que as condições de ensino e aprendizagem são delimitadas pelas próprias políticas educacionais.

Para atuar em sala de aula ou exercer outra função educativa, o art. 62 da Lei nº 12.796, de 2013, enfatiza que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 8 (oito) primeiros anos do ensino fundamental, a de nível médio na antiga modalidade normal. (BRASIL, 2013, s/p).

É possível notar que, para seguir a carreira do magistério, é necessário ter uma formação superior específica, além, é claro, de possuir habilidades e competências para exercer, com responsabilidade, a docência, a qual não depende apenas do gostar, mas também de uma formação capaz de gerar conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos. Por isso, é de fundamental importância que haja investimentos em políticas educacionais voltadas para a formação de professores que visem ao contexto atual de mudanças educacionais, sociais e políticas.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar

com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p. 153).

Diante disso, nota-se o quanto o baixo investimento no ensino público tem sido alvo de críticas por profissionais, estudiosos e pesquisadores da/na área da educação, uma vez que eles veem a precariedade e o descaso para com a educação e o ensino.

Vale enfatizar, por fim, que, se não houver uma formação adequada direcionada aos futuros docentes, certamente, não haverá um futuro promissor firmado em uma base sólida para a oferta de uma educação básica de qualidade.

5.3 A formação de professores para a valorização da educação básica e superior nos últimos anos

Não é de hoje que a formação de professores tem se tornado um tema importante a ser discutido por toda a classe docente, incluindo estudiosos vinculados à área da educação. Ao trabalhar com essa temática é possível compreender melhor as razões pelas quais o processo de formar professores com a devida qualidade não tem ocorrido da forma que deveria. Tal assunto, inclusive, tem tido dificuldade em entrar na pauta de vários governos, como o que foi encerrado no ano de 2022 em nível federal. Apesar da não valorização do docente, observa-se que a formação de professores, na última década, teve um acelerado crescimento no que se refere ao número de profissionais formados para exercer o magistério. Contudo, em meio a esse crescimento, entende-se que:

[...] a expansão dos cursos de formação docente no país acompanha, em linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais da população, de uma escolarização tardia, o Brasil só conseguiu universalizar o ensino fundamental obrigatório apenas na virada do milênio. Em 2006, sua duração foi ampliada de oito para nove anos, e em seguida, a emenda constitucional n. 59/2009 estendeu a obrigatoriedade escolar dos 4 aos 17 anos, o que acabou por abranger os estudantes desde a pré-escola até a idade correspondente ao término do ensino médio. Ademais, do reconhecimento da educação como um direito da criança pequena desde os primeiros meses de vida pela Constituição Federal de 1988, decorre também o dever público de oferecer creches até os 3 anos de idade. Embora, a natalidade da população tenha diminuído bastante no país e esteja abaixo da taxa de reposição, as demandas pela expansão da educação escolar são grandes, uma vez que esta se constitui de modo predominante, em que são formados as crianças e os adolescentes nas sociedades contemporâneas (BARRETTO, 2015, p. 681).

Ao verificar tal questão, pode-se perceber que houve um crescente aumento na procura de formações de professores. Isso veio a surgir a partir da obrigatoriedade do ensino na educação básica, o que fez nascer a necessidade de se ter professores formados e qualificados

não só para assumirem o ensino básico nas escolas, mas também de formar alunos críticos, reflexivos, que pudessem atender aos interesses e necessidades da sociedade. Diante dessa realidade, houve uma maior procura pelos cursos de licenciaturas nas universidades. Muitos, no entanto, ainda se encontram em desenvolvimento devido à falta de recursos para oferecer um ensino de qualidade na formação do docente.

A educação básica representou, assim, um campo fértil, para a formação de professores, e certamente, um mercado de trabalho de grandes proporções para os docentes atuarem no ensino. Contudo, existem dinâmicas internas no próprio sistema de educação, e também no sistema operacional de mercado, que contribuem para ampliar ou retrain a oferta e a procura dos cursos de formação, desses profissionais (BARRETTO, 2015, p. 681).

Em consonância com o que foi dito, pode-se observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) foi extremamente decisiva para a formação de professores, pois ela, obrigatoriamente, determinou que todos os professores (com exceção daqueles que atuam na educação infantil e nos anos iniciais), para exercerem suas funções em sala de aula e em outras áreas da educação, teriam de ser formados em cursos de Ensino Superior. Sendo assim, as universidades passaram a ganhar mais notoriedade, tendo, inclusive, que dar mais prioridade à qualidade do ensino, já que estava tratando especificamente da formação de professores que lidariam com a formação de crianças, jovens e adultos.

Com vistas a atender essa grande demanda estimada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, órgão do Ministério da Educação (CAPES/MEC) de formação docente das redes públicas em nível superior, o Ministério da Educação cria, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Brasil, 2006; lei n. 5.800). Como o modelo tradicional de funcionamento do ensino superior não permitia assumir, essa experiência da UAB, foi estabelecido um convênio de cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BARRETTO, 2015, p. 681).

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC), juntamente à CAPES, conseguiu implementar uma nova política educacional voltada para a formação de professores: a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com isso, foi possível ampliar as possibilidades de formação de professores nas licenciaturas para a Educação Básica, havendo, assim, uma cooperação entre as instituições públicas de ensino superior, já que nessa nova modalidade de ensino (a educação a distância), a distância entre elas foi diminuída, tanto nas instâncias públicas do ensino superior, quanto nas instâncias privadas.

5.4 Uma análise sobre as políticas educacionais para a formação de professores na atualidade

É sabido que ser professor está muito além de somente ter uma inclinação para o ensino. Essa profissão, por ser de fundamental importância para o desenvolvimento dos indivíduos da sociedade, exige que esse profissional tenha, além de uma constante atualização referente aos saberes docentes, dedicação e persistência para que consiga adquirir as devidas competências, habilidades e conhecimentos técnicos e didático-pedagógicos para o exercício da função na área da qual é formado.

Outra questão que merece atenção diz respeito à urgente necessidade da reformulação dos projetos políticos para educação, que, aliás, são de fundamental importância, já que garantem melhores condições de trabalho aos profissionais do magistério. No entanto, para que isso ocorra, é preciso que haja recursos/investimentos destinados à formação, tanto inicial, como continuada, dos profissionais do ensino.

É necessário, ainda, para garantir o desenvolvimento do profissional de ensino, que os licenciandos, além de terem uma vasta bagagem teórica, saibam articular os elementos didáticos e pedagógicos na sua prática em sala de aula.

Considerando as especificidades dos conteúdos e as habilidades/técnicas de ensino do docente, nota-se que este, ao adequar tais técnicas às novas exigências/mudanças na prática pedagógica, além de melhorar a regência de suas aulas, consegue efetivar o processo de ensino e aprendizagem do estudante. Por isso, faz-se necessária a:

[...] garantia de uma formação continuada de qualidade, coerente com a atual necessidade de constante aprimoramento do saber-fazer docente, que se efetiva, por meio da articulação dos saberes específicos da área de atuação de ensino, do professor com os saberes pedagógicos (KRETZMANN; BEHRENS, 2010, p. 189).

Dessa forma, cabe afirmar que a formação de professores deve ser baseada em resultados intencionais, que sejam capazes de viabilizar as mais diversas dimensões presentes na execução das ações teóricas e práticas. Dessa forma, os alunos se beneficiariam, pois teriam um professor competente, capaz de fazê-los refletir sobre a sociedade e suas vivências.

Em sentido oposto ao que foi explanado, nota-se que mesmo sabendo da importância/necessidade de se ofertar uma formação inicial e continuada de professores, investimentos nessa área não apenas não acontecem, como também são cortados/reduzidos ao longo dos anos.

Sendo assim, pode-se afirmar que não só é preciso que os governantes tenham uma maior sensibilidade com a causa da Educação, como também é preciso que o magistério

continue lutando por mudanças no ensino, visto que os governantes postos aparentam não estarem a serviço do povo brasileiro.

Sem reivindicações como essas, a Educação poderá padecer a sérios problemas sociais, incluindo o enfraquecimento da carreira docente. Sendo assim, é necessário que se priorize a formação docente, que passem a vê-la como algo elementar para o bom funcionamento da educação básica.

Ao dar ênfase a essa área, o número de professores capacitados para assumir o seu compromisso social com a educação aumentaria, fazendo com que a profissão passasse a ser mais valorizada. No entanto, isso só será possível quando as políticas educacionais permitirem que cada dimensão já citada contribua para que haja educação transformadora, de qualidade, para todos os níveis da Educação.

Para mais, pode-se entender que quem determina as políticas educacionais direcionadas para a área da formação de professores, de certa forma, é a política, sendo ela coordenada, muitas vezes, por governantes que não veem a educação como prioridade. Esse fato implica, de forma direta, nos rumos/caminhos que são dados para a Educação brasileira, já que esses governantes, por serem inexpressivos quanto à Educação, são capazes, por terem o poder, de vilipendiar o sistema educacional do país – o que permite afirmar que os princípios norteadores da política são determinantes para o futuro de qualquer sociedade.

É possível reforçar esses conhecimentos no pensamento de Brzezinski (2008, p. 1141), que diz:

Ademais, é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática, os princípios da qualidade total da educação. De outro lado, se encontra o da sociedade civil organizada, com suas reivindicações diante das ações governamentais, que atenda às suas reais necessidades em suas realidades e contextos educacionais, e no ensino da educação básica. Em que há, um movimento, nacional de educadores, cuja luta tem sido em seus princípios, pela qualidade de vida social dos seus agentes, e profissionais do ensino, que atuam ou que atuarão na educação básica.

Dessa forma, pode-se afirmar que as políticas educacionais são determinantes para o investimento e manutenção de projetos voltados para a formação profissional docente, pois elas são a garantia de que os cursos de formação inicial e continuada dos professores se mantenham funcionando, fazendo com que o professor não se reduza a um mero técnico, executor de tarefas, mas que passe a ser um mediador, formador de cidadãos críticos capazes de refletir sobre a sociedade em que estão inseridos.

Com base no que foi exposto, é possível observar que o PIBID, apesar de necessitar de ajustes estruturais e logísticos referentes à limitação do Programa e da atuação dos bolsistas, aparece como uma importante/necessária política pública não apenas para a formação docente, mas também para a qualificação da educação básica, visto que consegue articular as necessidades da formação com a realidade objetiva da sociedade brasileira, o que beneficia, respectivamente, o licenciando, o aluno da escola pública, a educação e, por fim, a sociedade.

6 O PIBID LETRAS PORTUGUÊS DA UVA: O OLHAR DOS BOLSISTAS, SUPERVISORES, COORDENADORA DE ÁREA E COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS

Neste capítulo, serão investigadas as informações fornecidas por alunos bolsistas, por professores supervisores/regentes, pela coordenadora de área do curso de Letras Português da UVA, e pelo colegiado do curso de Letras Português da UVA. Para isso, este foi dividido em duas seções: a primeira (6.1) analisa apenas os relatos dos bolsistas feitos durante as aulas de Estágio Curricular Supervisionado; e a segunda (6.2), por outro lado, analisa as respostas obtidas em uma entrevista feita com todos os participantes do PIBID supracitados.

Vale enfatizar, ainda, que, para resguardar a privacidade de todos que participaram, foram criados nomes fictícios que são antecidos por uma letra maiúscula. O B que antecede o nome significa que a pessoa é bolsista; o P que antecede o nome significa que a pessoa é professor ou professora; o C que antecede o nome significa que a pessoa integra o colegiado do curso de Letras Português.

A listagem dos nomes ficou assim distribuída: quanto ao relato, tem-se os bolsistas B Damasceno, B Farias, B Lima, B Pinho e B Santos; quanto aos entrevistados, tem-se os bolsistas B Augusto, B Carlos, B Gabriela, B Hugo, B Jaqueline e B Rebeca; quanto aos professores, tem-se P Ana, P Helena e P Raimundo; a coordenadora de área⁴ será designada apenas pelo seu cargo; e pelo colegiado do curso de Letras Português, tem-se C Regina, C Fernanda, C Maria e C Júnior.

6.1 Relato dos bolsistas do PIBID/UVA do curso de Letras Português

Sabe-se que o PIBID é de grande importância não apenas para a Educação Básica, como também para o Ensino Superior. Na UVA, é possível notar o bom desenvolvimento do Programa por meio dos projetos, dos eventos e das pesquisas que foram realizadas ao longo dos anos em que atuou nesta universidade. No entanto, vale enfatizar que uma outra maneira — tão perceptível quanto às informações mencionadas anteriormente — de comprovar a eficiência do Programa é por meio dos relatos daqueles que fizeram parte deste valoroso grupo.

O Programa permitiu que os licenciandos/bolsistas se inserissem no cotidiano das escolas e participassem de práticas metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar, buscando superar problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Tendo isto em

⁴ Não recebe nome fictício pela falta de necessidade, já que apenas um coordenador participou da entrevista.

vista, torna-se possível citar o relato de alguns bolsistas, que, em conversa durante as aulas de Estágio Supervisionado, se posicionaram da seguinte forma sobre as experiências vivenciadas/adquiridas no PIBID no curso de Letras Português da UVA:

Quadro 11 — Relato dos bolsistas durante aulas de Estágio Supervisionado de Letras Português da UVA

B DAMASCENO	O PIBID me permitiu fazer reflexões acerca da minha formação e articular minhas ações, competências e habilidades, e a fazer interligações de trocas de experiências entre universidade e o ambiente escolar. Com ele, as vantagens foram e estão sendo muitas. Em relação à participação em eventos acadêmicos, estando no PIBID, essas experiências vivenciadas, auxilia e ajuda a melhorar a nossa formação, prática docente e vida acadêmica. Quanto à formação pessoal, aprendemos a ser mais tolerantes, seletivos nas escolhas, participativos, comprometidos e principalmente assíduos e pontuais.
B FARIAS	O PIBID me ajudou de forma significativa no processo de conhecimento dos saberes docentes, e também a perceber a estreita relação que há entre teoria e prática, pois ambas são protagonistas no processo de formação dos licenciandos. Ele também tem contribuído de forma positiva tanto para nosso crescimento pessoal quanto para o acadêmico, visto que tem nos possibilitado um maior contato com o ambiente educacional, nos ajudando, inclusive, a desenvolver com melhor desempenho as atividades didático-pedagógicas. E ainda a superar a timidez.
B LIMA	Através do PIBID, adquiri muitos conhecimentos acerca da docência, e a oportunidade de lidar com a teoria e a prática simultaneamente. Ele me possibilitou ter o conhecimento de novas realidades e isso contribuiu para o meu crescimento pessoal e acadêmico através dos conhecimentos e vivência de novas práticas pedagógicas.
B PINHO	A partir do PIBID pude ter uma nova perspectiva em relação à educação. O programa, tem contribuído significativamente para a minha formação acadêmica e profissional, também, me possibilitou a refletir sobre a prática da docência e seus impactos na vida profissional.
B SANTOS	Fazer parte do PIBID foi e está sendo, sem dúvidas, muito proveitoso, pois, a partir dele, pudemos desenvolver melhor nossa capacidade de argumentação e criticidade, além de proporcionar uma reflexão sobre o nosso crescimento, tanto pessoal, como acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do depoimento de B Damasceno, pode-se afirmar que é na integração relatada — entre universidade e Educação Básica — que a escola se torna um espaço privilegiado, pois propicia o indispensável processo de formação dos licenciandos. Observa-se, ainda, que o PIBID consegue articular o tripé composto por ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo, assim, um vínculo entre a escola e a universidade, o que possibilita a troca de conhecimentos e saberes, bem como a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Para B Farias, assim como para grande parte dos licenciandos, o processo de formação e de atuação nas escolas garantido pelo PIBID é um dos únicos momentos em que se tem a oportunidade, ainda na universidade, de interagir com as reais situações escolares, o que contribui para o desenvolvimento da prática docente do bolsista.

A esse respeito, Pimenta (2012, p. 28), ao afirmar que “o futuro profissional não pode construir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*”, acaba por contribuir para o discurso de B Farias, o que condiz com a concepção de que só a prática garante o aprendizado.

Pimenta (2012, p. 32) explica, ainda, que

[...] formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto em um processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticam*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

Nesse diálogo, o professor também precisa conhecer as teorias e estabelecer uma constante relação entre conhecimento teórico e prático, uma vez que suas funções implicam em saber planejar e programar situações de aprendizagem no âmbito escolar. O contato direto dos bolsistas com os professores da escola de ensino básico, por exemplo, é um dos meios pelo qual se concretiza esse processo de mediação entre as práticas.

De acordo com os relatos de B Lima e B Pinho, é possível inferir que os pibidianos da UVA — por meio das experiências, sejam elas por meio da observação de outras práticas, ou da aplicação de intervenções nas escolas através dos subprojetos do PIBID — apresentavam, além de um melhor desempenho, um maior engajamento/protagonismo frente às atividades de prática docente desenvolvidas em sala de aula. conforme confirma o depoimento dos alunos bolsistas.

Assim, por meio destas análises, consegue-se perceber a importância das experiências adquiridas no espaço escolar e dos saberes que contribuem para o ato de lecionar, já que essas vivências em sala de aula passam, de certa forma, a garantir um diferencial na formação do licenciando, contribuindo não apenas para reafirmar suas escolhas, mas também para rever suas ações a partir da análise de sua prática ou da de outro profissional através da observação.

À vista da explanação de B Santos, torna-se possível compreender a importância de o pibidiano estabelecer contato, durante seu curso de graduação, com as experiências práticas ofertadas pelas escolas da Educação Básica, pois é isso que faz desenvolver a segurança, a autonomia, a criticidade e a desenvoltura do futuro docente frente às práticas pedagógicas de ensino.

Nóvoa (2009, p. 31), embasando o relato de B Santos, utiliza o termo “tacto pedagógico” para explicar que “[...] as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais”, o que justifica o fato de os acadêmicos conclamarem que o Programa os auxiliou tanto profissional, quanto pessoalmente.

Com base nos relatos acima investigados, foi possível verificar que a presença do PIBID/UVA no curso de Letras Português — além de ter feito com que os licenciandos vivenciassem a dimensão humana e relacional do ensino, conforme apontado por Nóvoa (2009) — permitiu ao acadêmico-bolsista compreender, antes de assumir a profissão de professor, que a tecnicidade e cientificidade do trabalho docente necessitam do ato de lecionar, da prática do magistério, pois somente assim concluirão o processo de formação do professor.

6.2 Entrevista realizada com bolsistas, professores supervisores/regentes e coordenadora de área

Foi com o intuito de realizar uma investigação coerente, que exponha todos os dados obtidos, que se aderiu a ideia de, primeiro, trazer todas as respostas das perguntas feitas aos entrevistados (Apêndices A, B, C e D)⁵ para, em seguida, analisá-las criticamente com foco nas contribuições do PIBID para a formação profissional/docente.

Deve-se destacar que os questionamentos foram direcionados, respectivamente, a bolsistas (6.2.1), a professores supervisores/regentes (6.2.2), à coordenadora de área (6.2.3) e ao colegiado do curso de Letras Português da UVA (6.2.4).

Para mais, cabe enfatizar que todas as respostas serão, nas subseções a seguir, analisadas ora separadamente, ora em conjunto, isto porque as perguntas feitas foram, por vezes, específicas para cada área, como é o caso, por exemplo, das perguntas de número 01 (um), 02 (dois), 04 (quatro), 05 (cinco) e 07 (sete), que não são iguais para todas as áreas em análise.

6.2.1 Análise da entrevista feita com os bolsistas

Quanto ao primeiro questionamento direcionado aos bolsistas — “Qual impacto o Programa trouxe para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 12 — Respostas da pergunta 01 feita aos bolsistas

⁵ Apêndice A: Questionário para os bolsistas; Apêndice B: Questionário para os professores supervisores/regentes; Apêndice C: Questionário para a coordenadora de área; e Apêndice D: Questionário para o colegiado do curso de Letras Português da UVA.

B AUGUSTO	O PIBID pode proporcionar aos alunos de ensino médio uma experiência atípica que unia uma forma descontraída e diferenciada e ensinar e rever conteúdos que abrangiam o mundo educacional deles. Com intervenção de jovens graduandos que traziam uma atenção ao aprendizado focando nas dificuldades específicas dos alunos. Fazendo assim, um processo de aprendizado mais dinâmico e mais produtivo.
B CARLOS	O conhecimento sobre as possíveis problemáticas existentes no contexto escolar. Ademais, se perceber como professor, entendendo quais os desafios você poderá encontrar ao exercer essa profissão.
B GABRIELA	Impacto positivo, visto que, os conteúdos trabalhados pelos bolsistas eram interessantes e bem didáticos, de maneira que os alunos conseguissem absorver o máximo de conhecimentos possível.
B HUGO	O programa, além de evidenciar a necessidade da experiência prática durante a formação no curso de graduação, promoveu um primeiro contato dos graduandos com o universo do magistério de forma acompanhada, com mentoria e instrução capacitada e envolvida com o processo. Portanto, o impacto do programa na formação do estudante de licenciatura ocorreu de forma positiva, sendo essa experiência um fator de maturação do aluno ao longo da graduação.
B JAQUELINE	As intervenções realizadas durante o programa permitiram que os alunos analisassem o assunto gêneros textuais de forma mais crítica. Os alunos poderiam contemplar momentos que permitiam eles pensarem, analisarem e se expressarem a respeito do assunto abordado e serem protagonistas.
B REBECA	Creio que, a partir do momento em que os alunos tiveram contato com professores de fora, foi uma novidade para o seu processo de ensino-aprendizagem. Era nítido que tanto alunos quanto bolsistas tiveram que se adaptar para haver a receptividade de informações, já que fugia de um padrão escolar. Os bolsistas não estavam ali para cumprir a carga de um professor titular, mas para trabalhar questões escolares de forma mais atrativa. Foi um processo desafiador para bolsistas e inovador para discentes, logo, acredito que o impacto gerado nos estudantes foi positivo, tendo em vista as atividades propostas para o aperfeiçoamento de algum descritor, por exemplo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao examinar o quadro acima, é possível perceber que cada bolsista focaliza em determinada temática para tratar do impacto causado pelo Programa.

B Augusto foca no estudante do ensino médio, em como o licenciando consegue mudar, para melhor, a forma de aprendizagem deste aluno da educação básica.

B Carlos foca no docente, no licenciando enquanto professor, bem como na forma como ele recebe e resolve os problemas do âmbito escolar, adquirindo, com isso, experiências proporcionadas pela prática de ensino.

B Gabriela e B Hugo focam na positividade de se ter um licenciando na escola, o que garante uma troca mútua entre este e a escola, visto que, enquanto um auxilia na prática de ensino, o outro propicia vivências/experiências que só a prática ensina.

B Jaqueline foca no modo como o licenciando lecionava, o que traz a ideia de que, por ainda estar na faculdade, consegue trazer aos alunos práticas de ensino atualizadas, que condigam com atual sociedade.

B Rebeca, por fim, foca não só na "novidade", mas também na autonomia do licenciando, que, por estar livre das burocracias escolares, tinha mais liberdade para fazer aulas mais atrativas, diferentes daquelas da rotina escolar.

Assim, entende-se que, apesar de, por vezes, focarem em temáticas diferentes, todos inferem e afirmam que o PIBID trouxe impactos positivos para o processo de ensino-aprendizagem, fazendo deste um Programa valorizado e reconhecido pelos bolsistas de Letras Português da UVA do período de 2018-2020.

Quanto ao segundo questionamento direcionado aos bolsistas — “Foi possível, por meio do PIBID, conciliar a teoria à prática? Se sim, de que forma?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 13 — Respostas da pergunta 02 feita aos bolsistas

B AUGUSTO	Pode se observar que partindo do princípio dos materiais estudados que levavam em consideração o processo de aprendizagem, a vivência dos alunos e o conteúdo idealizado, surgiu um êxito no que se refere ao aprendizado do aluno e do bolsista. Os bolsistas se atentavam em se adequar as realidades das escolas, uma vez que houve três escolas de atuação; as realidades dos professores, pois foi respeitado as indicações e orientações dos docentes; e as realidades dos alunos, levando em consideração as dificuldades, comportamentos e realidades de cada estudante. Então, sim! Houve uma grande conciliação entre teoria e prática.
B CARLOS	Sim, foi possível. Além dos planejamentos realizados entre os grupos de bolsistas que ficavam em cada escola, recorrentemente todos os bolsistas do subprojeto - Letras Português, reuniam-se para discutir sobre as experiências vivenciadas nas escolas, buscando sempre, relacioná-las à leitura de trabalhos de diversos autores
B GABRIELA	Sim, fazendo o uso de conhecimentos teóricos relacionados às dificuldades que encontrávamos, bem como as diversas maneiras de metodologias que pudessem ser usadas dentro do projeto.
B HUGO	Sim, esse é um dos grandes diferenciais do programa se comparado ao estágio obrigatório. O PIBID, ao dispor um período longo e bem dividido de atividades, consegue organizar de forma adequada e bem estruturada a relação de teoria e prática, visto que esses processos podem ser estabelecidos e realizados em um período de tempo que não limita sua importância e detalhes que precisam ser discutidos.

B JAQUELINE	Sim! A bolsa permitiu, de certa forma, pôr em prática as abordagens teóricas de Marcuschi e Bakhtin com relação aos gêneros textuais e metodologias.
B REBECA	Foi possível, sim, conciliar a teoria à prática. No entanto, a teoria da prática é específica e deve se considerar não apenas autores, mas práticas com êxito de outros acadêmicos. Não se pode esperar uma consulta benéfica de teoria apenas recorrendo a autores que explorem as diferentes práticas, mas a autores que explanem suas experiências. Logo, é possível afirmar a necessidade de teorias sobre prática e de prática.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro acima, pode-se constatar que todos os bolsistas concordam que o PIBID conciliou a teoria e a prática, divergindo apenas na forma como acreditam que essa conciliação se efetivou.

Para B Augusto, a conciliação ocorreu na tentativa de adequação do bolsista para com a realidade da escola, dos professores e dos alunos

Para B Carlos, ocorreu por meio dos planejamentos e das reuniões, momentos em que buscavam relacionar as experiências vivenciadas aos livros/trabalhos estudados na universidade.

Para B Gabriela, ocorreu por meio das metodologias estudadas que, a depender do caso/problema, poderiam ser, ou não, empregada.

Para B Hugo, ocorreu devido ao modo como o Programa está organizado, o que estimula a junção entre teoria e prática.

Já B Jaqueline segue a mesma linha de raciocínio do B Gabriela, visto que ambos concordam que o PIBID permitiu ao licenciando colocar em prática os preceitos teóricos vistos na graduação.

Por fim, B Rebeca, diferentemente dos demais, faz um atento às teorias sobre a prática e às teorias de prática, focando na necessidade de se estudar não só autores consolidados na área, mas também acadêmicos que, por meio de artigos e trabalhos acadêmicos, relatam as experiências vivenciadas em sala de aula.

Sendo assim, é possível notar que, para todos os bolsistas, o PIBID é uma ferramenta que, sim, relaciona a teoria à prática docente, e de diversas formas, seja, por exemplo, pelo modo como o Programa está organizado, seja pelos planejamentos e reuniões propostos, ou ainda pela busca de uma adequação do trabalho à realidade da instituição de ensino.

Quanto ao terceiro questionamento direcionado aos bolsistas — “Quais foram as dificuldades encontradas durante a execução do Programa?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 14 — Respostas da pergunta 03 feita aos bolsistas

B AUGUSTO	Primeiramente foi percebido uma dificuldade em unir esforços para a execução do programa na escola. Dificuldade essa rompida pela boa vontade dos supervisores e bolsistas, amparado pelo incentivo das coordenadoras do programa. Foi notado também um certo estranhamento por parte dos alunos ao perceber aquela intervenção diferente com o que eles estavam acostumados e em entender como os bolsistas iriam agir dentro do aprendizado e da rotina escolar. Quanto ao conteúdo, foi buscado amparo na literatura focando na direção indicado pelas coordenadoras sob a luz da proposta do projeto.
B CARLOS	Para mim, a dificuldade surgiu do pouco tempo de permanência na escola, pois tínhamos um determinado para estudo, planejamento e regência. Além disso, apesar de construirmos um conhecimento sobre mais de uma escola, pela mudança de uma instituição de ensino para outra, isso possibilitou o pouco tempo de permanência em cada escola.
B GABRIELA	A maior dificuldade foi encontrar maneiras, métodos que chamassem a atenção dos alunos a praticarem a escrita.
B HUGO	O fato de algumas instituições não reconhecerem a importância do processo de aprendizagem do universitário, muitas vezes o colocando em posição de intruso naquele espaço estudantil. Há, de certa forma, o egocentrismo de quem já está no magistério em relação a quem ainda busca fazer parte da classe.
B JAQUELINE	Tivemos dificuldade com uma das escolas que participou do programa devido um conflito de metodologia limitada durante a abordagem.
B REBECA	Além da necessidade de harmonia grupal, uma dificuldade encontrada foi a carência de assistência para lidar com as turmas, já que, por muitas vezes, os alunos pareciam ser levados às práticas do PIBID como forma de punição, apenas os que “mais precisavam”. Pelo menos, assim foi em uma das escolas. No entanto, considerando os espaços gerais explorados pelos bolsistas, a falta de estrutura e equipamentos, certamente, afetou as práticas – algumas salas não possuíam conforto para os alunos, bem como careciam de suporte tecnológico para práticas diferentes dos padrões escolares.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao perscrutar as respostas acima, pode-se constatar que o PIBID, por mais que seja relevante para o bolsista e para o aluno da escola pública, não deixa de apresentar desafios durante a execução.

De acordo com B Augusto, as dificuldades se centraram na execução do programa — resolvido graças ao amparo dos professores titulares e do núcleo gestor — e na adequação/aceitação dos alunos às diferentes práticas trazidas pelos licenciandos.

Para B Carlos, em contrapartida, as maiores dificuldades foram a organização de tarefas, que acabou por destinar pouco tempo à regência, e o sistema de rotatividade adotado pelo curso de Letras Português da UVA, que impossibilitou uma maior aproximação do bolsista com a escola.

Para B Gabriela, a dificuldade foi encontrar metodologias de ensino que cativassem os estudantes a praticar e desenvolver a escrita, já que a veem como um exercício maçante.

Já B Hugo traz como dificuldade a falta de reconhecimento do bolsista, afirmação que, quando somada ao relato de B Augusto, B Jaqueline e B Rebeca, faz com que se infira que houve divergências entre eles e o(s) membro(s) de uma das escolas que, pelo que parece, não garantiu total liberdade aos trabalhos dos licenciandos, limitando-os às práticas convencionais de ensino, tendo-os como uma espécie de ajudantes no processo de reforço escolar.

B Rebeca, além do que já foi considerado, finaliza fazendo um atento à falta de estrutura escolar, relatando que careciam de infraestrutura e de materiais considerados padrões/básicos nas demais escolas.

Desse modo, entende-se que o referido programa, para ser bem executado, requer esforço e dedicação não apenas do licenciando, mas de todos os envolvidos para que se possa ultrapassar os diversos obstáculos encontrados. Isso, aliás, é mais uma prova de que o PIBID deve ser integrado permanentemente às licenciaturas, visto que antecipa aos bolsistas as muitas dificuldades encontradas no âmbito escolar, preparando-os desde o começo da graduação para os desafios da profissão de professor.

Quanto ao quarto questionamento direcionado aos bolsistas — “Que consequências o PIBID trouxe para sua formação profissional?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 15 — Respostas da pergunta 04 feita aos bolsistas

B AUGUSTO	Proporcionar ao discente um primeiro contato com a atuação profissional de forma coordenada e orientada. Trazendo experiência e aprendizado profissional que resultou em um amadurecimento como estudantes e como um futuro profissional da educação.
B CARLOS	O conhecimento sobre o ato de ser professor, pois antes disso não tive a oportunidade de estudar/planejar, especificamente, para dar aulas. Ou seja, o programa me possibilitou o acesso a minha primeira experiência; relacionar teoria à prática, pois além de planejar, havia os momentos de discussões a partir das vivências realizadas nas escolas e da leitura de trabalhos de diversos autores; o período destinado à vivência nas escolas-campo promoveu vivências únicas, possibilitando o processo de compreensão da realidade do contexto escolar, quanto às dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem.
B GABRIELA	Consequências maravilhosas, a intenção do programa é promover esse primeiro contato do graduando com o ensino e isso foi muito importante para mim. Por meio dessa experiência eu consegui ver as dificuldades presentes no ensino, as diferentes realidades da sociedade, bem como me instigou ainda mais a buscar conhecimento para contribuir com o aprendizado dos alunos.

B HUGO	Além da experiência comprovada, trouxe, também, a maturidade de observar o universo escolar de forma mais real e aproximada, visto que os estágios, apesar de sua importância, não promoviam carga horária suficiente para vivenciar determinadas situações próprias do ambiente escolar.
B JAQUELINE	Foi uma experiência edificante, ou seja, as consequências foram positivas no quesito profissional. Pude acompanhar a realidade de algumas escolas, as dificuldades, formas de abordagem, estratégias em que hoje posso aplicar à minha realidade como professora.
B REBECA	O PIBID possibilitou minha primeira experiência docente diante de um público do Ensino Médio, o qual é meu público até hoje durante carreira profissional. Certamente, essa experiência me fez aprender a lidar com um nicho tão desafiador, bem como imaginar toda a teoria, aprendida na universidade, colocada em prática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sabe-se que o PIBID causa impactos — positivos e/ou negativos — para a formação profissional do graduando. Ao questioná-los sobre as consequências trazidas por este programa, foi possível obter diversas respostas, tanto diferentes (não opostas), quanto similares.

B Augusto trouxe como consequência o fato de o PIBID proporcionar um contato antecipado à prática docente, o que resulta "em um amadurecimento" do bolsista como estudante e como futuro professor.

Já para B Carlos, o Programa, além de ter oportunizado seu primeiro contato com o magistério, garantiu a efetivação da relação entre teoria e prática, e o fez compreender, por meio do que foi vivenciado, a realidade do contexto escolar.

B Gabriela julgou as consequências como sendo "maravilhosas" e, assim como B Carlos, citou o "primeiro contato" promovido pelo Programa que, frente às dificuldades presenciadas, foi instigado a "buscar conhecimento para contribuir com o aprendizado dos alunos".

B Hugo, ao tratar de maturidade/amadurecimento, seguiu o mesmo raciocínio de B Augusto, e, ao fazer referência à experiência, seguiu o mesmo de B Carlos e B Gabriela, mas destacou-se ao citar os estágios curriculares, vendo-os como disciplinas de carga horária insuficiente, o que faz do PIBID um complemento necessário à grade curricular da licenciatura.

B Jaqueline e B Rebeca também consideraram as consequências positivas para o licenciando, isso devido à experiência e ao aprendizado promovidos pelo Programa durante a atuação do Programa.

Assim, é possível notar que as respostas dos bolsistas acabam por confirmar e complementar umas às outras. Vê-se que, de acordo com o relato de cada um, não há consequências negativas, visto que o Programa serviu de aprendizado, preparando-os

antecipadamente para a prática docente. Isso evidencia o fato de o impacto causado pelo PIBID ser semelhante para todos.

Quanto ao quinto questionamento direcionado aos bolsistas — “O subprojeto desenvolvido durante a execução do PIBID foi relevante para a escola? Exemplifique/justifique” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 16 — Respostas da pergunta 05 feita aos bolsistas

B AUGUSTO	Podemos afirmar que houve êxito da atuação dos bolsistas do PIBID nas escolas, pois nas dinâmicas aplicados, podemos perceber que o conteúdo e técnicas aplicadas foram aprendidas e bem aceitas pelos alunos. Auxiliando os professores nos conteúdos programáticos, os bolsistas atuaram de forma planejado e orientada, podendo construir e agregar no processo de ensino-aprendizagem.
B CARLOS	Sim. Pois todos os bolsistas costumavam planejar juntos, levando em consideração as discussões realizadas na Universidade. Além disso, os alunos bolsistas observavam a realidade e necessidades dos alunos, para assim, desenvolver atividades dinâmicas que chamassem a atenção dos discentes.
B GABRIELA	Sim, acredito que o subprojeto resgata de alguma maneira, não em todos, mas em alguns alunos, o gosto, o prazer pela leitura e pela escrita e isso com certeza vai refletir no resultado geral da escola.
B HUGO	Sim, foi importante. O projeto foi importante para a observação e organização do que estava sendo feito, além de promover a oportunidade de observar em que aspectos poderia ser melhorado e quais pontos haviam sido eficazes.
B JAQUELINE	Sim! Pois tentamos despertar nos alunos o protagonismo, o gosto pela leitura e aprendizagem.
B REBECA	Foram três escolas ao total durante o Programa, mas, de modo geral, creio que foi, sim, relevante para as escolas a execução dos bolsistas. Por exemplo, muitos alunos que comumente reclamavam das aulas em sala aderiam de modo positivo às atividades propostas pelos bolsistas. Além disso, funcionários escolares puderam traçar um perfil de desenvolvimento desses estudantes a fim de verificarem possíveis mudanças de conduta para com eles. Logo, é possível afirmar que foi um programa benéfico não apenas para alunos e bolsistas, mas também para gestores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que todos os bolsistas entrevistados julgaram o subprojeto desenvolvido durante a execução do PIBID como relevante para a escola, o que mostra uma sincronia entre os efeitos do Programa sobre estes alunos.

Para B Augusto, isso se deu devido às dinâmicas desenvolvidas pelos graduandos, que, além de serem "bem aceitas" pelos alunos, serviram de auxílio para os conteúdos programáticos da escola, potencializando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

B Carlos, em contrapartida, leva em consideração, para a criação de atividades significativas, não apenas pelo fato de se observar a carência/necessidade da turma, mas também a reflexão que era feita sobre a realidade a qual a escola estava inserida.

Já B Gabriela, assim como B Jaqueline, focou no "gosto" que os alunos desenvolveram pela leitura, pela escrita e pela aprendizagem em geral, o que faz diminuir a concepção de que a escola é um ambiente afadigador.

Para B Hugo, os subprojetos foram relevantes tanto por promoverem a observação, quanto por permitirem que os bolsistas refletissem sobre possíveis soluções para os problemas do cotidiano escolar.

B Rebeca considerou, tal como B Augusto, "positiva" a adesão dos alunos às atividades propostas, o que leva ao entendimento de que foram aulas dinâmicas/participativas, beneficiando, assim, alunos e bolsistas;

Tais relatos são prova, mais uma vez, de que os trabalhos produzidos e organizados pelos bolsistas do PIBID do curso de Letras Português da UVA foram produtivos não só para a universidade, que passou a ter licenciandos mais amadurecidos e experientes, mas também para as três instituições de ensino envolvidas no projeto, que passaram a ter alunos mais engajados e participativos.

Quanto ao sexto questionamento direcionado aos bolsistas — “Quais seriam as consequências para a universidade se o Programa deixasse de existir?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 17 — Respostas da pergunta 06 feita aos bolsistas

B AUGUSTO	Levando em conta a grande importância para o bolsista do programa para o “despertar da profissão”, bem como fortalecer o aprendizado e o primeiro contato desse universitário com a realidade futura após a conclusão do curso, podemos assim entender que o programa se faz imprescindível para uma universidade que tem como objetivo promover socialmente a inserção de bons profissionais nas escolas. Seria uma grande perda para os alunos da universidade, pois deixaria de existir uma experiência ímpar e de grande estima curricular. Além de ser um desmotivador para o graduando em não perceber meios de apoio e incentivo para a formação acadêmica.
B CARLOS	Os universitários não teriam a oportunidade de conhecer, enquanto graduandos, a realidade escolar e relacioná-la à teoria que é estudada principalmente em sala de aula, nos cursos de licenciatura.
B GABRIELA	Formar professores menos capacitados e sem uma visão sobre o real ensino, já que o subprojeto permite um contato maior com a prática docente do que os estágios.

B HUGO	A graduação de licenciatura sem um projeto como o PIBID perde em muito, visto que os estágios não são realizados de forma eficaz, pois além da carga horária pequena, também sofre com a recusa das escolas, que muitas vezes tratam com antipatia o estagiário. O PIBID consegue, dessa forma, atingir estudantes, da escola e universitários, de forma única, promovendo vivências importantes e de grande valor para a formação do licenciando.
B JAQUELINE	Os acadêmicos perderiam a oportunidade de experienciar uma realidade escolar antes de atuarem na área.
B REBECA	Se o Programa deixasse de existir, jovens universitários perderiam a oportunidade de conciliar trabalho com estudo acadêmico, já que, durante o programa, os bolsistas devem participar das reuniões pedagógicas, bem como elaborarem planos de ensino para as práticas. Seria uma perda muito grande para o curso em questão, já que os futuros profissionais passam por estágios ainda dentro da academia – no entanto, nada como algo formalizado, assim como é pela CAPES.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas coletadas, percebe-se que, para B Augusto, as consequências seriam negativas, pois, além de deixar de ter a experiência proporcionada pelo Programa, iria desmotivar os graduandos, que perceberiam a falta de incentivo à formação acadêmica.

Para B Carlos, em consonância com B Augusto, os graduandos perderiam a oportunidade de conhecer a realidade escolar durante a faculdade, o que dificultaria a conciliação entre a teoria e a prática.

Para B Gabriela, isso reduziria, na graduação, o contato com a prática docente, ocasionando, dessa forma, em uma formação docente "menos capacitada" e mais distante da realidade educacional.

Para B Hugo, isso seria uma perda para os cursos de licenciatura, já que o PIBID consegue promover vivências das quais o Estágio Curricular Supervisionado é incapaz de alcançar.

Para B Jaqueline e B Rebeca, por fim, os graduandos perderiam uma "oportunidade", seja a de atuar e vivenciar a realidade do magistério, seja a de conciliar o profissional e o acadêmico, a prática e a teoria, o que prejudicaria a formação docente.

Dessa forma, é possível constatar que diversas seriam as consequências caso o PIBID deixasse de existir. Por exemplo, a redução da prática docente na graduação, dificuldade na conciliação da teoria à prática, coarctação da formação docente capacitada, entre outras, todas, segundo o relato dos bolsistas, negativas, o que leva a concepção de que isso seria danoso à formação profissional dos futuros docentes, recaindo, conseqüentemente, na qualidade do ensino da Educação Básica.

Quanto ao sétimo e último questionamento direcionado aos bolsistas — “Como foi a experiência de revezamento nas escolas durante o PIBID? Descreva pontos positivos e pontos críticos.” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 18 — Respostas da pergunta 07 feita aos bolsistas

B AUGUSTO	<p>Foi de grande valia, pois podemos perceber e vivenciar diversas realidades existentes nas escolas públicas de Sobral. Conhecemos escolas, professores e alunos e suas perspectivas diante da educação e sua relevância no processo de aprendizagem e inserção social.</p> <p>Pontos críticos, podemos ressaltar a interrupção das intervenções para que houvesse a troca de escola. Pois, se houvesse uma continuidade maior, poderíamos ter obtido um maior e melhor resultado.</p>
B CARLOS	<p>A experiência foi excelente, pois permitiu aos alunos bolsistas o conhecimento sobre realidades diferentes, tornando-os capazes de se adaptar em pouco tempo a vários contextos, especificamente, no surgimento de desafios.</p> <p>Um ponto negativo foi o tempo de permanência na escola, uma vez que tínhamos que fazer a mudança de uma escola para outra.</p>
B GABRIELA	<p>Essa troca foi essencial. Com isso podemos ver o diferente funcionamento das escolas, métodos, projetos, grade curricular e também o público, como eles atuam dentro dessas escolas e o conhecimento destes. Na minha opinião só houve pontos positivos.</p>
B HUGO	<p>Acredito que esse aspecto do projeto foi uma boa experiência, mas poderia ser melhorado. O revezamento é uma boa forma de promover mais experiências, mas o excesso de revezamento impede que haja o desenvolvimento de relações mais firmes e projetos a longo prazo. Acredito que o revezamento de duas escolas conseguiria promover impactos positivos de forma mais eficaz.</p>
B JAQUELINE	<p>Foi muito significativo, pois foi possível ver a realidade de cada uma das escolas, a forma de abordagem, os próprios alunos. Apesar do tempo determinado em que tínhamos que passar em cada escola, conseguimos realizar uma sequência didática relevante.</p>
B REBECA	<p>A experiência de revezamento foi muito importante para a prática pedagógica, já que permitiu contato com diferentes públicos e exigiu adaptabilidade dos bolsistas – algo muito necessário para a formação profissional. No entanto, poderia haver um acompanhamento mais prolongado das turmas, bem como projetos que não foram continuados nas escolas. Sendo assim, é preciso estar ciente de todos os benefícios e malefícios de tal processo do programa, a fim de haver a consciência de experimentação máxima da oportunidade</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O PIBID do curso de Letras Português da UVA adotou, como já explicado, um sistema de rotatividade em que os bolsistas alternavam, periodicamente, de escola, possibilitando ao

graduando a oportunidade de conhecer a realidade escolar não de uma, mas de três instituições públicas de ensino.

Sobre a aplicação desta técnica, B Augusto e B Carlos classificaram como "de grande valia" e "excelente", respectivamente, focando no fato de terem conhecido escolas públicas do município de Sobral, mas trazem à tona, como ponto crítico, o curto período em que ficaram dentro do ambiente escolar.

Já B Gabriela, além de acreditar não haver pontos negativos, avaliou tal sistema como "essencial", já que fez com que conhecesse diferentes escolas, grades curriculares, métodos e projetos educacionais, bem como públicos de diferentes classes, o que proporcionou ao bolsista experienciar múltiplas perspectivas.

B Hugo, por sua vez, afirmou que "poderia ter sido melhor", trazendo como sugestão equilibrar o revezamento feito pelos bolsistas, visto que, quando em excesso, torna-se incapaz consolidar relações e projeto;

B Jaqueline e B Rebeca classificaram como "significativo" e "importante", mas, assim como B Augusto e B Carlos, fizeram um destaque ao tempo em que ficavam na escola, que, por ser curto, impedia a consolidação dos projetos trabalhados

Assim, é possível verificar que tal mecanismo foi eficiente e que colaborou para a prática de ensino destes bolsistas, o que fez deles graduandos mais experientes e capazes de aliar a teoria à prática.

Fundamentado nos dados aqui investigados, pode-se concluir que, de modo geral, os bolsistas concordaram e/ou complementaram uns aos outros, o que torna evidente, além da sintonia entre eles, o poder que o PIBID do curso de Letras Português da UVA tem em desenvolver e capacitar seus licenciandos para o âmbito profissional.

6.2.2 Análise da entrevista feita com os professores supervisores/regentes

Realizou-se — seguindo o mesmo *modus operandi* do que foi feito com os bolsistas — um questionário com 06 (seis) perguntas direcionado a 03 (três) professores supervisores/regentes, um de cada escola participante. Entretanto, por ser encaminhado a um grupo específico do qual os bolsistas não fazem parte, foi necessário alterar as questões, visando, assim, abordar assuntos que contemplem a área a ser investigada.

No que se refere ao primeiro questionamento direcionado aos professores supervisores/regentes — "Avalie como o PIBID impactou na qualificação dos alunos bolsistas." —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 19 — Respostas da pergunta 01 feita aos professores supervisores/regentes

P ANA	O Programa PIBID impactou de forma positiva a experiência dos alunos graduandos, uma vez que materializou a prática de sala de aula para os mesmos, oferecendo diversas nuances que apenas essa vivência pode ofertar de forma ímpar para cada um deles.
P HELENA	O PIBID qualificou de maneira positiva na qualificação dos alunos bolsistas porque através dele os alunos bolsistas tiveram a oportunidade de conhecer os desafios dos docentes da escola pública e também de colocar em prática os conhecimentos apreendidos na universidade.
P RAIMUNDO	Acredito que principalmente no que diz respeito às práticas de elaboração de atividades de ensino, na aplicação dessas atividades e na avaliação dos resultados obtidos com suas próprias intervenções nas aulas. No contato direto com o dia a dia da escola e nas intervenções promovidas por eles no decorrer das aulas, os bolsistas puderam sentir, de fato, tanto as dificuldades quanto a satisfação de lecionar, podendo somar essas práticas iniciais às teorias ensinadas na universidade, observando, sentindo e atuando no ambiente real de que essas teorias falam.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vê-se que, para P Ana, o PIBID impactou de forma positiva, pois fez com que os bolsistas tivessem a oportunidade de efetivar a prática docente, adquirindo, assim, a experiência/vivência do magistério.

P Helena, em consonância com P Ana, também acredita que o Programa impactou de maneira positiva, já que garantiu o conhecimento prático da realidade escolar das instituições públicas do Ensino Médio, colocando o que aprendeu em prática, tanto para lecionar, quanto para resolver os desafios cotidianos desta profissão.

É possível inferir que P Raimundo também tenha visto o impacto causado pelo PIBID como positivo, pois, para ele, proporcionou ao bolsista o exercício à docência em todos os processos (planejamento, ação, intervenção e avaliação), fazendo com que presenciasse pontos positivos e negativos de ser professor.

Vê-se, desse modo, que todos os professores supervisores/regentes concordaram que o PIBID/UVA causou um impacto positivo, o que prova a importância deste não apenas para a universidade, mas também para a escola de Educação Básica, já que, ao mesmo tempo em que contribui para a formação do bolsista, também serve de auxílio ao professor da escola em seus afazeres pedagógicos.

No que se refere ao segundo questionamento direcionado aos professores supervisores/regentes — “O Programa contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Se sim, de que forma?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 20 — Respostas da pergunta 02 feita aos professores supervisores/regentes

P ANA	Sim. Obviamente o processo de ensino-aprendizagem não se completa apenas na teoria, por mais que esta cumpra seu fundamental papel. Conhecer a realidade do chão da escola ainda é a experiência mais emocionante para quem pretende ingressar no magistério e pode contribuir significativamente para o sucesso da prática docente.
P HELENA	Sim, certamente. Com apoio dos bolsistas, minha prática docente foi bastante enriquecida e as aulas impactaram positivamente o resultado dos alunos nas disciplinas afins e também nas avaliações externas.
P RAIMUNDO	Como os encargos do professor titular de Língua Portuguesa na escola pública são sempre muitos, tendo este de acumular as disciplinas de Literatura, Língua e Redação em uma só, toda ajuda que se tenha é válida tanto no sentido de reforçar conteúdos quanto no de apresentar outras abordagens. Assim, a presença dos bolsistas foi muito interessante para o processo, até mesmo no sentido anímico, pois os adolescentes gostam bastante de coisas e pessoas novas de fora da nossa rotina escolar normal. As intervenções foram sempre bastante lúdicas e animadas, então se tornava interessante para os alunos e criavam um interesse a mais nos conteúdos com os quais trabalharam.

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível notar que P Ana e P Helena julgam o PIBID como um contribuidor ao processo de ensino-aprendizagem do aluno da Educação Básica, trazendo à tona o fato de os bolsistas inovarem não apenas com a sua presença, mas com suas práticas e métodos.

Para P Raimundo, a presença dos bolsistas foi “interessante” e “válida”, visto que, além de ter auxiliado o professor titular com os encargos da escola, trouxe metodologias “lúdicas e animadas” aos alunos, rompendo, assim, com a rotina — por vezes, maçante — da escola.

Assim, pode-se notar que a presença dos bolsistas na escola foi, além de um apoio à escola — na criação de projetos — e ao professor titular da sala — no fazer pedagógico —, um diferencial para a aprendizagem dos alunos, já que traziam propostas pedagógicas engajadoras, geralmente diferentes da rotina semanal dos estudantes.

No que se refere ao terceiro questionamento direcionado aos professores supervisores/regentes — “Quais foram as dificuldades encontradas durante a execução do Programa?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 21 — Respostas da pergunta 03 feita aos professores supervisores/regentes

P ANA	Eventualmente o plano de execução apresentado pelos alunos do PIBID pode divergir do programa interno da escola e isso pode afetar o desenvolvimento de atividades específicas propostas por cada segmento, que ao passo que pode agradar umas das partes, também pode desarmonizar quanto ao objetivo da outra. Percebi esse fato como uma dificuldade.
P HELENA	Tivemos poucas dificuldades, mas algumas delas foram faltas pontuais de alguns bolsistas e a participação não efetiva de alguns alunos.

P RAIMUNDO	<p>Acredito que a maior é justamente a questão de encaixar as intervenções dos bolsistas na rotina sempre muito corrida da escola e dos programas curriculares, na realidade da minha escola, dá-se uma grande ênfase na preparação dos alunos para avaliações externas e para o ENEM, então tem um programa que visa essa preparação e que precisava ser cumprido como prioridade, isso gera algumas dificuldades, mas acredito que houve boa vontade de todas as partes para que os bolsistas realizassem suas práticas e dentro do que podíamos oferecer tentamos acolhê-los, integrá-los, contribuir com a formação deles e também receber o que suas vivências nos proporcionaram.</p>
-----------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Como resposta para a terceira pergunta, P Ana trouxe como dificuldade a divergência entre a proposta didática trazida pelo professor titular e a trazida pelo bolsista. Para ele, esta falta de harmonia acaba afetando as propostas didáticas dos demais segmentos escolares, beneficiando, dessa forma, uns, os bolsistas, e desamparando outros, os professores, que teriam de reorganizar suas aulas para conseguir concluir suas atividades no prazo determinado.

P Helena relata que poucas foram as dificuldades, mas que duas se destacaram: a primeira foi a ausência dos bolsistas, que ao faltarem, além de “perder” um dia de prática — em que assumiria a sala de aula —, faziam com que outro professor tivesse que assumir, de maneira desprogramada, a turma, já que não tinha preparado uma aula para aquele momento; e a segunda refere-se à falta de participação dos alunos, o que aumentava a insegurança dos bolsistas, já que eram (até então) pouco experientes para lidar com tais situações.

P Raimundo, em sintonia com o P Ana, afirma que a maior dificuldade foi a de “encaixar as intervenções dos bolsistas na rotina sempre muito corrida da escola”. Ele explicou que, em sua escola, os alunos eram preparados para as provas externas e para o ENEM, e não podiam abrir mão desses programas de preparação, mas que, com a boa vontade de todas as partes (escola e universidade), conseguiram conciliar todas as propostas didáticas de modo que beneficiasse tanto os bolsistas quanto os professores titulares.

Ao comparar as respostas dos professores supervisores/regentes e dos bolsistas para esta pergunta, percebe-se, que, embora haja algumas divergências, a maioria dos bolsistas e professores trazem como dificuldade, direta ou indiretamente, o acordo entre as propostas dos bolsistas e o plano de ensino das instituições de ensino.

Isso faz com que se note que as dificuldades trazidas ocorreram uma em detrimento da outra: enquanto os bolsistas reclamavam do pouco tempo de regência, da falta de reconhecimento, do conflito de metodologias e da desarmonia grupal (todas interligadas entre si), os professores reclamavam do pouco tempo que tinham para realizar suas próprias atividades, o que impossibilitava a aplicação de todas as propostas didáticas planejadas.

Tais problemas seriam sanados — também, um em detrimento do outro — se os professores tivessem mais tempo para realizar suas tarefas, pois, além de seguirem com mais tranquilidade seu plano de ensino, teriam mais tempo para destinar aos bolsistas, que teriam, por sua vez, mais tempo de regência, não precisando mais se preocupar com o conflito de metodologias e com a desarmonia grupal.

No que se refere ao quarto questionamento direcionado aos professores supervisores/regentes — “Em uma escala de 01 a 03 (ruins, medianas e boas, respectivamente), como você avalia as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 22 — Respostas da pergunta 04 feita aos professores supervisores/regentes

P ANA	Acredito que 03 representaria muito bem essa escala de avaliação. Todo e qualquer acadêmico deve estar vocacionado e consciente de sua escolha profissional e para tal se faz necessário a convivência, a prática real que possa desmistificar qualquer insegurança ou dúvida em sua trajetória futura. O projeto PIBID vem preencher essa lacuna quando oportuniza o formando a conhecer o completo sentido do que seria prática do magistério, sobretudo “in loco”.
P HELENA	Nota 03, com certeza.
P RAIMUNDO	03.

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível observar que todos os professores supervisores/regentes classificaram positivamente as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente, avaliando o Programa, em uma escala de 01 a 03, com nota máxima.

Vale ressaltar, ainda, que tais avaliações foram dadas após ter sido elencados os principais problemas/desafios do PIBID, o que poderia servir de justificativa para uma classificação regular ou ruim. Porém, mesmo após tratar das dificuldades do referido programa, os professores entrevistados, por unanimidade, mostraram vê-lo como uma ferramenta fundamental para a formação do licenciando.

Isso evidencia não só a importância, mas também a necessidade do PIBID para os cursos de licenciatura, pois, além de conscientizar o bolsista de sua escolha profissional — conforme dito por P Ana —, proporciona a ele, de forma antecipada, a experiência/vivência do magistério.

No que se refere ao quinto questionamento direcionado aos professores supervisores/regentes — “Houve, por conta do PIBID, desenvolvimento/aprimoramento de sua prática docente? Se sim, o que acha que mudou?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 23 — Respostas da pergunta 05 feita aos professores supervisores/regentes

P ANA	Sim. A prática docente é por natureza mutável e precisa estar em constante desenvolvimento. O programa PIBID traz inovadoras experiências que são sempre bem vindas e agregam maior interação dos alunos, configurando por sua vez, sempre algum ganho para a aprendizagem.
P HELENA	Sim, os bolsistas trouxeram muitas ideias e atividades inovadoras e criativas. Pude rever minha prática docente diariamente.
P RAIMUNDO	Acredito que sim. Devido ao que já relatei sobre os acúmulos da disciplina de Português na escola pública, acaba-se um pouco sobrecarregado, e essa sobrecarga gera uma prática docente um pouco tensa para dar conta de tudo que tem de ser trabalhado em sala com os alunos. As intervenções eram mais lúdicas e animadas e isso acabava gerando um certo entusiasmo a mais, então procurei inserir nas aulas, sempre que possível, um pouco da ludicidade com que as intervenções dos bolsistas haviam sido feitas, isso, devidamente dosado e equilibrado, foi interessante para mim e para as turmas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar o quadro acima, é possível verificar que todos os professores entrevistados concordaram com a máxima de que o PIBID desenvolveu/aprimorou suas práticas docentes.

Para P Ana, o PIBID trouxe “inovadoras experiências” que agregaram positivamente no modo como se relaciona com os alunos, o que prova que a prática docente está em constante mudança/evolução.

Para P Helena, inovadoras não foram as experiências, mas, sim, as muitas ideias e atividades trazidas pelos bolsistas, o que acabou fazendo com que ele revesse as próprias práticas docentes, atentando-se às inovações do magistério.

Para P Raimundo, o PIBID o auxiliou ao retirar parte da sobrecarga gerada pelos acúmulos da disciplina de Português na escola pública, fator este responsável por tornar as aulas “um pouco mais tensas”. Relatou, ainda, que aderiu a alguns métodos (mais lúdicos) utilizados pelos bolsistas durante as intervenções, tornando, assim, suas aulas mais interessantes tanto para ele, quanto para as turmas.

Aqui, é possível perceber a importância do Programa para os docentes das escolas de Educação Básica, haja vista o fato de os bolsistas contribuírem tanto no sentido de dividir tarefas — o que ameniza a sobrecarga do professor —, quanto no sentido de estimular a pesquisa e a aplicação de práticas pedagógicas inovadoras e eficientes para o processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao sexto, e último, questionamento direcionado aos professores supervisores/regentes — “Quais seriam as consequências para a universidade se o Programa deixasse de existir?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 24 — Respostas da pergunta 06 feita aos professores supervisores/regentes

P ANA	A universidade, sem o auxílio do programa PIBID, deixaria de oferecer ao aluno um verdadeiro laboratório de como seria sua trajetória profissional. Desse modo, correria o risco de formar indivíduos inseguros, pouco vocacionados ou até mesmo desconhecedor da responsabilidade que envolve a prática docente, como um todo.
P HELENA	Seria uma perda significativa, pois contribuiu bastante para o meu aprendizado, dos alunos e dos bolsistas.
P RAIMUNDO	A universidade não pode jamais abrir mão da extensão de suas práticas e pesquisas com a comunidade de forma geral, e nem pode deixar também de receber os conhecimentos práticos que da comunidade advêm. No caso dos cursos de licenciatura, é fundamental articular a teoria à prática e o PIBID é um programa de suma importância, a troca de conhecimentos entre a universidade e as escolas é fundamental para que se chegue a soluções eficazes para o ensino-aprendizagem em nosso país, sempre tão carente disso. Enriquece a formação dos bolsistas com a experiência viva da sala de aula, leva às escolas a energia e o entusiasmo de pessoas jovens com os quais os profissionais e os alunos têm a oportunidade de realizar trocas de saberes e experiências, dá a universidade um retorno necessário para estar também sempre reavaliando a sua própria prática docente no sentido de equalizar o saber teórico que tem repassado aos docentes com a realidades das escolas, dos seus profissionais e de seu público. Comunidade, escola e universidade perderiam um canal de contato e de troca necessário e valioso caso o Programa deixasse de existir.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta pergunta — que é a sexta e última — foi a mesma realizada aos bolsistas, que, de modo geral, elencaram como consequência a perda de experiências/vivências docentes, a redução do contato com a prática docente e a falta de conciliação entre teoria e prática.

Para P Ana, os graduandos de licenciatura, com a falta do PIBID, perderiam um “laboratório”, pois não teriam a chance de praticar/experimentar a docência, o que influenciaria negativamente a formação de professores, fazendo com que a universidade passasse a graduar indivíduos “inseguros”, “pouco vocacionados” e desconhecedores de suas responsabilidades como professor.

No entanto, deve-se compreender que o referido programa tem em sua essência o caráter seletivo, o que significa que a oferta não será para todos. É por esta razão que não se pode generalizar o PIBID e, ao mesmo tempo, banalizar os cursos de graduação, insinuando/afirmando que a formação docente depende única e exclusivamente do PIBID. Se assim fosse, significaria dizer que, a cada turma de graduação em licenciatura formada, mais da metade dos graduandos seriam “inseguros” quanto ao ato de lecionar.

Já para P Helena, isso seria uma “perda significativa” para a universidade, haja vista a contribuição do Programa para o aprendizado não só dos alunos e dos bolsistas, como também dos professores supervisores/regentes.

Para P Raimundo, por fim, a universidade não pode renunciar à pesquisa/extensão, assim como não pode deixar de articular a teoria à prática — consequências que aconteceriam caso o PIBID deixasse de existir —, porque, assim, não haveria a troca de saberes/experiências e a reavaliação da prática docente universitária, culminando na perda de “um canal de contato e de troca” entre a universidade e a escola.

Deste modo, é possível constatar que, quanto às possíveis consequências do cancelamento do PIBID, os professores e bolsistas entrevistados concordaram com o fato de tal acontecimento ser negativo para o Ensino Superior, já que estagnaria ou até mesmo causaria o descalabro da curricularização da extensão, isso por se afastar das práticas de pesquisas da comunidade que advêm.

6.2.3 Análise da entrevista feita com a coordenadora de área

A coordenadora de área foi entrevistada seguindo o mesmo *modus operandi* do que foi realizado com os bolsistas e com os professores supervisores/regentes.

Quanto aos questionamentos, apenas os dois primeiros são únicos à coordenadora, as perguntas de número 04 (quatro) e 05 (cinco) foram as mesmas direcionadas aos professores, enquanto as perguntas de número 03 (três) e 06 (seis) foram as mesmas para todos os entrevistados.

Abaixo, segue o quadro das respostas da coordenadora de área entrevistada:

Quadro 25 — Respostas da coordenadora de área

<p>1. Qual é a importância do PIBID para o aluno bolsista (pibidiano)?</p> <p>O aluno inicia a partir dos primeiros semestres a experiência do Pibid e, apesar de sentirem insegurança na sala de aula, enfrentam o desafio em direção ao exercício da docência. Tomando por base os relatos de alunos participantes do programa, posso afirmar que é um diferencial na vida acadêmica deles. A experiência lhes garante mais dinamismo em sala de aula e possibilita compreender as dificuldades no exercício do magistério.</p>
<p>2. O PIBID auxilia no diálogo entre universidade e escola? Se sim, de que forma?</p> <p>O Pibid auxilia, positivamente, na aproximação entre escola e universidade. A inserção do acadêmico na escola possibilita uma relação de troca de experiências tanto para o estudante como para o professor supervisor. Esse professor também é inserido nas atividades do programa, principalmente, nos eventos acadêmicos da universidade.</p>
<p>3. Quais foram as dificuldades encontradas durante a execução do Programa?</p> <p>A dificuldade era garantir a participação efetiva de todos os alunos bolsistas para que compreendessem a seriedade e a importância do programa.</p>

<p>4. Em uma escala de 01 a 03 (ruins, medianas e boas, respectivamente), como você avalia as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente?</p> <p>Eu classifico como 3.</p>
<p>5. Houve, por conta do PIBID, desenvolvimento/aprimoramento da prática docente dos bolsistas? Se sim, o que acha que mudou?</p> <p>Dos vinte e cinco alunos bolsistas, a maioria se encaminhou para o exercício do magistério. A experiência contribuiu para que descobrissem a vocação para o magistério.</p>
<p>6. Quais as consequências para a universidade se o Programa deixasse de existir?</p> <p>Haveria um retrocesso nos cursos de licenciatura, principalmente, no curso de Letras. O Pibid propicia ao aluno compreender a dinâmica de uma sala de aula, desde a execução da aula planejada como a necessidade de “improvisar” dada as situações que são apresentadas a eles.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro questionamento, a coordenadora de área respondeu que o PIBID auxilia no enfrentamento dos desafios do exercício docente, sendo, assim, um diferencial na vida acadêmica, já que desenvolve sobre o bolsista o dinamismo e a possibilidade de "compreender as dificuldades do magistério".

Como resposta para o segundo questionamento, a coordenadora afirmou que o PIBID auxilia de forma positiva na aproximação entre a escola e a universidade, isso devido à inserção do bolsista na escola, o que garante a troca de experiência entre este e o professor supervisor/regente.

Quanto ao terceiro questionamento, ela destacou como dificuldade "garantir a participação efetiva de todos os alunos bolsistas", o que, quando somado com as respostas dos bolsistas e professores entrevistados, induz ao entendimento de que alguns bolsistas não aproveitavam os benefícios do Programa.

Sobre o quarto questionamento, a coordenadora de área, em uma escala de 01 a 03, deu nota máxima para as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente, corroborando, portanto, a classificação dos professores supervisores/regentes.

Em relação ao quinto questionamento, a coordenadora, para provar que o Programa desenvolveu a prática docente dos bolsistas, relatou que, dos vinte e cinco alunos bolsistas, a maioria foi para o magistério, mostrando que a experiência contribuiu para o descobrimento da vocação ao magistério.

No sexto, e último, questionamento, a coordenadora, em consonância com alguns bolsistas e professores supervisores/regentes, afirmou que, se o PIBID deixasse de existir, "haveria um retrocesso nos cursos de licenciatura", isso porque o bolsista perderia a oportunidade de experienciar a dinâmica de uma sala de aula.

Entretanto, vale enfatizar que o Programa reúne um grupo numericamente reduzido de estudantes de licenciatura, o que mostra que as consequências causadas pelo PIBID, em que pese o Programa não englobar todo o Curso, tem potencial para influenciar para muito além dos envolvidos diretamente.

6.2.4 Análise da entrevista feita com o colegiado do curso de Letras Português da UVA

Visando ampliar e, de certo modo, diversificar a coleta de dados/informações, analisou-se, seguindo o raciocínio das subseções anteriores, mais um grupo de sujeitos pertencentes ao grupo de colaboradores/participantes do PIBID do curso de Letras Português da UVA: os docentes integrantes do colegiado do curso de Letras.

Para isso, foram elaboradas, ao todo, 04 (quatro) perguntas referentes ao PIBID, que foram direcionadas a 04 (quatro) professores que, além de integrarem o colegiado do curso de Letras Português da UVA, participaram/acompanharam o desenvolvimento do Programa na referida universidade.

No que se refere ao primeiro questionamento direcionado aos professores do colegiado do Curso de Letras da UVA — “Quais foram as principais estratégias utilizadas pelo PIBID Letras Português/UVA nas escolas vinculadas?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 26 — Respostas da pergunta 01 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA

C REGINA	O Projeto de Iniciação à Docência: Experiências Inovadoras entre Universidade e Escolas – PIBID UVA 2011 foi desenvolvido pela Universidade Estadual Vale que visa a qualificação da Educação Básica pública, inclusive via formação inicial de professores. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a construção curricular e o planejamento de ensino numa perspectiva globalizadora e complexa contribuiu para o desenvolvimento de uma competência docente criativa e propositiva na escola. O grande desafio docente é construir uma prática que articule conhecimentos, valores e atitudes necessários à funcionalidade do trabalho e à formação cidadã do aluno. A construção dessa prática requer, além da formação inicial, um processo crescente de formação continuada/permanente. Com base nos fundamentos da educação contextualizada e da inovação pedagógica e, considerando as demandas dos descritores da aprendizagem, propomos um trabalho dentro dessa linha, para contribuir com os pibidianos na construção
-----------------	---

	<p>de uma prática docente inovadora e contextualizada por meio de oficinas, festivais, concursos literários.</p> <p>Para atingir os objetivos do subprojeto Letras – Português nas escolas parceiras, realizaram o desenvolvimento, dentre outras, das seguintes atividades: implantação de um plantão tira-dúvidas ; produção e reprodução de atividades lúdicas, aplicadas de acordo com o avançar do conteúdo programático de cada série; elaboração de palestras com fins informativos e conscientizadores relacionadas às necessidades que vão sendo detectadas ao longo do convívio com os alunos; implantação de uma atividade inovadora, criada a partir do momento que considerou-se que nas horas dos intervalos de aula, os estudantes podiam utilizar este momento para realizar atividades interativas com os colegas,; produção de áudio vídeos de curta duração e de baixo custo na forma de CD rom e/ou DVDs,; confecção de material de apoio complementar as aulas, tais como jogos, planos de aula etc; de forma a enriquecer a qualidade das aulas na Escola parceira; realização de feiras e oficinas, no que culminou na apresentação de resultados de artigos científicos e participações em eventos científicos. Ressalta-se, ainda, criação de um blog (http://letraspibiduva.blogspot.com/) onde foram postadas as atividades realizadas. Em todos os momentos foram realizadas análise das referidas ações, tendo como instrumento de avaliação a aplicação de questionários e/ou coletas de depoimentos de alunos e professores de outras áreas que presenciam as ações exercidas pelo grupo envolvido no referido subprojeto Letras.</p>
<p>C FERNANDA</p>	<p>O projeto do Pibid foi desenvolvido em três escolas e os alunos foram distribuídos durante três semestres nessas escolas. As atividades eram realizadas conforme a necessidade da escola contemplada, mas os bolsistas seguiam orientações de atuarem nas práticas de leitura e escrita. As estratégias eram mais relacionadas às propostas de trabalho como, por exemplo, o trabalho com estratégias de leitura. Nas atividades de escrita, de acordo com a escola, havia atividades relacionadas à escrita criativa com a refacção do texto para produção final. As estratégias usadas por mim com os bolsistas eram relativas a conhecer realidades diferentes nas escolas que se agregaram ao programa como também desenvolver uma prática de leitura e escrita nos encontros mensais para estudo, avaliação e discussão sobre o Pibid.</p>
<p>C MARIA</p>	<p>As principais estratégias foram:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar um professor da escola vinculada como coordenador/ supervisor do programa PIBID na escola vinculada. 2. Facilitar o intercâmbio UVA/Escola; 3. Agendar atividades de apresentação de oficinas de leitura e produção de texto para os discentes/bolsistas PIBID da UVA; 4. Agilizar o espaço na escola para os bolsistas do PIBID/UVA realizarem as oficinas; 5. Ajudar/apoiar/acompanhar a realização das oficinas com os alunos da escola. 6.No dia de apresentação das oficinas, o supervisor/professor vinculado levava 5 alunos de cada sala para assistir no auditório da escola, ou liberava 2 ou 3 turmas para assistir.
<p>C JÚNIOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão prévia de todos os materiais ou textos utilizados pelos pibidianos nas escolas;

	<ul style="list-style-type: none"> • Sondagem das necessidades ou déficit dos alunos atendidos quanto à Língua Portuguesa; • Maior proximidade entre o professor-supervisor, da escola, e o coordenador do Pibid.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Em resposta à primeira pergunta, C Regina, à princípio, faz um apanhado não só das contribuições do PIBID para a formação docente, mas também dos desafios enfrentados na implementação do Programa no curso de Letras Português da UVA. Em seguida, explica que, com base na educação contextualizada e na educação pedagógica, objetivou construir uma prática docente inovadora e contextualizada, isso por meio do desenvolvimento de projetos escolares, tais como oficinas, festivais e concursos literários. Ao final, respondendo à pergunta feita, C Regina relata que o curso teve como estratégias: a) implantar um plantão tira-dúvidas; b) (re)produzir atividades lúdicas, adequando-as ao nível dos alunos; c) elaborar palestras informativas e conscientizadoras; d) implantar atividades lúdicas/interativas durante o intervalo; e) produzir áudio-vídeos, em CDs e DVDs, de curta duração e de baixo custo; f) confeccionar material complementar eficiente ao professor e ao aluno; e g) realizar feiras e oficinas, que resultaram na criação de artigos científicos e na participação em eventos acadêmicos. A entrevistada ressalta ainda que, além da criação de um *blog*, tais ações foram fruto de estudo e investigação, sendo, dessa forma, avaliados pelos integrantes/participantes do PIBID a fim de mensurar resultados à atuação do Programa.

C Fernanda, além de explicar a dinâmica do PIBID adotada pelo curso de Letras Português, esclarece que os bolsistas atuavam de acordo com a demanda da instituição de ensino no que se refere as práticas de leitura e escrita. Segundo a entrevistada, as estratégias utilizadas pelo PIBID eram voltadas aos mecanismos de leitura e escrita, contando com atividades criativas que desenvolvessem tais habilidades. Além disso, ressalta que as estratégias usadas por ela, em paralelo às adotadas pelo Programa, eram voltadas à experiência adquirida pelos bolsistas, o que gerava discussões e reflexões em encontros mensais para estudo.

C Maria, de forma objetiva, enumera algumas estratégias adotadas pelo PIBID. No entanto, diferentemente de C Regina e C Fernanda, a entrevistada, além de abordar as estratégias referentes ao processo de ensino e aprendizagem, explana sobre as estratégias metodológicas referentes a logística adotada na implementação do Programa. Ao afirmar, por exemplo, que ofertaram o posto de supervisor ao professor/coordenador da escola, C Maria trata dos aspectos organizacionais do PIBID, mas quando explana sobre a realização de

atividades de apresentação de oficinas de leitura e produção de texto, trata sobre os aspectos educacionais, relacionados à didática do curso em questão.

C Júnior traz à tona estratégias voltadas não apenas para o desenvolvimento, como também para a recuperação da aprendizagem: ao relatar que refletiam sobre os materiais/textos e que faziam sondagem das necessidades dos alunos, o entrevistado acaba por complementar as informações trazidas por C Fernanda; já ao tratar da aproximação entre membros da escola e da universidade proporcionadas pelo PIBID, C Júnior corrobora C Maria.

Dessa forma, é possível perceber que os professores que integram o colegiado do curso de Letras Português da UVA apresentaram estratégias semelhantes e/ou complementares, provando, assim, que houve organização para o cumprimento dos objetivos.

No que se refere ao segundo questionamento direcionado aos professores do colegiado do Curso de Letras da UVA — “Você entende que essas estratégias contribuíram para melhorar a aprendizagem dos estudantes? De que forma?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 27 — Respostas da pergunta 02 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA

C REGINA	Sim. Proporcionou aos bolsistas envolvidos um contato mais próximo com a escola, propiciando um olhar mais crítico sobre a mesma. As atividades do subprojeto deram início em julho de 2011, com os estudos e discussões coletivas sobre os aspectos metodológicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através das atividades formativas introdutórias das ações dos PIBID/UVA sistematizada pela Coordenação Institucional, onde, posteriormente, deu-se a inserção dos acadêmicos no cotidiano da Escola. Foram aplicados diversos instrumentos de aprendizado, adaptando cada um ao conteúdo em foco e de acordo com o planejamento anual da professora supervisora.
C FERNANDA	As estratégias contribuíram sim, mas os bolsistas, por vezes, utilizavam uma prática mais tradicional. Isso se deve a rejeição do novo nas escolas como também a necessidade de ver logo um resultado. As práticas que envolvem o interacionismo sócio-discursivo necessitam de tempo para que o aluno da educação básica assimile como conhecimento.
C MARIA	As estratégias contribuíram para melhorar o aprendizado dos estudantes da escola e os estudantes/bolsistas/PIBID UVA, da seguinte forma: a) As oficinas eram novidades e agiam diretamente na prática para aprender a teoria/conceitos; b) Eram atividades planejadas, pois dificilmente alunos escola e alunos/ UVA tinha contato com atividade desse tipo; c) Os professores não tinham tempo para preparar oficinas. d) A entrada de bolsistas na escola só era possível porque o professor/supervisor da escola vinculada agilizava a realização das oficinas.

C JÚNIOR	Tanto os pibidianos (os bolsistas) quanto os professores da escola, planejavam melhor os encontros. Assim, a aula rendia mais, principalmente em seus conteúdos.
-----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

C Regina, quanto ao segundo questionamento, responde que sim, as estratégias do PIBID contribuíram para melhorar a aprendizagem dos estudantes, e explica que isso aproximou os bolsistas do âmbito escolar, fazendo com que conhecessem a realidade de cada uma das três instituições de ensino envolvidas no Programa. Para mais, a entrevistada especifica que, antes desse momento de inserção na escola, foram desenvolvidas atividades introdutórias relacionadas aos PCN para compreensão e reflexão dos bolsistas. Assim, tal método mostrou-se preocupado em, primeiro, qualificar o bolsista para, em seguida, inseri-lo nas escolas, melhorando, portanto, a percepção e senso crítico desses licenciandos.

C Fernanda, assim como C Regina, acredita que as referidas estratégias contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, no entanto, critica a rejeição, por parte das escolas, das atividades sugeridas pelo Programa. Segundo a professora, isso ocorria pela recusa das escolas em romper com o ensino tradicional, já que viam as propostas do PIBID como inovadoras. Deste modo, infere-se que as escolas não ofertavam o espaço necessário para que os licenciandos desempenhassem suas atividades com exímio, tornando-se, portanto, um aspecto negativo ocorrido durante a aplicação do Programa.

C Maria e C Júnior também creem que as estratégias contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Para a entrevistada, as oficinas eram inovadoras e objetivas, e as atividades eram planejadas, mas graças à participação do professor supervisor/regente, que cedia o espaço da sala de aula ao bolsista. Já para o entrevistado, professor supervisor/regente e bolsista agiam de forma colaborativa, colaborando para um melhor rendimento das aulas.

Desse modo, pode-se constatar que todos os quatro professores integrantes do colegiado concordam que as estratégias usadas pelo PIBID contribuíram para melhorar a aprendizagem dos estudantes, citando modos variados para o alcance desse objetivo. Tal unanimidade faz com que o Programa seja entendido como método capaz de desenvolver — mais do que apenas a graduação — a formação docente.

No que se refere ao terceiro questionamento direcionado aos professores do colegiado do Curso de Letras da UVA — “Em sua análise, quais foram as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente?” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 28 — Respostas da pergunta 03 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA

C REGINA	Considerando possíveis impactos (pessoais e/ou institucionais) da experiência vivida no PIBID UVA 2011/2013 ou com ele relacionada, dos quais: motivação para pesquisar; ampliação/produção de conhecimentos novos ou específicos; ampliação de habilidades de leitura/escrita, de liderança, de gestão, do uso de tecnologias; desenvolvimento da criatividade ou da sensibilidade; aquisição de novos valores; maior conhecimento sobre a educação nacional; maior compreensão do fazer pedagógico, verificar suas principais dificuldades e procurar solucionar algumas delas, através de atividades que visam melhorar a educação.
C FERNANDA	A primeira contribuição consiste em terem contato com uma teoria linguística voltada para o ensino de língua materna. A segunda contribuição refere-se à dinâmica do trabalho em equipe. A terceira é relativa à necessidade de “improvisar”. Os bolsistas precisavam refazer o plano de aula por conta das situações que surgiam na escola como também gerenciar o tempo de aula. Essas contribuições foram bem marcadas com a experiência do Pibid.
C MARIA	A contribuição do PIBID para a formação docente se deu de forma positiva: a) A bolsa estimulava os docentes a criar didáticas/práticas de atividades/oficinas para facilitar o aprendizado dos alunos da escola vinculada e acabavam aprendendo muito com esta prática. b) Eram estimulados a publicarem suas experiências em blogs e revistas; c) Conseguiram associar teoria/prática; d) Desenvolviam uma prática constante com atividades de oficinas; e) As oficinas envolviam práticas constantes com elaboração de slides, produção de vídeos, cartazes, jogos, bingo de ortografia, teatro de leitura, feiras de textos, amostras de imagens/ artes/textos crônicas, textos poesias, textos de humor e crítica, livros de assinaturas.
C JÚNIOR	<ul style="list-style-type: none"> • Inúmeras, inclusive experiência necessária sobre a realidade da sala de aula. • Inclusive, se Sobral tem excelentes resultados em Educação, todos os fatores devem ser considerados, por exemplo, a boa formação dos professores da UVA oriundos das Letras e da Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela autora.

Vê-se que, para C Regina, o PIBID contribuiu para a formação docente ao motivar a pesquisar, ao ampliar o conhecimento dos bolsistas, ao desenvolver as habilidades de leitura/escrita, de liderança, de gestão e do uso de tecnologia, ao aprimorar a criatividade, e ao proporcionar novos valores, novos conhecimentos sobre a educação nacional e, ainda, uma melhor compreensão do fazer pedagógico. Nota-se, desse modo, que o PIBID favoreceu tanto aos envolvidos, profissionalmente, quanto às instituições de ensino.

Já C Fernanda traz como contribuições aspectos voltados ao contato com uma teoria linguística, à dinâmica do trabalho em equipe e à necessidade de “improvisar”, todos relacionados à prática docente, o que leva ao entendimento de que o PIBID, por promover o

contato direto com a escola, proporciona ao bolsista experiências reais, de cunho pragmático, do cotidiano escolar.

C Maria explana que o PIBID, como forma de contribuição, estimulava a criação de práticas educativas eficientes, bem como a publicação de trabalhos acadêmicos. Para ela, os bolsistas conseguiram conciliar a teoria à prática, isso através das oficinas organizadas e criadas por eles.

As contribuições, para C Júnior foram, além de inúmeras, necessárias, pois retrataram aos bolsistas a realidade escolar. O entrevistado precisa, ainda, que Sobral tem bons resultados nos índices educacionais também por influência da formação dos professores da UVA, o que auxilia na compreensão dos resultados de uma boa formação acadêmica.

Assim, nota-se que o PIBID, para além do desenvolvimento do aluno da Educação Básica e da aproximação da escola à universidade, também contribui para a formação do bolsista, que não apenas passa a estar imbuído no âmbito escolar, mas também aprende a lidar com as práticas cotidianas do professor.

No que se refere ao quarto e último questionamento direcionado aos professores do colegiado do Curso de Letras da UVA — “Você identifica mudanças nas práticas de ensino dos professores do Curso de Letras Português/UVA decorrentes de sua atuação junto ao PIBID? Se sim, descreva essas mudanças.” —, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 29 — Respostas da pergunta 04 feita aos integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA

C REGINA	<p>Uma das principais mudanças, é a habilidade de estar sempre estudando. Sempre pesquisando novas técnicas de aprendizagem, e buscando aplicá-las, com o intuito de aproximar os estudantes do mundo da leitura e da escrita. Isso é importante, pois desenvolvemos a capacidade de lançar sobre o mesmo objeto de estudo, diferentes olhares, o que nos proporciona novas propostas metodológicas para os conteúdos de língua portuguesa.</p> <p>E é através de estudos, pesquisa e da prática dos mesmos, que podemos desenvolver trabalhos científicos, e contribuir mediante nossas experiências para que outros professores também compartilhem de nossa aprendizagem à medida que estamos constantemente utilizando diferentes recursos pedagógicos.</p> <p>Em suma, fazer parte do PIBID, nos faz permanecer em constante aprendizagem da prática docente. E conceber a educação como algo que sempre pode ser melhorado, no momento em que nos comprometemos a modificá-la.</p>
C FERNANDA	<p>Eu não posso afirmar isso, porque não sei como esses bolsistas atuam nos ambientes de trabalho. Acredito que algumas dessas práticas do Pibid sejam reproduzidas na prática atual deles, mas as escolas querem resultados imediatos e eles vão se adequar ao sistema. De maneira geral, os bolsistas do Pibid têm um diferencial em relação aos alunos do curso de Letras que não</p>

	estiveram em programas voltados para o ensino. Os bolsistas agregam mais experiência pela vivência em sala de aula e os componentes curriculares dos semestres iniciais do curso contribuem mais por apresentar significado decorrente da prática. Ou seja, os bolsistas ressignificam a teoria decorrente dessas disciplinas iniciais.
C MARIA	<p>a) Empenho em agilizar atividades teoria e prática, algo esquecido antes;</p> <p>b) Necessidade de inventariar didáticas para incentivar os bolsistas a atuarem nas oficinas, algo não feito antes;</p> <p>c) Envolver os bolsistas com o contato com publicações, algo inerte antes;</p> <p>d) No final, professores - UVA e alunos - bolsistas adquiriram mais didática, mais facilidade de pesquisar de forma autônoma, mais melhoria na escrita, na leitura e mais maturidade, e mais contato com a escola básica, estreitamento do diálogo UVA- Escola Básica.</p> <p>Os bolsistas PIBID/UVA, como pessoas, tinham dinheiro para se vestirem melhor, alimentarem-se melhor, tinham mais autoestima, tinham menos medo de serem professores, mais segurança didática e mais autônomos para irem a eventos, bibliotecas, etc.</p>
C JÚNIOR	Aqueles que se entregam, e não são todos, desenvolvem um senso humanitário e altruísta muito forte em relação aos alunos atendidos. Enxerga de perto os problemas da educação brasileira. Isso é transformador.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como mudanças nas práticas de ensino dos professores do Curso de Letras Português/UVA decorrentes de sua atuação junto ao PIBID, C Regina identifica a constante busca por conhecimento, responsável por fazer com que o indivíduo aprimore suas técnicas de aprendizagem e, conseqüentemente, atue em prol de uma educação ativa.

C Fernanda, em contrapartida, esclarece que não pode afirmar se houve mudanças ou não, mas atentou à possibilidade de os bolsistas, hoje, enquanto profissionais, estarem reproduzindo as práticas do PIBID em sala de aula. Isso faz com que eles tenham um diferencial em relação àqueles que não participaram do Programa: a experiência extra adquirida antes da metade da graduação.

C Maria, em consonância com C Regina, afirma que as principais mudanças foram o desenvolvimento da autonomia, a celeridade na maturação e a aproximação do bolsista com a escola de Educação Básica. Tais aspectos conectam-se à aquisição de conhecimento, o que faz com que se crie uma rede de conseqüências positivas à formação docente do licenciando.

Com base nas respostas dos professores integrantes do colegiado do curso de Letras Português da UVA, é possível concluir, de modo geral, que tanto estes, como os bolsistas, os

professores supervisores/regentes e a coordenadora de área, apresentaram respostas que, por vezes, não apenas se complementaram, como também se coalesceram.

Desse modo, isso mostra, por diferentes vieses, o modo como o PIBID colaborou para a formação (inicial) docente do bolsista e para o aprimoramento das práticas educacionais adotadas nas escolas, o que faz desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Todavia, para introduzir este capítulo final, faz-se necessário resgatar a pergunta norteadora, que é: quais as contribuições do PIBID/UVA para a formação docente do curso de Letras Português de Sobral-CE durante o período de 2018 a 2020?

Assim, a partir desta questão-problema, objetivou, de maneira geral, investigar as contribuições do PIBID para a formação docente dos estudantes do curso de Letras Português da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) no período de 2018 a 2020.

No entanto, para que o questionamento fosse respondido e para que o objetivo fosse alcançado, teve-se, especificamente, que: a) analisar as estratégias utilizadas pelo PIBID do curso de Letras Português da UVA, em seus subprojetos desenvolvidos e trabalhados nas escolas vinculadas ao referido Programa, visando a formação docente dos estudantes do Curso no período de 2018 a 2020; e b) perscrutar e descrever o modo como o PIBID de Letras Português da UVA contribui para a formação docente e para as práticas de ensino dos professores do referido curso.

Ao analisar as estratégias utilizadas pelo PIBID do curso de Letras Português da UVA, foi possível apresentar o PIBID como um todo, levando em consideração seu histórico, suas metas, seu modo operacional e sua participação, desde a implantação na UVA e no curso de Letras Português.

Já ao perscrutar como o PIBID de Letras Português da UVA contribui para a formação docente, fez-se necessário direcionar o foco à atuação das políticas públicas educacionais, sobretudo o PIBID, para o fomento e a valorização da formação (inicial) de professores nos cursos de licenciatura, com vistas à articulação da relação entre a teoria e a prática docente, gerando, com isso, uma discussão sobre como as experiências proporcionadas pelo referido Programa impactaram na formação docente dos bolsistas de Letras Português da UVA no período de 2018 a 2020.

Por fim, ao descrever as mudanças nas práticas de ensino dos professores do curso de Letras Português da UVA decorrentes de sua atuação junto ao PIBID no período de 2018 a 2020, notou-se que ele é um importante mecanismo para o processo de ensino e aprendizagem, pois impede, de certo modo, a expansão da prática prescritiva/tradicional de ensino. Tal prática — já arraigada na didática de muitos professores — perde força quando ligada ao Programa supracitado, haja vista a práxis deste, que atualiza/renova os métodos de ensino ao aproximar a universidade da escola de Educação Básica.

No curso de Letras Português, por exemplo, infere-se, com base nos dados coletados no *corpus* da pesquisa, que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica foi orientado sob uma visão/perspectiva majoritariamente normativista, cujo foco de atenção/interesse recaía unicamente sobre os conteúdos gramaticais, sendo exploradas apenas as regras e nomenclaturas ditadas pela gramática tradicional. Assim, com a introdução do PIBID nas escolas, estes métodos passaram a ser alterados com maior frequência, visto que o contato dos bolsistas com a escola fazia com que essas obtivessem uma finalidade social, capaz de servir ao aluno em sociedade.

Vale destacar que tais entendimentos foram angariados com base nos relatos e nas entrevistas realizadas para o presente trabalho. As respostas obtidas auxiliaram na delimitação das concepções que se tinham sobre o PIBID — seja no processo, na atuação, ou nas contribuições deste — no curso de Letras Português da UVA no período de 2018 a 2020.

Além disso, é possível constatar que estes dados — que fazem parte do *corpus* da pesquisa —, juntamente com os estudos direcionados ao PIBID, às práticas pedagógicas e às políticas educacionais, foram fundamentais para o entendimento sobre o atual cenário educacional no que diz respeito à formação de professores.

Tendo, assim, perseguido os objetivos pré-estabelecidos e, conseqüentemente, ido em busca da questão-problema, pode-se considerar, finalmente, que o PIBID do curso de Letras Português da UVA, durante o período de 2018 a 2020, propiciou as seguintes contribuições: a) proporcionou ao bolsista a experiência da prática do magistério, gerando, desse modo, a integração entre os saberes constituídos enquanto licenciando e os construídos no exercício da profissão, ou seja, conciliou a teoria à prática; b) aproximou a universidade da escola de Educação Básica, o que fez com que o ensino passivo/mecanizado desse cada vez mais espaço ao ensino ativo/dinâmico, isso por meio da execução dos subprojetos; c) atualizou os professores supervisores/regentes, também por meio dos subprojetos, sobre as novas práticas pedagógicas estudadas e recomendadas atualmente nas universidades, acarretando, dessa forma, uma troca mútua de conhecimentos entre estes professores e os bolsistas; e d) colaborou para o aprimoramento da Educação, já que, ao otimizar a formação docente, qualifica, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

No entanto, deve-se refletir também sobre os desafios pelo qual o PIBID passa atualmente. Notou-se, seja no estudo do tema, seja nas entrevistas realizadas, que, apesar de possuir diversas contribuições, faz-se necessário, para o desenvolvimento e eficiência do projeto, ajustes referentes tanto à imunização do Programa sobre os governos, quanto à restrição/limitação praticada pelas unidades de ensino sobre os bolsistas em sala de aula,

limitando sua atuação. Outro fator que colabora para a estagnação do PIBID diz respeito a não ampliação de vagas para as escolas e para os bolsistas, o que restringe o Programa ao público, desfavorecendo, assim, parte dos licenciandos que também poderiam ser beneficiados com a prática docente ofertada pelo Programa.

Desse modo, entende-se que, embora diversos sejam os benefícios do PIBID, muitos aspectos ainda devem ser revistos para que o Programa se desenvolva e atinja um número maior de universidades e escolas, favorecendo a conciliação de ambas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Edinalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

ALBUQUERQUE, Francisca Geane *et al.* **Manual Pedagógico de Experiência e Ação em Letras Artes**. Sobral: UVA. 2013. Disponível em: http://www.uvanet.br/biblioteca/downloads/manual_pedagogico.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.

_____. **O programa de iniciação à docência do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA Sobral-CE e sua atuação no processo de formação de seus graduandos**. 2014. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/548.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.

ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 38, p. 49-68, 2013.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 133/2001**. Brasília, DF: Câmara de Educação Superior, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Portaria nº 72/2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www1.capes.gov>. Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. **Relatório de Gestão CAPES/DEB 2009-2013.** Brasília, DF: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1892014-relatorio-parfor-pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Relatório de Gestão 2019.** Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01072020_RELATORIO_GESTAO_PDF_F.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

_____. **PIBID – Apresentação.** Brasília, DF: Ministério da Educação, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5NFC5q49QjdB79GY9svbTdj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CAMPANI, Adriana; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Educação contextualizada e protagonismo juvenil: uma contribuição ao processo formativo do PIBID 2009 da UVA. In: BRASIL, Antonio Glaudenir; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa (Orgs.). **Iniciação à docência: concepções e práticas no Pibid-UVA.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** [S. l.], URI, 2012.

CAPES. CAPES e CNPq aumentam bolsas de pós-graduação em 40%. [S. l.]: GOV.BR, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-e-cnpq-aumentam-bolsas-de-pos-graduacao-em-40>. Acesso em: 16 fev. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FILGUEIRA, Sérgio Silva. **Diálogos de ensino e aprendizagem e ação docente.** 2018. 154f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina, 2018.

FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: FREIRE, Paulo. (org.). **O educador: vida e morte**, 1996. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/bitstream/handle/7891/1460/FPF_OPF_03_004.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 28 nov. 2020.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ssCqvfgzqp8HbFMsGQyDJqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021

G1. **Orçamento das universidades federais (em R\$ bilhões)**. [S. l.]: G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/31/cortes-no-orcamento-de-universidades-federais-podera-impactar-em-mais-de-70-mil-pesquisas-relacionadas-a-pandemia.ghtml>. Acesso em: 30 jul. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GATTI, Bernadete *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2014.

GODOY, Mirian Adalgisa. Bedim; POLON, Sandra Aparecida Machado (org.). **Políticas educacional**. Ebook em PDF interativo. [2012]. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/557>. Acesso em: 16 jun. 2021.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/191/145>. Acesso em: 19 ago. 2020.

IF CAMPO. **Projeto Institucional do IF Campo (RIIFC) apresentado à Capes**. Goiânia: IF Campo, 2011.

KRETZMANN, Caroline; BEHRENS, Marilda Aparecida. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Formação do Professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 185-206.

LIBERALLI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAIA, Antônio Claudemir Brasil; NASCIMENTO, Ermínio de Sousa. Iniciação à docência: **Concepções e práticas no PIBID/UVA**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

MARINS, Ida Maria; DOMINGO, Luciana Contreira. PIBID no contexto do curso de Letras: (des)caminhos percorridos. In: MARINS, Ida Maria; DOMINGO, Luciana Contreira (org.). **Com a palavra: docentes e discentes do PIBID Letras**. 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAE. 2021. p. 10-20. Disponível em: <http://docplayer.com.br/214949481-Organizadoras-ida-maria->

marins-lucianacontreira-domingo-com-a-palavra-docentes-e-discentes-do-pibid-letras-1a-edicaofoz-do-iguacu-2021.html. Acesso em: 17 ago. 2021.

MARTINS, Vicente de Paula da Silva (Org.). **PIBID e iniciação à docência em língua portuguesa: do piso da academia ao chão da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 128p. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com/wp-content/uploads/2019/10/ebookvicentepibid.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, p. 80, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleone Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014

MOURA, Maria Lucia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina; PAINE, Patrícia Ann. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. 132 p.

NASCIMENTO, Maria Rongirlene Oliveira do; ASTIGARRAGA, Andrea Abreu; MENEZES, Eunice Andrade de Oliveria. (Auto)Biografia e Processos de Formação Inicial no Âmbito do PIBID-UVA. In: ComSertões. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco (REVASF)**. DOSSIÊ - “Pibid: contribuições e desafios à formação de professores no Semiárido Brasileiro”, Brasil, vol. 10, n. 23, p. 185-216, dez. 2020.

NEVES, Carmen Moreira Castro. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. [S. l.], supl. 2, v. 8, p. 353-373, mar. 2012.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 140-162, set. 2013.

PAIVA, Edil Vasconcellos de (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da. O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e190935, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Hdww8wDVHXvgbvFWPBrNkph/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PEREIRA, Ana Lucia; MONTEIRO, Tatiane Skeika. Desafios na formação inicial de professores: uma análise a partir das experiências no contexto PIBID. **Práxis educativa**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 487-506, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12968>. Acesso em: 23 jul. 2021.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueiredo. **Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID/UESPI**: ressignificados da formação inicial. 2016. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16836/1/2016_tese_emvfpierote.pdf. Acesso em: 1 ago. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 620-641, maio/ago. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; MADUREIRA, André Luiz Gaspari. PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

TOMÁS, Maria Edinete *et al.* **Ensaio para a Docência**: Memória do III Encontro PIBID UVA. Sobral: Edições UVA, 2013a. Disponível em: http://www.uvanet.br/biblioteca/downloads/ensaio_de_docencia.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

_____, Maria Edinete *et al.* **Memóriação**: experiência pibidiana. 01. ed. Fortaleza: Premius, 2013b. Disponível em: <http://www.uvanet.br/biblioteca/downloads/memoriacao.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UVANET. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Apresentação**. 2022. Disponível em: <http://www.uvanet.br/pibid/>. Acesso em: 01 ago. 2022. [Universidade Estadual Vale do Acaraú].

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS BOLSISTAS

1. Qual impacto o Programa trouxe para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
2. Foi possível, por meio do PIBID, conciliar a teoria à prática? Se sim, de que forma?
3. Quais foram as dificuldades encontradas durante a execução do Programa?
4. Que consequências o PIBID trouxe para sua formação profissional?
5. O subprojeto desenvolvido durante a execução do PIBID foi relevante para a escola? Exemplifique/justifique
6. Quais seriam as consequências para a universidade se o Programa deixasse de existir?
7. Como foi a experiência de revezamento nas escolas durante o PIBID? Descreva pontos positivos e pontos críticos.

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES/REGENTES

1. Avalie como o PIBID impactou na qualificação dos alunos bolsistas.
2. O Programa contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Se sim, de que forma?
3. Quais foram as dificuldades encontradas durante a execução do Programa?
4. Em uma escala de 01 a 03 (ruins, medianas e boas, respectivamente), como você avalia as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente?
5. Houve, por conta do PIBID, desenvolvimento/aprimoramento de sua prática docente? Se sim, o que acha que mudou?
6. Quais seriam as consequências para a universidade se o Programa deixasse de existir?

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA A COORDENADORA DE ÁREA

1. Qual é a importância do PIBID para o aluno bolsista (pibidiano)?
2. O PIBID auxilia o diálogo entre universidade e escola? Se sim, de que forma?
3. Quais foram as dificuldades encontradas durante a execução do Programa?
4. Em uma escala de 01 a 03 (ruins, medianas e boas, respectivamente), como você avalia as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente?
5. Houve, por conta do PIBID, desenvolvimento/ aprimoramento da prática docente dos bolsistas? Se sim, o que acha que mudou?
6. Quais seriam as consequências para a universidade se o Programa deixasse de existir?

APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO PARA O COLEGIADO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UVA

- | |
|--|
| 1. Quais foram as principais estratégias utilizadas pelo PIBID Letras Português/UVA nas escolas vinculadas? |
| 2. Você entende que essas estratégias contribuíram para melhorar a aprendizagem dos estudantes? De que forma? |
| 3. Em sua análise, quais foram as contribuições do PIBID de Letras Português da UVA para a formação docente? |
| 4. Você identifica mudanças nas práticas de ensino dos professores do Curso de Letras Português/UVA decorrentes de sua atuação junto ao PIBID? Se sim, descreva essas mudanças. |