

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS EM LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIOESTE/CASCADEL

CAVALHEIRO, Sílvia Aparecida¹

RESUMO

O artigo apresenta a análise das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente baseada nos relatos dos ex-bolsistas do subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE, da área de Língua Portuguesa, inserido no programa PIBID, da Unioeste, *campus* Cascavel. Trata-se de uma análise interpretativa e qualitativa tendo como fonte de dados os relatórios semestrais dos acadêmicos bolsistas nos quais os acadêmicos devem expressar as contribuições do subprojeto. Os relatos das experiências demonstram a importância do programa e o resultado que pode apresentar para a formação acadêmica e profissional dos docentes. Como embasamento teórico utilizaram-se os estudos de Nóvoa (2003), Freire (1996), Barreto (2003), Libâneo (1998), Vasconcellos (2001), como também os documentos da CAPES que dispõem sobre o Programa.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; PIBID; Prática Pedagógica.

PIBID'S CONTRIBUTIONS IN INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE GRADUATION'S FORMER STUDENTS OF UNIOESTE / CASCADEL

ABSTRACT

The article presents the analysis of the contributions of Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) for teacher training based on the reports of former fellows of the subproject Instruction and Action: Reading and Writing at School /FALE, on Portuguese area, inserted in UNIOESTE's PIBID program at Cascavel campus. This is a interpretative and qualitative analysis having as source data the semiannual reports of fellow students in which the students should express the contributions of the subproject. The reports of experiments demonstrate the importance of the program and the result that may submit to the academic and professional training of teachers. As theoretical basis were used studies of Nóvoa (2003), Freire (1996), Barreto (2003), Libâneo (1998), Vasconcellos (2001), as well as CAPES's documents that settle for the Program.

KEYWORDS: Initial Training; PIBID; Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo verificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do subprojeto de Português da Unioeste, *campus* Cascavel, de acordo com relatos de parte de seus ex-bolsistas.

O Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE, idealizado pela professora Sanimar Busse, e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, propõe atividades no ambiente escolar vivenciando a realidade da sala de aula, criando uma prática pedagógica capaz de superar as dificuldades do ensino da leitura e escrita. O trabalho com a Língua Portuguesa tem por objetivo desenvolver no aluno da escola participante do projeto a capacidade de utilizar os recursos oferecidos pela língua, produzindo textos em diversos gêneros e a leitura clara e interpretativa de qualquer material escrito. Durante dois anos, entre 2011 a 2013, acadêmicos do Curso de Letras e professores da rede pública estadual de ensino interagiram e vivenciaram uma rotina de estudos, discussões e planejamento de atividades de ensino da leitura e da escrita.

Por se tratar, também, da observação das normativas que dispõem sobre o PIBID e dos relatos dos ex bolsistas essa pesquisa caracteriza-se como referencial, segundo a classificação de Gil (2010).

Um dos principais elementos que garantem qualidade de ensino é a formação inicial dos professores. No entanto, algumas pesquisas nos mostram que a formação oferecida até o momento não é suficiente, pois muitos professores não se sentem preparados para atuar e superar os desafios diários da profissão (FLORES, 2010).

No mundo contemporâneo, o papel do professor é constantemente questionado e redefinido. Mudanças são propostas para a Educação, o que dificulta ainda mais o trabalho do professor, trazendo novos desafios à formação. De acordo com a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2000), em cursos de nível superior, o professor deve estar preparado para incentivar o enriquecimento curricular; utilizar novas tecnologias, metodologias, estratégias e materiais de apoio; orientar e mediar o ensino para a aprendizagem do aluno.

Por isso, a importância do trabalho de articulação entre teoria e prática para a formação docente, conforme um dos objetivos do PIBID, que é inserir os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando oportunidade de criação e participação em práticas docentes (BRASIL, 2007).

Nas próximas seções apresentam-se considerações a respeito da formação de professores, tendo como foco a formação inicial, os decretos que dispõem sobre essa formação no contexto brasileiro e apresentamos iniciativas governamentais como o PIBID, programa que visa elevar a qualidade da formação inicial que os estudantes de licenciaturas recebem e por meio da integração entre a universidade e a escola.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível Mestrado na UNIOESTE, *campus* de Cascavel.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PIBID

O Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa apresenta o vocábulo “formação” como derivado do latim *formatione* com o sentido de formar, construir. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. No entanto, é importante destacar que a formação não se dá apenas pela acumulação de conhecimento, mas sim num contexto, onde estes conhecimentos são alcançados através da contribuição de livros, de mestres, da prática, da troca de experiências entre professores, da internet e outras experiências pessoais.

Além do mais, a formação também depende do empreendimento pessoal de cada sujeito, e no caso do professor ainda mais, haja vista que trabalha com pessoas que estão em constante contato com novas informações e conhecimentos e esta interação não se dá pura e simplesmente pela transmissão de saberes, mas sim numa troca constante. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

Ser professor é algo complexo e heterogêneo, assim sendo não é possível haver uma formação igual para todos os docentes das diferentes áreas de conhecimento, pois cada área possui suas especificidades. Respeitando essas diferenças é que a Universidade propõe, durante a graduação, atividades que envolvam análises textuais, mesas de debate, seminários e demais recursos que possam proporcionar reflexão do processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (2003) nos faz refletir que a Universidade tem papel importante na formação de professores, porém a bagagem essencial da formação adquire-se na escola, através da experiência e reflexão dessa experiência.

Garcia (1999) contribui para essa reflexão ao dizer que a formação pode adotar diferentes aspectos, depende do sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, ou seja, o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? É preciso entender que todos somos sujeitos no processo de produzir saberes, de entender e transformar a realidade através de reflexões.

Formação não é apenas conclusão de um curso, mas os acréscimos adquiridos no trajeto, como habilidade, conhecimento e capacidade. Isso se dá na escola, nas leituras, nos estágios, nos grupos de estudos, nas conversas, no acesso às mídias e pesquisas.

Com a nova LDB 9.394/96, propõe-se mudança nos cursos de licenciaturas, exigindo uma formação superior para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para todos os professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Foi a partir de um Decreto Presidencial, em 2009, que iniciou a criação da Política Nacional de Formação Docente, com o decreto nº 6.755 que rege:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. (DECRETO PRESIDENCIAL, Nº 6.755, art. 1º, 2009).

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica (BRASIL, 2009).

Este decreto tem por finalidade organizar a Formação Inicial e Continuada dos professores para a Educação Básica, em regime de colaboração entre os governos, alcançando assim melhor qualidade profissional, inserindo futuros professores no contexto escolar público.

Amparada nos documentos oficiais como LDB, DCE e PCN, a formação de professores para a Educação Básica tem crescido consideravelmente no Brasil, nos últimos anos. Vale ressaltar que a crescente contratação por processos seletivos tem contribuído pela procura de cursos superiores de licenciatura que possibilitem ou valorizem essas contratações. É possível perceber que, entre as discussões frequentemente realizadas no ambiente acadêmico, uma das questões sempre em pauta é a formação de professores, a qual geralmente tem demonstrado ser insuficiente e bastante frágil, uma vez que não tem propiciado uma formação que dê aos futuros docentes auxílio no trato das peculiaridades inerentes ao trabalho docente.

A criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pela CAPES emergiu com o intuito de incentivar os acadêmicos a optarem pela carreira docente e não apenas como segunda opção profissional, e/ou pelo ingresso no mercado de trabalho mais rapidamente em virtude de necessidades financeiras, mas possibilitar a construção da identidade profissional desde o início do curso, principalmente pelos desafios que serão enfrentados quando do ingresso na carreira do magistério.

O PIBID buscar criar uma relação entre a universidade e escola pública com a intenção de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de reflexão para a prática pedagógica. De acordo com Vasconcellos (2001, p.175), “Todo trabalho em sala de aula que fazemos com o conhecimento, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, deve

estar vinculado a esta finalidade maior da escola que é compromisso com a humanização” .A humanização se dá pela prática e principalmente pela reflexão sobre o contexto.

De acordo com os estudos de Leite (2008), a aproximação entre o espaço de formação e a realidade da profissão precisa estar baseada na ideia de que as escolas são espaços de aprendizagem e não simples espaços de repetição. É importante haver ação-reflexão, discussão, bem como melhorias.

Nóvoa (2003) nos faz pensar sobre a transformação, a qual é feita por meio da realização das práticas que são planejadas. No entanto, é preciso conhecer a realidade do aluno para que possa haver a mudança e a transformação, relacionando com a realidade que o aluno nos traz na sala de aula. Ao inserir-nos nesse contexto através do PIBID, podemos perceber quanto é complexo encontrar-se nesse ambiente, pois nenhuma escola é igual à outra.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, afirma no Artigo 12 § 2º que “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”.

Libâneo (1998) ressalta que, a didática é fundamental a formação inicial, por oferecer os recursos necessários ao professor iniciante, no que diz respeito à metodologia de ensino que utilizará, como se dará o processo de pesquisa e aprimoramento dos conhecimentos a fim de preparar uma boa aula com conceitos atualizados e ser capaz de realizar avaliações diagnósticas, que possibilitem traçar um perfil de seus alunos e identificar as necessidades de cada um respeitando suas contribuições no processo ensino aprendizagem.

Freire (1996, p. 23) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim sendo, a relação de troca de experiências tem o papel de iluminar e oferecer instrumentos de investigação das práticas educacionais. Há uma necessidade de criar uma postura crítica, formação de pessoas que pensem, que sejam autônomas, que tenham conhecimento contextualizado.

Para Barreto (2003, p.60)

[...] o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. A cada resposta novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo. Estas respostas e suas consequências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. Portanto as pessoas são sujeitos e não objeto nesse processo de conhecimento

É por meio das experiências, das relações dos seres humanos, que refletimos nossa aprendizagem e garantimos um conhecimento contextualizado. Conforme afirma Becker (1993, p. 25)

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído, na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela ação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio.

Diante disso, podemos afirmar que o docente não pode estar desvinculado do contexto escolar, já que o conhecimento é adquirido através de um processo contínuo sem destino final, pois quando se atinge um objetivo surgem outros, exigindo do professor atualização e dinamicidade. A realidade educacional, situada em um contexto social e inserida em uma construção histórica, não é imutável e nem definitiva, não segue padrões exatos (SIGNORINI, 2006).

O grande desafio está na formação de profissionais que adquiram competências, saberes e habilidades de criatividade e inovação, de cooperação e de trabalho em equipe, de gestão e tomada de decisões, de aquisição e produção de conhecimentos, de expressão e comunicação, não sendo somente reprodutores de conhecimentos já estabelecidos, apresentando-se então, aptos para o exercício docente autônomo.

A preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho é um aspecto em geral ausente na formação dos professores (BRASIL, 2010).

O professor precisa dominar e atualizar-se nos conceitos, noções, procedimentos ligados à matéria (ou matérias, no caso do professor das séries iniciais) e precisa “saber fazer”, ter capacidade operatória que é saber definir objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe, saber variar situações de aprendizagem, saber avaliar aprendizagens nas várias disciplinas, saber analisar resultados e determinar causas do fracasso, saber participar de uma reunião, ter manejo de classe, saber usar autoridade, saber escutar, saber diagnosticar dificuldades dos alunos (LIBÂNEO, 1998, s/p).

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, o relativismo ético e a consciência.

Nos cursos de formação inicial é imprescindível a capacitação ampla que contemple a produção do conhecimento em detrimento da transmissão do mesmo, bem como a relação teoria e prática que influencia diretamente na formação adquirida e na prática pedagógica do professor.

A formação inicial e a prática pedagógica do professor devem passar por processos de construção e reconstrução do conhecimento, de acordo com a realidade de cada comunidade escolar, na qual venha a atuar.

A discussão a partir do próximo subtítulo tratará do programa PIBID especificamente, apresentando as premissas iniciais do programa, bem como o desenvolvimento das atividades do Subprojeto e demais atividades atuantes na Unioeste no que se refere à formação de professores da educação básica.

3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID participa de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 996).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado em 2007, e está em vigor atualmente. É um incentivo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação dos professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos dos cursos de licenciatura para que participem de subprojetos de iniciação à docência, organizados por Instituições de Educação Superior em parceria com as escolas de Educação Básica da rede pública de ensino em que participam também como bolsistas do programa os professores da rede que desempenham o papel de supervisores.

O programa oportuniza a aproximação dos graduandos às salas de aula da rede pública de ensino, antes de estarem formados, oferecendo-lhes uma capacitação profissional mais sólida, amparada com a experiência em classe, além de possibilitar a articulação entre a educação superior e a educação básica.

O PIBID é uma iniciativa do Governo Federal por meio do Ministério da Educação que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa visa incentivar e elevar a qualidade da formação inicial dos cursos de licenciatura, promovendo uma articulação entre a Educação Superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Com isso, o PIBID busca promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas orientadas por um docente da licenciatura e de um professor da escola, a diminuição da evasão e crescimento da procura pelos cursos de licenciatura, o reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas, a integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de Educação Básica, a formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente, participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de Educação Básica. Com o edital de 2012, o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011, e demonstra a ampliação do programa.

Além disso, o PIBID vem ganhando força por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela Presidente da República, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto: “§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior”. (BRASIL, 2013)

No contexto há treze instituições de ensino superior que acolhem o PIBID no estado do Paraná. No ano de 2012, havia um total de 4133 bolsas, incluindo todas as modalidades de bolsas: iniciação à docência, coordenação e supervisão (CAPES, 2012).

O PIBID, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de melhoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

A possibilidade de integrar as ações do PIBID, muitas vezes, desde o início do curso de licenciatura, possibilita aos acadêmicos vivenciar de fato um processo de harmonia entre teoria e prática, além de possibilitar o exercício do ensino-pesquisa-extensão, pondo em prática a teoria, refletindo sobre sua prática e socializando suas experiências com outros acadêmicos e professores.

Tendo em vista a análise dos relatórios semestrais dos acadêmicos bolsistas do PIBID que realizamos, as seções que seguem apresentam os projetos PIBID da Unioeste e, mais precisamente, o subprojeto PIBID de Língua Portuguesa da Unioeste *campus* Cascavel.

4. O PIBID NA UNIOESTE

O PIBID da UNIOESTE² disponibiliza informações em sua página na internet. Segundo dados da página, até 2013 havia na universidade dois projetos institucionais: o primeiro projeto "Vivenciando a escola: incentivo à prática docente", construiu-se a partir das condições estabelecidas no edital 02/2009 da Capes e abrangia seis subprojetos vinculados à ele, o que totalizava 90 acadêmicos proveniente dos cursos de Licenciatura em Filosofia, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia e Letras/Espanhol. Os estudantes bolsistas atuavam em onze escolas parceiras, nos municípios de Cascavel e Toledo. O projeto contava com 13 professores supervisores bolsistas.

O segundo projeto, "Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente" originou-se do edital 01/2011 da Capes o qual possuía um total de nove subprojetos em que participavam 116 acadêmicos, sendo dois dos cursos de Letras/Língua Portuguesa, dois de Geografia, um de Química, um de História, um de Educação Física, um de Enfermagem e um de Matemática, cursos de graduação distribuídos nos cinco campi da Unioeste (Cascavel, Toledo, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Foz do Iguaçu). O projeto foi realizado em parceria com 18 escolas desses municípios e contou com a colaboração de um professor supervisor bolsista em cada uma delas.

Com as finalidades de incentivar a permanência dos licenciados nos cursos e de que os acadêmicos dos cursos de licenciatura conheçam a realidade das escolas e vivenciem a prática pedagógica é que a CAPES financia o PIBID, dessa forma, o programa pretende contribuir para melhorar a formação inicial dos acadêmicos de licenciatura e para a qualidade da Educação Básica. Portanto, torna-se fundamental um estudo sobre as contribuições do programa, que subsidia dois subprojetos de Língua Portuguesa na UNIOESTE, vinculados ao PIBID desde Junho de 2011, um no *campus* de Cascavel e outro em Marechal Cândido do Rondon.

5. O SUBPROJETO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UNIOESTE CAMPUS CASCABEL

Para esse trabalho focalizamos o subprojeto PIBID de Língua Portuguesa da Unioeste, *campus* Cascavel. Nosso objetivo é analisar que contribuições os acadêmicos bolsistas consideram que a participação no subprojeto proporcionou à sua formação acadêmica. Entendendo a importância e valorizando o incentivo pelas Instituições de pesquisa em promover o PIBID, utilizamos como fonte de dados os relatórios das práticas do Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, implantado nas turmas de 5ª e 6ª Ano do Ensino Fundamental, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino em Cascavel/PR.

O subprojeto, edital nº 001/2011/CAPES, contou com a participação de 23 acadêmicos bolsistas que desenvolveram atividades de planejamentos, discussões e estudos no ensino da leitura e da escrita. Além de contemplar a leitura de textos sobre o contexto da educação brasileira, documentos oficiais que orientam as ações da educação.

As atividades foram desenvolvidas em três colégios de Cascavel, sendo eles: Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis, Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli, Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho.

A seleção dos professores supervisores, que são os professores da educação básica também bolsistas do subprojeto, foi realizada observando-se os critérios estabelecidos no Anexo da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, e outros requisitos, em Edital próprio que constava que poderiam participar professores de língua portuguesa, que estão em sala de aula, atuando na 5ª Série ou 6ª Ano, dos colégios estaduais Olinda Truffa de Carvalho e Marilis Faria Pirotelli e ainda que caberia ao professor coordenador do subprojeto divulgar o edital nas escolas, acompanhar as inscrições, realizar a seleção e publicar os resultados.

O subprojeto objetiva inserir o acadêmico do Curso de Letras no ambiente escolar, vivenciando a realidade da sala de aula.

Considera-se como ponto fulcral do subprojeto a possibilidade de o acadêmico de Letras, em formação, e o professor, que atua em sala de aula, vislumbrar uma metodologia de ensino da língua portuguesa que coloque linguagem, nas suas diversas manifestações, como elemento central da formação do cidadão. Conforme destacam os PCNs (1998), o domínio da língua, em suas diferentes modalidades, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. (Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE, Unioeste, 2011)

O foco deste subprojeto é que o aluno tenha domínio da Língua, em suas diversas modalidades, sendo capaz de interagir em sociedade, produzir textos de diversos gêneros; ler, compreender e interpretar textos, participar de discussões críticas expressando opinião. O subprojeto visa trabalhar de acordo com o que é exigido para o ensino na língua, conforme citado em sua apresentação.

As atividades a serem realizadas dos grupos de estudos, durante todo o Subprojeto, têm o objetivo de subsidiar o acadêmico, por meio da reflexão e sistematização sobre os princípios teóricos que norteiam a educação

² Disponível em: <<http://www.unioeste.br/pibid/>>. Acesso em 02/02/2015.

brasileira, o ensino da língua portuguesa, no âmbito federal e estadual, e da discussão dos aspectos teórico-metodológicos presentes nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Estaduais do Estado do Paraná/DCEs (PARANÁ, 2009), a desenvolver uma prática pedagógica que se volte para o trabalho com a língua como uma atividade interativa, no interior das práticas discursivas, em que os interlocutores encontram-se socialmente situados. Nas oficinas, que serão realizadas durante todo o Subprojeto, são o momento de interlocução entre o conhecimento sistematizado sobre a educação, a linguagem e o ensino de língua.

Com a participação dos professores supervisores e a experiência de observação e participação em sala de aula, os acadêmicos poderão desenvolver estratégias mais eficientes no ensino e uma metodologia que seja capaz de fazer o aluno compreender toda a dinamicidade e funcionalidade da linguagem no seu dia a dia.

A escolha do 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental se deu pelo fato de que neste momento de transição entre a alfabetização e a aquisição dos conhecimentos, ainda é possível desenvolver as habilidades linguísticas.

O subprojeto também conta com alguns momentos de preparação. Grupos de estudos são organizados para que os acadêmicos possam fazer leituras, discussões e reflexões sobre os princípios teórico-metodológicos que delimitam o trabalho em sala de aula.

Nesses grupos de estudo, o ponto mais alto é quando debatemos teorias, ouvimos a opinião dos colegas e das professoras que já têm experiência em sala de aula e através das discussões tiramos aprendizados para colocar em prática, para que, de certa forma, já estejamos preparados para verdadeira realidade encontrada nas salas de aula (BOLSISTA C, 2013)

Assim, são internalizados os princípios político-pedagógicos da educação brasileira e da organização da escola, do ensino da língua portuguesa, suas concepções e diretrizes. Com base nessas discussões é possível compreender situações que acontecem em sala de aula. A interação permite ao professor criar estratégias para lidar com diferentes perfis de alunos e diferentes necessidades de aprendizagem, afinal em questão de ensino-aprendizagem uma sala de aula nunca será homogênea, pois cada aluno possui características e instruções particulares.

A seguir, serão apresentados os relatos dos acadêmicos bolsistas participantes do subprojeto demonstrando, brevemente, as atividades desenvolvidas e as experiências adquiridas durante o projeto.

6. CONTRIBUIÇÕES E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O PIBID permite refletir sobre a prática docente, possibilitando adquirir competências que só são possíveis através da experiência profissional, pois o processo que ocorre por meio do programa proporciona aos futuros docentes enriquecerem sua formação e estabelecerem a relação entre teoria e prática, potencializando as discussões da Universidade.

Antes de os bolsistas iniciarem os trabalhos na escola, são realizados encontros, grupos de estudos para subsidiar o acadêmico, discutindo textos e diretrizes que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na educação brasileira. As discussões preparam os futuros docentes para a prática, desenvolvendo um trabalho com a Língua Portuguesa bem organizado e aplicável ao aluno.

Durante as atividades do subprojeto os acadêmicos bolsistas fizeram leitura e fichamentos de textos que contemplam princípios teórico-metodológicos que subsidiam o trabalho em sala de aula. Textos sobre a educação brasileira, documentos oficiais, ética e educação e projeto político pedagógico geraram debates e discussões nos grupos de estudo organizados para o bom andamento do projeto, dando suporte teórico para o futuro trabalho em sala dos acadêmicos bolsistas.

A linguagem é movimento em função das necessidades de se dizer algo. É na e pela linguagem que as relações sociais se constituem. O ensino da língua portuguesa nessa concepção tem como ponto de partida e de chegada o texto, isto é, os gêneros do discurso que, segundo Bakhtin (2003), são as formas relativamente estáveis das quais dispomos para interagir.

Inicialmente, os bolsistas do PIBID realizaram encontros com os coordenadores do projeto e professoras supervisoras das escolas, visando discutir a atual situação da educação brasileira e os possíveis problemas.

Com essas discussões é possível entender melhor as situações que acontecem em sala de aula, apresentando-se modos de trabalhar ou superar as dificuldades no ensino, proporcionando experiência ao futuro docente.

De acordo com o relato dos bolsistas discutir estas situações em grupo é enriquecedor, pois garante o desenvolvimento da crítica.

Percebeu-se que, na ocasião do debate, muitas vezes divergiam os pontos de vista dos bolsistas e das professoras presentes sobre questões relativas à educação, à filosofia, à moral e à ética. Cada ouvinte e/ou apresentador procurava trazer argumentos fortes para a discussão, a fim de sustentar suas afirmações e reflexões. (BOLSISTA B, 2013)

Em relação às apresentações é possível dizer que foram claras e objetivas, todos contribuíram no momento das discussões e não apenas os apresentadores e debatedores. A interação do grupo proporcionou troca de opiniões,

cada um pôde se expressar e se manifestar concordando ou discordando do que estava sendo dito. (BOLSISTA C, 2013)

Cada integrante pôde relatar uma cena que presenciou, alguma leitura que tenha feito, detalhes que são importantes quando falamos em prática pedagógica.

Após as discussões e preparação das aulas os bolsistas visitam as escolas que participam do subprojeto para então iniciar os trabalhos em sala de aula. Os bolsistas observam as turmas em que irão ministrar aulas para conhecer o perfil, habilidades, dificuldades, condições socioeconômicas e demais características que a turma possa apresentar e dessa forma adequar o planejamento do que irão propor àquela determinada turma.

A partir deste preparo é que os docentes executam os planos de aula preparados de acordo com o perfil da turma e do que é exigido pelas Diretrizes do Ensino de Língua Portuguesa.

Com o término das atividades de observação e docência, relatadas de acordo com as atividades desenvolvidas em colégios públicos da Rede Estadual de Ensino, pode-se perceber a importância de unir a teoria à prática para a garantia do domínio de conteúdo e domínio da prática docente dos bolsistas. “O projeto de docência leva o acadêmico a pensar e trabalhar mais não só nas atividades para aplicar às turmas, mas também no papel do professor em sala de aula, como exemplo para o aluno” (BOLSISTA D, 2013).

Durante o período na realidade escolar, foi possível observar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação, devido à falta de interesse dos discentes e também à falta de estrutura das escolas.

“A realidade da escola, muitas vezes, não oferece aos professores condições adequadas para que haja um trabalho com qualidade e maior garantia de aprendizado. As salas de aula são cheias o que dificulta o professor de proporcionar um atendimento individual para cada aluno” (BOLSISTA G, 2011)

A partir dessas discussões é possível entender melhor as situações que acontecem em sala de aula, apresentando-se modos de trabalhar ou superar as dificuldades no ensino, proporcionando experiência ao futuro docente. Conforme Libâneo (2001, p. 10), o professor deve ser “capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”.

O docente precisa encontrar meios para trabalhar de forma diferenciada que alcancem a realidade e a necessidade de aprendizagem dos alunos, mesmo com a sala de aula cheia.

Os bolsistas identificam essa realidade ao participarem das aulas

Através da docência compartilhada pudemos vivenciar a realidade da sala de aula e os desafios da profissão. Além disso, nossa presença em sala de aula auxiliou a professora pois muitas vezes devido demanda de alunos não conseguia dar atenção aqueles com dificuldades de aprendizagem (BOLSISTA A, 2013)

Nessa fala, revela-se que os acadêmicos passam a desenvolver um trabalho colaborativo com a professora regente para superar as dificuldades dos alunos, seguindo a proposta do PIBID em relação à articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação docente.

Diante dessas dificuldades, pode-se afirmar que não há como entrar em sala de aula sem preparação. É preciso organização, leitura, confiança, domínio de conteúdo, paciência e principalmente disposição para adequar a sua metodologia de forma que atenda às necessidades dos alunos. O docente precisa instigar o aluno a aprender, esse aprendizado deve tornar-se prazeroso.

O programa aplicado pelos alunos da Universidade aconteceu em escolas públicas e consistiram em, após a preparação sob orientação do professor coordenador, observar aulas de língua portuguesa e posterior a esta observação, aplicar uma atividade, agora sim como docente, não mais como estudante.

Os bolsistas desenvolveram diversas atividades envolvendo leitura, criatividade, interpretação e também produção escrita, instigando o aluno da escola pública a sempre buscar mais conhecimento e proporcionando a interação entre a teoria estudada na Universidade com a realidade da prática escolar, que pode ser observada no relato do bolsista A.

Neste sentido, durante o processo de leitura é permitido ao aluno reescrever a história a partir das suas impressões. A medida em que lê individualmente, o aluno faz conexões com aquilo que já vivenciou anteriormente para compreender aquilo que é dado novo. Além disso, durante a leitura silenciosa é permitido ao aluno fazer pausas, interrupções, ou voltar a uma parte do texto que não compreendeu (BOLSISTA A, 2013)

No relato das atividades, pode-se observar a importância das leituras e discussões que realizaram a partir das diretrizes do Ensino de Língua Portuguesa e da importância de terem definido a concepção de linguagem em que se baseiam, para então, propor atividades em sala de aula.

O papel da disciplina de língua portuguesa, quando assumida a concepção de linguagem que parte do pressuposto interacional da língua - quando a observam como fenômeno social que surgiu a partir da necessidade do ser humano de comunicar-se -, engloba nesta concepção, as diversas formas de interação: social, política e econômica. Ao ensinar-se a LP, deve-se considerar o processo dinâmico e histórico em que se inserem os usuários dessa língua e, para isso, a escola deve ser um espaço que possibilita o contato do aluno com textos de diferentes funções

sociais, promovendo o letramento dos alunos, levando-os à compreensão linguística e à sua conscientização dos usos e funções da língua, e não apenas a sua alfabetização (conceito visto como a aquisição do sistema linguístico) (BOLSISTA A, 2013)

Entender a função e as teorias do ensino de Língua Portuguesa subsidia os trabalhos em sala de aula, levando acadêmicos bolsistas e professores a desenvolverem um perfil reflexivo-investigativo no planejamento das aulas, observação das dificuldades de aprendizagem e os fatores que conduzem o ensino-aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2001, p. 94) “é difícil pensar na possibilidade de educar fora e uma situação concreta e de uma realidade definida”, pois a profissão do professor integra elementos teóricos com situações práticas reais, de modo sistemático, os docentes desempenham atividade teórico-prática.

A profissão docente exige preparação para enfrentar a prática em contexto real, as aulas devem atender às orientações das Diretrizes bem como atingir as necessidades dos alunos.

Observou-se também a importância de uma boa relação entre docentes e alunos para que o trabalho em sala de aula traga bons resultados, pois a troca de conhecimentos depende desse respeito mútuo.

Com o término de todo o cronograma apresentado no subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE, é exigido de cada docente a elaboração de um relatório de participação, mostrando o que aconteceu durante as aulas, visando refletir a prática pedagógica agregando conhecimento e experiência na formação pedagógica.

De maneira geral, a participação no projeto do PIBID proporcionou aos integrantes, vivenciar muitas situações frequentes em sala de aula, como expressa o bolsista C em seu relato

aprender a desenvolver atividades lúdicas para chamar a atenção dos alunos; lidar com as dificuldades encontradas em sala de aula; compreender a realidade do professor (a), ter exemplos de como agir, elaborar aulas, refletir, situações de como saber se portar numa sala onde as diferenças são nítidas, ou casos específicos de alunos que necessitam de uma atenção diferenciada; mostrar aos pibidianos a tarefa que num curto período de tempo de uma aula, o professor (a) tem o conteúdo a ministrar, acalmar os alunos que por vezes estão ativos, lidar com situações corriqueiras que surgem no dia a dia, ser paciente, entre vários outros fatores que ocorrem. Aproximação ao funcionamento e a realidade de uma escola; Contato mais próximo com os alunos; Interação entre os bolsistas e professores experientes que convivem com as dificuldades de uma sala de aula; trabalho em grupo; estudo de textos que debatem questões importantes sobre a educação; poder acompanhar a realidade de uma sala de aula com suas especificidades; contribuir com as discussões acerca do que esperar pós-formação acadêmica, a partir da vivenciamento que o PIBID proporciona (BOLSISTA C, 2013)

O subprojeto traz vivências diferenciadas proporcionando troca de experiências e valores o que agrega de forma positiva à formação do acadêmico.

A experiência propiciada pelo PIBID em Língua Portuguesa fez os acadêmicos perceberem e vivenciarem (ainda que somente por pouco tempo) as dificuldades passadas pelos profissionais da rede pública em algumas escolas de Ensino Fundamental. (BOLSISTA B, 2013)

A prática pedagógica proporcionada pelo programa traz inovação quanto à busca do material de trabalho para a sala de aula, observando que tipo de atividades geram resultados no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com a realidade de cada aluno.

Ao buscar uma ação pedagógica de qualidade, as professoras, em sua prática pedagógica, buscaram efetivar o papel fundamental da Língua Portuguesa: formar um aluno apto para estabelecer, em seu discurso, sua própria prática social, capaz de interagir de diversas formas, de identificar e se adequar às diversas esferas discursivas. (BOLSISTA B, 2013)

Perrenoud (2000, p.48) afirma que “as atividades de aprendizagem são supostamente escolhidas em função de uma ‘teoria’ – científica ou ingênua, pessoal ou partilhada - daquilo que faz com que se aprenda melhor e, portanto, progrida na formação”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou mostrar como o programa PIBID pode contribuir na formação inicial de professores, tendo como base os relatórios dos bolsistas do Subprojeto de Língua Portuguesa da Unioeste, *campus* Cascavel, de modo a avaliar os resultados dos trabalhos realizados em escolas por meio deste programa.

O PIBID tem benefícios que ultrapassam o nível dos participantes do programa e alcançam também as escolas parceiras, pois, uma vez escolhidas, pode trazer contribuições no rendimento escolar das turmas que contam com a ajuda dos bolsistas.

O bolsista pode interagir diretamente com a realidade que enfrentará no futuro, portanto, além do acadêmico ganhar, a escola que aceita a participação também ganha, pois troca experiências e recebe novas sugestões, proporcionando mais qualidade no processo de ensino.

Os acadêmicos foram provocados a criticar e refletir sobre sua formação, sobre como organizam sua prática e sobre a realidade que o professor atual se encontra, com a finalidade de fazer relevantes contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.

Day (1999), em sentido amplo, aborda o desenvolvimento profissional do professor, afirmando que se trata de um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) que lhe trazem benefício direto ou indireto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O desenvolvimento profissional envolve sempre alguma aprendizagem e, por consequência, alguma mudança. Essa mudança vem, em grande parte, de dentro de cada um. “Para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio. Por outro lado, é necessário que o professor esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a enfrentar a insegurança das novas abordagens.” (SARAIVA; PONTE, 2003, p. 27). É isso que o projeto PIBID tem representado para as escolas, para os professores envolvidos e para os alunos bolsistas.

O perfil de aluno mudou com o passar do tempo, bem como a prática educacional. Portanto, a educação de uma nova escola exige um novo professor. O ensino tradicional não atende mais a todas as dificuldades que os alunos apresentam. É necessário então inovar as metodologias, que é uma das propostas do PIBID, o que resultará em um fator essencial na transformação do processo de ensino-aprendizagem.

O contato do acadêmico com o ambiente escolar, a vivência da experiência em sala de aula ainda no processo de formação, é item fundamental para o desenvolvimento da crítica reflexiva do futuro docente de língua portuguesa. É preciso que o profissional da área da linguagem seja preparado para exercer suas atividades, ele precisa dinamizar as aulas de forma que os alunos saibam utilizar a língua com eficiência em suas diversas manifestações

O Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, objetiva fortalecer a formação técnica pedagógica do acadêmico de Letras, através da participação na realização do planejamento, análise de materiais didáticos e promover o diálogo entre a Universidade e a escola. De acordo com os relatórios finais do subprojeto, pode-se constatar que as atividades atingiram os objetivos esperados e elencados no projeto, afinal, foi possível adquirir conhecimento por meio da troca de experiências, o que proporcionou aos bolsistas a prática reflexiva do ensino.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em 02 de nov. de 2014.

CAPES. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 02 de nov. de 2014

CAPES. Ministério da Educação. EDITAL Nº 001/2011

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. Londres: Falmer. 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAFFURI Pricila. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176608>. Acesso em 28 de ago. 2014

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo, Atlas, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, GHENDI, Evandro, ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. Revista Pensar a Prática. V.1, jan/jun. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/8/7.pdf>>. Acesso em: 20. Jun.2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Edital MEC/CAPES/FNDE. 12 dez. 2007. 8p.

NÓVOA, António. **Novas disposições dos professores:** A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, v.31, n. 112, jul.-set. 2010. p.981-1000.

SIGNORINI, Noeli Tereza Pastro. **A pesquisa na formação de professores: a perspectiva do professor pesquisador**. Campinas, SP, 2006. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 8.ed.São Paulo: Libertad, 2001.