

**A PERCEÇÃO DOS BOLSISTAS SOBRE O PIBID COMO ESPAÇO DE
INTERAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**THE SCHOLARSHIPS' PERCEPTION ABOUT PIBID AS A SPACE FOR
INTERACTION BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE INITIAL
TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS**

**LA PERCEPTION DES BOURSIERS SUR LE PIBID COMME UN ESPACE
D'INTERACTION ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DANS LA
FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS EN LANGUE PORTUGAISE**

Gilce de Souza Almeida
gilcealmeida@gmail.com
Doutora em Língua e Cultura
Universidade do Estado da Bahia

Emanuele Oliveira Barbosa dos Santos
emanuelesantos496@gmail.com
Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas
Universidade do Estado da Bahia

Isadora Araújo Machado dos Santos
isadoraams@gmail.com
Graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Neste texto analisamos as contribuições do PIBID para a formação docente a partir da percepção de estudantes bolsistas sobre as experiências formativas vivenciadas ao longo de sua participação no núcleo de iniciação à docência de Língua Portuguesa vinculado ao curso de Letras, Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia, *campus* V. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo, adotando como procedimento a aplicação de um questionário, com perguntas fechadas e de múltipla escolha, a um grupo de dez participantes do subprojeto. A discussão fundamenta-se em autores que

315

REVASF, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 10, n.23, p. 315-336, dezembro, 2020

ISSN: 2177-8183

Como referenciar os textos desta edição:

ÚLTIMO SOBRENOME, Nome. Título do manuscrito (texto). 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", Volume, número, (período e ano). Páginas. Juazeiro: BA: Univasf.

discutem sobre formação de professores, a exemplo de Tardif (2000), Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2007; 2009). Dos resultados obtidos, fica evidente, na percepção dos bolsistas, a importância do PIBID como espaço de interação entre saberes teóricos e práticos, na medida em que os licenciandos participam de atividades diversas, ao longo da graduação, que os colocam em contato direto com situações do seu ambiente profissional, as quais lhes permitem aprofundar conhecimentos inerentes à prática docente.

Palavras-chave: Formação inicial. Língua Portuguesa. Prática Docente. Pibid

ABSTRACT

In this text, we analyze the PIBID's contributions to teacher training based on the perception of scholarship students about the formative experiences they had during their participation in the initiation group for teaching Portuguese Language linked to the course of Letters, Portuguese Language at the Universidade do Estado da Bahia, campus V. For this purpose, we conducted a field research, adopting as procedure the application of a questionnaire, with closed and multiple choice questions, to a group of ten participants of the subproject. The discussion is based on authors who discuss teacher training, such as Tardif (2000), Pimenta and Lima (2012) and Nóvoa (2007; 2009). From the results obtained, it is evident, in the perception of the scholarship holders, the importance of PIBID as a space for interaction between theoretical and practical knowledge, as the graduate students participate in different activities, during the course, which put them in direct contact with situations of their professional environment, which allow them to deeper knowledge inherent to teaching practice.

Keywords: Teacher training. Portuguese Language. Teaching Practice. PIBID.

RÉSUMÉ

Dans ce texte, nous analysons les contributions du Pibid à la formation des enseignants en fonction de la perception des étudiants boursiers sur les expériences de formation vécues tout au long de leur collaboration avec le groupe d'initiation à l'enseignement de langue portugaise attaché au cours de Lettres, langue portugaise da Universidade do Estado da Bahia, campus V. Pour cela, nous avons effectué une recherche sur le terrain, en adoptant comme procédure l'application d'un questionnaire, avec des questions fermées et à choix

múltiplas, à um grupo de dez participantes do sub-projeto. A discussão é baseada em autores que discutem a formação dos professores, tais como Tardif (2000), Pimenta e Lima (2012) e Nóvoa (2007; 2009). Os resultados obtidos demonstram, na percepção dos bolsistas, a importância do PIBID como espaço de interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, na medida em que os estudantes participam de diversas atividades ao longo da obtenção do diploma, o que os coloca em contato direto com situações de seu ambiente profissional, as quais permitem aprofundar os conhecimentos inerentes à prática docente.

Mots-clés: Formação inicial. Língua portuguesa. Prática de ensino. PIBID.

INTRODUÇÃO

Idéias equivocadas sempre rondaram a profissão docente, a exemplo da crença de que o exercício dessa atividade estaria relacionado a uma vocação ou a de que, para ser professor, seria suficiente dominar os saberes específicos de determinada área do conhecimento. Esses são pensamentos do senso comum que, recentemente, foram trazidos à tona nas discussões sobre a Reforma do Ensino Médio – Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016) –, por exemplo, e põem em dúvida a necessidade de uma formação qualificada para a atividade docente.

Ao contrário dessa compreensão corriqueira, ser professor envolve o domínio de uma formação teórico-prática consistente que, articulada com “as exigências concretas do ensino”, permitirá “maior segurança profissional de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho” (LIBÂNEO, 1994, p. 28). Nesse sentido é que os currículos dos cursos de formação inicial não devem preconizar apenas o

domínio de conhecimentos específicos, mas também de saberes multidisciplinares – da Psicologia, Filosofia, Sociologia, Didática, Políticas Educacionais etc. –, que ajudarão o futuro docente a intervir na realidade escolar e a compreender as necessidades e as limitações de aprendizagem de seu aluno. Contudo, a despeito de se constituírem em torno de uma gama de saberes, esses currículos frequentemente negligenciam a articulação entre teoria e prática, de modo que, distantes dos espaços escolares, não conseguem preparar adequadamente os estudantes para o exercício da profissão.

A visão dicotômica dessas duas dimensões da formação sempre foi um problema nos cursos de licenciatura e sustenta a crença de que professores “aprendem a ensinar com a prática, pela experiência do ofício” (BORGES, 2004, p. 33), ou seja, o desenvolvimento das competências profissionais só é alcançada pelo licenciando, de fato, com a sua inserção no mercado de trabalho. Embora reconheçamos a vasta experiência que o sujeito adquire ao longo dos anos de atividade, é temário aceitar com naturalidade essa ideia, pois ela exige os cursos de garantirem a devida qualificação profissional.

A realidade, entretanto, tem demonstrado que os licenciandos chegam ao final do curso sem se sentirem suficientemente preparados para ministrar aulas e gerenciar os desafios que se apresentam no ambiente escolar. Além disso, não é incomum ouvir a queixa de que muito pouco do que aprenderam na universidade os ajudará no contexto da sala de aula ou que o curso se assemelha a um bacharelado, enfatizando muito mais uma formação para a pesquisa do que para a docência. É importante termos a consciência de que corrigir as falhas existentes no processo de formação docente não envolve apenas a reformulação dos currículos, mas também uma mudança de

mentalidade nos professores formadores, que precisam ter clareza sobre o perfil do futuro profissional que colocará a serviço da sociedade.

Do ponto de vista das políticas educacionais que visam à correção dessa fragilidade, destacamos a Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica.

Neste texto, pretendemos discutir o papel do PIBID como espaço integrador do binômio teoria e prática na formação inicial do professor de Língua Portuguesa com base na percepção dos bolsistas do Núcleo de Iniciação à Docência (NID), vinculado ao curso de Letras, Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia *campus V*, sediado no município de Santo Antônio de Jesus, Bahia. Para alcançar esse objetivo, recorreremos à realização de uma pesquisa de campo envolvendo 10 bolsistas, aos quais foi aplicado um questionário de múltipla escolha, com sete perguntas que permitiram levantar informações acerca de como interpretam as experiências construídas ao longo da participação no subprojeto.

A análise das respostas coletadas será feita por meio de uma abordagem quantitativa-qualitativa, uma vez que partimos de um questionário que nos fornecerá, inicialmente, dados numéricos a serem interpretados com base nas reflexões teóricas de autores como Tardif (2000), Nóvoa (2007; 2009) e Pimenta e Lima (2012).

Além de apontar a importância do PIBID como política pública de formação inicial docente, pretendemos, com este texto, contribuir para a ampliação do debate sobre formação de professores, pois consideramos que ainda há dificuldade para se assumir que essa preocupação não pode estar restrita aos envolvidos em programas de formação inicial docente ou aos professores que ministram componentes curriculares especificamente voltados para o ensino. É fundamental que as licenciaturas reconheçam sua identidade de formar professores e promovam maior integração entre os saberes curriculares e aqueles da prática docente efetiva.

A fim de melhor organizar e embasar a abordagem aqui pretendida, seguindo esta introdução, fazemos uma discussão sobre a relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, apontando os entraves comumente observados para o alcance da unidade nesse binômio. Em seguida, explicitamos os procedimentos metodológicos da pesquisa que originou as reflexões aqui desenvolvidas, para, então, procedermos à descrição e à interpretação dos resultados. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura

Conforme destaca Tardif (2000), os currículos dos cursos de formação de professores, por muito tempo, foram estruturados em torno de um “modelo aplicacionista”, que dissocia teoria e prática, atribuindo a esta última menor relevância. Nessa configuração, o estágio supervisionado obrigatório, alocado na segunda fase do curso – a partir do quinto semestre em cursos com duração de quatro anos – é o espaço em que se aplicam os conhecimentos adquiridos

320

nas disciplinas e, em grande parte das vezes, a única oportunidade de os licenciandos vivenciarem a realidade da sala de aula da educação básica. Segundo o autor,

[...] os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 18, grifo do autor).

O modelo descrito por Tardif (2000) está fundamentado no princípio da racionalidade técnica (SCHÖN, 1987), segundo o qual o saber válido é aquele derivado das ciências. Assim, a formação de professores se dá por um viés que valoriza a apreensão do conhecimento teórico, e a prática é meramente instrumental. Dizendo de outro modo, aprende-se a teoria, para, em seguida, aplicá-la na prática, e o professor é mero aplicador do conhecimento teórico.

Ao discorrerem sobre as implicações da ausência de articulação entre teoria e prática nos currículos dos cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2012) destacam o fato de os saberes organizados estarem “completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33). Assim, mesmo apoiados em toda a teoria que acumulam ao longo do curso, os estudantes têm dificuldades em transformar o conhecimento acadêmico em objeto de aprendizagem ou, como afirma Nóvoa (2007, p. 14), “não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente”.

Nessa mesma direção argumentativa, Gatti e Nunes (2009) apontam, no trabalho intitulado *Formação de professores para o ensino fundamental e médio: instituições formadoras e seus currículos*, que as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras ainda mantém uma valorização excessiva de saberes teóricos:

A análise das grades curriculares dos cursos de Letras mostra que a maioria das disciplinas obrigatórias ministradas pelas IES está relacionada aos conhecimentos específicos da área, correspondendo a 51,6% do total. Das demais categorias, 15,4% dizem respeito a outros saberes, 10,5% são conhecimentos específicos para a docência e 8,5% referem-se a fundamentos teóricos e 12,7% dividem-se de forma semelhante entre conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, pesquisa e TCC e atividades complementares. Somente 1,2% das disciplinas é destinado aos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específicos. (GATTI; NUNES, 2008, p. 132).

Os dados coletados pelas autoras revelam a existência de um perfil bastante tradicional no currículo e, ainda que retratem a década passada, são extensivos à realidade atual. Para além do problema da organização curricular, há ainda a questão de que os cursos parecem estar mais preocupados com a formação de especialistas e pesquisadores – matemático, químico, historiador, letrólogo etc. – do que de um professor. Os alunos produzem artigos, ensaios, resenhas, seminários, *papers* em quase todas as disciplinas, mas poucas os orientam para a construção de uma sequência didática ou algum material pedagógico, por exemplo. Não estamos desprezando aqui a validade de os estudantes aprenderem a produzir os mais diversos gêneros acadêmicos, mas apenas destacando que é preciso que se dê a mesma importância às atividades de ensino.

É preciso destacar, com otimismo, que, nos últimos dez anos, temos assistido a algumas tentativas de corrigir algumas falhas. Professores engajados

com a melhoria da formação inicial docente oferecida nos cursos de licenciatura têm promovido discussões, internamente, no âmbito de suas instituições, e externamente, a fim de assegurar uma dimensão teórico-prática ao longo de todo o percurso formativo do licenciando. Além desse reconhecido esforço, há também de serem citadas as mudanças promovidas por força de lei. As resoluções CNE/CP nº 2, de 19/02/2002 (BRASIL, 2002), e CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), têm tentado melhorar a qualidade da formação inicial docente ao estabelecer que os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior devem ter no mínimo 400 horas de prática como componente curricular (PCC) distribuídas ao longo do curso, excluindo-se aí a carga horária de estágio supervisionado.

Dessa forma, é esperado que as disciplinas de conhecimentos específicos possibilitem a correlação entre os conteúdos abordados nos programas dos cursos e os da educação básica, facilitando, assim, a transposição didática, definida por Chevallard (1991) como o processo de adaptação do saber científico para que este se transforme em objeto de ensino. Nas palavras do autor: “um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre [...] um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino¹” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

Deve ser, portanto, preocupação dos cursos de formação de professores desenvolver em seus licenciandos as habilidades que lhes permitam criar estratégias para tornar o saber acadêmico, produzido no âmbito da universidade, adequado ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes da educação

¹ “*Un contenu de savoir ayant été designé comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement*” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

básica. É importante lembrar que não se trata apenas de uma mera simplificação do conteúdo, mas de uma transformação que envolve contextualização de conceitos, sondagem de conhecimentos prévios, elaboração de experiências relacionadas à realidade do aluno e linguagem condizente com a tarefa de ensinar.

Para além da PCC e do Estágio Supervisionado, nos últimos treze anos, têm sido oferecidas aos estudantes dos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior brasileiras, a oportunidade de vivenciarem reflexivamente a realidade escolar por meio de atividades formativas diversas, desenvolvidas no âmbito do PIBID, desde 2007, e, mais recentemente, em 2018, da Residência Pedagógica. Ambos os programas, ressalvadas as suas especificidades, assumem o desafio de corrigir falhas no processo de formação inicial docente, a exemplo da dicotomia teoria/prática e da falta de conexão entre a universidade e a escola.

Esses esforços estão em harmonia com a ideia defendida por Nóvoa (2009):

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA. 2009, p. 212).

Não se trata de defender uma formação essencialmente pragmática – pautada exclusivamente na experiência –, mas de propor maior conexão entre a universidade e a educação básica e entre os saberes produzidos nesses espaços, desfazendo, então, a dicotomia em torno da qual se organizam os currículos dos cursos de licenciatura. Nestes, procede-se “a uma justaposição

hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (CANÁRIO, 2001, p. 32).

Aqui, procuraremos demonstrar que o PIBID tem se efetivado como uma estratégia promissora para auxiliar na tarefa de repensar esse modelo de formação de professores. Nesse sentido, é importante revisitar seus objetivos, conforme definidos no Edital Capes 07/2018 (BRASIL, 2018):

- 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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2018, p. 01).

Feita essa discussão inicial, nas próximas seções abordaremos o desenvolvimento da pesquisa e os seus resultados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As considerações desenvolvidas neste texto são frutos de uma pesquisa de campo, assim caracterizada por se realizar, de acordo com Gil (1999), por

325

meio da observação direta do grupo participante e da aplicação de entrevistas ou questionários para captar as interpretações produzidas.

A investigação foi realizada entre os meses de julho e agosto de 2019 e contou com a participação de 10 bolsistas do Núcleo de Iniciação à Docência de Língua Portuguesa, matriculados entre o segundo e o sétimo semestres do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, *campus V*, em Santo Antônio de Jesus.

O NID era composto por 24 bolsistas, mas demos preferência àqueles que tinham o mesmo tempo de participação no subprojeto, iniciado em agosto de 2018, e dispunham de acesso facilitado à internet, já que, para a coleta de dados foi criado um questionário *online* por meio da plataforma virtual *Online Pesquisa*. Muitos alunos do curso residem na zona rural de Santo Antônio de Jesus ou de municípios vizinhos e, na ocasião, relataram não terem boas condições de conectividade.

As sete questões elaboradas buscaram captar informações acerca da percepção dos alunos quanto à relação entre teoria e prática desenvolvida durante o processo de formação inicial docente no curso de licenciatura em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas e no PIBID.

A metodologia emprega uma abordagem, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, visto que interessam as reflexões e análises produzidas e “os procedimentos estatísticos fornecem considerável reforço às conclusões obtidas” (GIL, 1999, p. 35).

A seguir, procedemos à descrição e à interpretação dos principais resultados observados, correlacionando-os às discussões teóricas que embasam as considerações apresentadas neste texto.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Antes de nos voltarmos à discussão dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, é importante apontarmos algumas breves considerações sobre o subprojeto do qual participaram os bolsistas que responderam ao questionário.

As ações propostas no subprojeto, desenvolvidas de agosto de 2018 a janeiro de 2020 como parte do projeto institucional da Universidade do Estado da Bahia, pretenderam contribuir para a formação de futuros docentes de língua portuguesa engajados na perspectiva da pesquisa e da intervenção pedagógica ao mesmo tempo em que buscaram fornecer contribuições para a melhoria dos indicadores de qualidade do ensino de língua materna nas escolas parceiras, sediadas no município de Santo Antônio de Jesus.

Dentre as metas traçadas para o NID, destacam-se: a) articulação sólida entre os bolsistas e as escola participantes a partir do contato sistemático com situações de ensino-aprendizagem em espaços reais de docência; b) contribuição para a construção da identidade docente do aluno-bolsista; c) desenvolvimento de experiências metodológicas e práticas docentes voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, no intuito de fomentar melhorias no desempenho dos alunos das escolas participantes e d) ressignificação da prática

dos professores supervisores, que, motivados pelas inovações apresentadas pelo subprojeto, sentem-se mais dispostos, encorajados e desafiados a reverem sua atuação em sala de aula.

Além das práticas supervisionadas em sala de aula, os bolsistas participaram de atividades formativas, em que se propunha a discussão de temas pertinentes ao ensino de Língua Portuguesa, observação de situações de ensino-aprendizagem, planejamento de aulas, com elaboração de sequências didáticas e construção de material pedagógico, encontros para desenvolvimento de prática reflexiva e avaliação dos saberes construídos, dentre outras.

Feitos esses breves apontamentos, passamos a discutir os resultados obtidos por meio da pesquisa.

Como evidenciado ao longo deste texto, teoria e prática constituem uma unidade de caráter inseparável que deve representar a identidade dos cursos de formação de professores; contudo, conforme apontamos, com base nas considerações de Tardif (2000), Canário (2001), Gatti e Nunes (2008) e Pimenta e Lima (2012), a despeito de todas as importantes contribuições da literatura sobre o tema, a organização curricular tradicional compreende-as como entidades dissociadas. As respostas dos estudantes pesquisados revelam que o curso ao qual estão vinculados, na maioria das vezes, tem preservado a dicotomia.

Inicialmente, questionamos os participantes acerca de como percebiam a unidade teoria e prática no currículo do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB, *campus V*. Obtivemos o seguinte resultado: a) 40% assinalaram que há um pouco de articulação entre teoria e prática durante as

aulas; b) 30% informaram que a prática e a teoria são apresentadas isoladamente em alguns componentes e c) 30% disseram que essa relação é evidente ao longo de todo o percurso formativo.

A percepção dos estudantes, a princípio, parece evidenciar um dado animador se se considera isoladamente o percentual de 30% para a escolha da alternativa que menciona ser inexistente a articulação entre teoria e prática. Contudo, 40% dos participantes apontaram que a articulação aparece de maneira isolada ou pouco suficiente (há um pouco de articulação entre teoria e prática durante as aulas), e o quantitativo de 30% para a opção que especifica a existência de articulação ao longo do percurso formativo está distante de ser o esperado para um curso que pretende uma formação qualificada para os futuros docentes.

Para termos uma compreensão melhor acerca de como os alunos percebem a dimensão teórico-prática, quisemos saber em que áreas do curso (pedagógica, estudos literários, estudos linguísticos e estágio supervisionado) é possível verificar essa unidade de maneira mais evidente. Nessa questão os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa. Todos os 10 participantes selecionaram Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, o que demonstra que o currículo ainda tem um perfil bastante tradicional, estruturado segundo o já referido modelo aplicacionista (TARDIF, 2000), uma vez que disciplinas das áreas específicas, na percepção dos estudantes, não fazem articulação com a realidade do ensino.

Observando novamente as respostas à primeira questão, nota-se que, na opinião dos bolsistas, existe algum grau de articulação entre teoria e prática no curso, o que, inicialmente, poderíamos atribuir à ocorrência de constantes

discussões nas reuniões pedagógicas do Colegiado, que sinalizam a necessidade de os docentes formadores desenvolverem atividades correlacionando os saberes de suas disciplinas com conteúdos da educação básica. Analisando, porém, a resposta dada à segunda questão, essa hipótese deixa de ser considerada, pois está claro que os 30% que indicaram haver correlação entre teoria e prática ao longo de todo o percurso formativo referem-se aos componentes curriculares Prática Pedagógica I, II, III e IV, alocados do primeiro ao quarto semestre, e Estágio Supervisionado I, II, III e IV, do quinto ao oitavo semestre.

Ao comparar as respostas às duas primeiras perguntas, fica evidente que a integração teoria-prática não dispõe de lugar privilegiado no currículo do curso. Sobre isso, vale a pena recorrermos às palavras de Pimenta e Lima (2012), para quem

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Na questão três, listamos algumas atividades comumente desenvolvidas na formação inicial docente e solicitamos que os estudantes mencionassem em que componentes curriculares do curso já as tinham desenvolvido. A lista constituiu-se de: I) elaboração de sequência didática ou plano de aula; II) produção de material didático (jogos, exercícios); III) observação de situações de ensino-aprendizagem em escolas de educação básica; IV) análise de material didático; V) estudo de caso; VI) participação em reuniões pedagógicas em

escolas e VII) participação em atividades de planejamento em escolas. De acordo com as respostas apresentadas, as experiências relacionadas aos itens I a IV foram vivenciadas majoritariamente nos componentes Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, o que ratifica a resposta da questão anterior. As demais atividades (V a VII) não foram realizadas pelos estudantes.

Quando solicitados a responderem, na quarta questão, sobre a realização das atividades anteriormente listadas no núcleo de iniciação à docência, dos dez alunos envolvidos na pesquisa: a) 87,5% informaram terem participado da elaboração de sequências didáticas e planos de aula; b) 87,5 % indicaram já terem produzido material didático; observações de situação de ensino-aprendizagem; c) 75% já participaram de reuniões de planejamento d) 62,5% realizaram análise de material didático; e) 37,5% referem ter participado de reuniões pedagógicas em escolas e f) 25% mencionaram terem realizado estudo de caso.

Os resultados obtidos nas respostas a essa questão situam o PIBID como um espaço importante de vivências da realidade escolar. Conforme apontado em seus objetivos, o programa visa a diminuir a distância entre a educação básica e a superior, o que proporciona, para o estudante, a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos apreendidos ao longo da graduação ainda estando em formação. Dessa forma, o licenciando passa a entender o ambiente da sala de aula como espaço para transformar o conhecimento em práticas reais de ensino.

Na quinta questão, indagamos se os estudantes se sentiam confiantes e preparados para a atuação docente: 80% responderam “sim, pois participo do PIBID, o qual me dá experiência” e 20% informaram que a segurança advém do fato de a articulação entre teoria e prática ser suficiente no curso. Em outra

questão, perguntamos se consideram que o PIBID contribui para a melhoria da formação inicial dos docentes e, por consequência da educação. De maneira unânime assinalaram que “o programa oferece ferramentas para o aperfeiçoamento da prática docente e é fundamental para a melhoria no ensino”.

A percepção dos bolsistas sobre essas duas questões revela o reconhecimento da relevância de sua participação no programa para a construção da experiência profissional. Aqui é importante destacar que a proposta do PIBID assenta-se nos princípios preconizados por Nóvoa (2009), a saber: 1) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

Solicitamos, na sétima questão, que os alunos se manifestassem acerca de uma das experiências vivenciadas no PIBID, podendo selecionar múltiplas alternativas. Os resultados registrados apontam que: a) 85,7% consideram que “a ligação entre a teoria e a prática foi bastante significativa para que o desenvolvimento do projeto obtivesse sucesso, mesmo com as dificuldades e os desafios encontrados durante o processo”; b) 42,9% mencionaram ter encontrado dificuldades, com as quais souberam lidar, obtendo bons resultados ao final; c) 57,1% avaliaram a experiência como extremamente importante.

Nenhum aluno escolheu alternativas que expressassem uma avaliação negativa acerca da experiência vivenciada (“Foi uma experiência que eu não gostaria de viver novamente, pois achei que a prática em sala de aula foi bastante árdua e insatisfatória”).

Com base nas respostas analisadas, é perceptível que, na concepção dos participantes da pesquisa, o PIBID é um laboratório importante para a realização de experiências de docência. Nele, é possível aprender a gerenciar situações do dia a dia da escola, experimentar soluções e possibilidades, criar estratégias, reavaliar caminhos e participar de uma intensa troca de saberes. Além disso, o graduando conta com o acompanhamento constante do professor responsável pela turma e do coordenador de área, e as atividades são planejadas em equipe, o que permite a cooperação entre todos e o incentivo à troca de experiências.

Os alunos participantes do PIBID tornam-se conscientes de que a docência é uma atividade complexa, que envolve não apenas o planejamento e a execução de aulas, mas a capacidade para lidar com questões atinentes à relação professor-aluno bem como com situações que dificultam a sua atividade profissional, como a falta de recursos e de infraestrutura adequada nas escolas. Conhecedores dessa realidade desde cedo, os bolsistas ID serão, sem dúvida, mais bem preparados para lidar com o dia a dia na escola e qualificados para construir estratégias que garantam a aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

Considerando o objetivo apontado para este texto – discutir, com base na percepção evidenciada pelos bolsistas, o papel do PIBID como espaço

integrador do binômio teoria e prática na formação inicial do professor de Língua Portuguesa –, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto garantiram ao licenciando um conhecimento amplo da realidade escolar, possibilitando o acesso a estratégias que o colocaram diante do desafio de articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Assim, apontamos a eficiência desse programa como política para a qualificação e a valorização da formação de professores da educação básica ao criar um espaço de reflexão e de elaboração de experiências metodológicas.

É preciso ressaltar que, desde sua criação, em 2007, o programa vem passando por algumas reformulações, incluindo a diminuição das cotas de bolsas para as instituições participantes e a exclusão do PIBID Diversidade, que se voltava para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas. Assim, nesse cenário de crise, o PIBID tem sido um espaço de resistência e de engajamento na busca pela melhoria da educação brasileira.

Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Edital CAPES nº 07/2018. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID 2018. Editais e Seleções. Disponível em: <https://portal.uneb.br/pibid/wp-content/uploads/sites/137/2019/09/Edital-CAPES-07.2018-Pibid-Retificado.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746*, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 23 de setembro de 2016. Disponível em:

https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

GATTI, Bernadete. A.; NUNES, Marina Muniz R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. Coleção Textos Fundação Carlos Chagas, Departamento de pesquisas educacionais, v. 11. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1994.

NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos Professores (Sinpro/SP), 2007.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



e-ISSN: 2177-8183

SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p.5 - 24, jan/fev/mar/abr. 2000.