

## **O PIBID SEGUNDO SEUS BOLSISTAS: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

### **THE PIBID AS ITS STUDENTS: CONTRIBUTIONS IN INITIAL TEACHER TRAINING**

**Greice da Silva Castela (UNIOESTE)<sup>1</sup>**  
**Regina Breda(UNIOESTE)<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Nesse trabalho de cunho qualitativo e interpretativista, analisamos contribuições que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, tem dado à formação de seus bolsistas na UNIOESTE. Com a sanção da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir o PIBID, este passa a ser considerado no país um programa de Política Pública que visa incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública. Realizamos entrevista semiestruturada com acadêmicos bolsistas do subprojeto de Espanhol do PIBID da UNIOESTE de modo a verificar as potencialidades do Programa e como eles avaliam sua participação no PIBID em relação a sua formação profissional. Utilizamos como aporte teórico estudos sobre formação docente inicial (GATTI, 2010, 2012; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), trabalhos que avaliam subprojetos do programa PIBID (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013) e documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e decretos que dispõem sobre o PIBID. A análise revela uma visão bastante positiva em relação às contribuições do PIBID na formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; Formação docente; formação inicial.

**ABSTRACT:** On this qualitative and interpretative paper, we analyze what contributions of Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID), funded by CAPES, has given to the formation of their fellows in UNIOESTE, considering the enactment of Law 12,796, of 4 April 2013 amending the text of the Guidelines and Framework Law 9394/96 to include the PIBID, now considered in the country a program of Public Policy which aims to encourage the training of professional teachers to act in public basic education. We conducted semistructured interviews with academic students of the subproject Spanish PIBID UNIOESTE to verify the potential of the program and how they evaluate their participation in PIBID regarding your training. We've used as the theoretical studies regarding initial teacher training (GATTI (2010, 2012), GATTI; BARRETTO; ANDRÉ (2011)), studies evaluating subprojects PIBID program (MATTHEW; KADRI EL, Silva (2013)) and official documents such as National Curriculum Guidelines for Teacher Education (2002), the National Policy on

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PPGL), nível Mestrado e Doutorado na Unioeste. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Unioeste. Coordenadora do subprojeto de Espanhol no PIBID, na Unioeste (desde 05/2010). E-mail: bredaregina1@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (PPGL) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: bredaregina1@gmail.com

Education Professionals Teaching of Basic Education (2009) and decrees that provide for the PIBID. The analysis reveals a very positive perception of the contributions PIBID in teacher training.

KEYWORDS: PIBID; Teacher Training; Initial training.

## **Introdução**

Este trabalho analisa entrevistas realizadas com acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio da pesquisa “As contribuições do PIBID em Letras na formação docente”<sup>3</sup>, que integra o projeto de pesquisa “Formação docente, elaboração de materiais didáticos e prática docente em foco: vivências, impactos e reflexões”<sup>4</sup>. Buscamos apresentar, a partir da compreensão dos acadêmicos do curso de Letras, as potencialidades do subprojeto do PIBID de Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel e os impactos deste programa na formação inicial de seus 12 bolsistas. Há necessidade de estudos sobre o PIBID, pois este é um programa recente, que conta com financiamento do governo federal e que já vem sendo desenvolvido há mais de quatro anos na UNIOESTE.

Inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre a formação inicial de professores e as iniciativas dos últimos anos para elevar a qualidade da educação, como o programa PIBID. Apresentamos brevemente o subprojeto do PIBID de Espanhol sob o qual detemos nossa análise e, em seguida, analisamos os relatos dos licenciandos sobre o PIBID, relacionando-os com os objetivos do subprojeto e do programa.

## **Formação inicial de professores: algumas considerações**

Nunes, ao analisar alguns consensos em relação à formação inicial e continuada de professores tanto no cenário internacional quanto no cenário nacional, conclui que “as políticas públicas na área educacional, têm glorificado a formação de professores como uma de suas prioridades emergentes” (NUNES, 2000, p. 23), pois os cursos de licenciatura têm sido apontados como ineficazes e ineficientes, o que não contribui para uma educação de qualidade

---

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Greice da Silva Castela na Unioeste, aprovado pelo Comitê de Ética da Unioeste, sob o parecer 641.130 de 24/04/2014, e que engloba diversos recortes de pesquisa sobre o PIBID que estão sendo desenvolvidos por acadêmicos da graduação e do Mestrado em Letras (PPGL).

<sup>4</sup> Coordenado pela professora Dr<sup>a</sup> Greice da Silva Castela na Unioeste.

A fragilidade do arcabouço teórico–metodológico das estruturas de formação pouco contribui para que o professor possa instituir um trabalho docente comprometido com o aprimoramento da qualidade nas escolas; produzir inovações pedagógicas; enfrentar o desafio de mudanças na sociedade contemporânea, e responder às exigências postas pela necessidade do mundo moderno. Condições consideradas essenciais, pelo poder oficial, para transformação e independência da vida econômica, política e cultural do país. (NUNES, 2000, p.24)

Em relação à fragilidade dessa formação inicial de professores, a autora também destaca críticas recorrentes que se apresentam, as quais se associam à distância das necessidades formativas reais dos futuros professores, à fragmentação da teoria e da prática constatada no currículo de grande parte dos cursos e ao fato dos cursos de formação trabalharem sob uma perspectiva idealizada de aluno/escola/professor/ensino, em que não se considera a realidade concreta das escolas. Como Nunes adverte,

[...] produzindo profissionais desprovidos de fundamentação teórico-metodológica e de competência formal e política para o exercício do magistério. Logo, à medida que estes cursos não conseguem articular os conhecimentos teórico-práticos para o desvelamento das questões sócio-econômico-políticas que permeiam o processo educativo e que repercutem, sobremaneira, na qualidade do trabalho do professor, fortifica-se o entendimento de que os professores não são portadores de saberes e habilidades consideradas básicas para o exercício do magistério, reproduzindo, portanto, no interior de nossas escolas, uma prática pedagógica dita ineficiente e precária devido a formação recebida, sendo também esta considerada ineficiente e precária, creditando àquela e a esta, a responsabilidade, entre outras, pelo baixíssimo aproveitamento da educação básica e pelo caráter excludente da escola. (NUNES, 2000, p.24)

Os resultados negativos que as avaliações do desempenho escolar dos estudantes da educação básica apresentam e as demandas socioeconômicas que cada vez mais relacionam a educação ao desenvolvimento do país contribuem para que as políticas educacionais se voltem à questão da formação que o futuro professor recebe nos cursos de licenciatura, pois se acredita que é por meio da elevação da qualidade da formação docente que se melhora a qualidade do ensino. Com esse objetivo, apresentam-se políticas de formação docente e estudos avaliativos dos currículos dos cursos de licenciatura brasileiros, que visam apresentar panoramas da profissão docente no cenário nacional, identificar problemas e traçar soluções.

Na pesquisa realizada sobre o currículo das licenciaturas, por meio do projeto “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (GATTI et al., 2008, v. 1 e 2; GATTI e NUNES, 2009) a análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas revelou que é escassa a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Pode-se inferir que a relação teoria-prática, tal como proposta nos documentos legais e nas discussões referentes à formação docente, mostra-se reduzida desde o momento da formação inicial.

A pesquisa dessas autoras revelou que nos cursos de licenciatura em Letras considerados, 51,4% da carga horária concentra disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência. No que se referem às práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos, a pesquisa concluiu que ela é problemática, “pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas” (GATTI, 2012, p. 1373).

São relevantes também os dados obtidos sobre as ementas das disciplinas analisadas, que em sua maioria não apresentam articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência). A pesquisa demonstrou que não há “um eixo formativo claro para a docência, presume-se pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica” (GATTI, 2012, p. 1374).

No estudo de Gatti et al.(2008, v. 1 e 2); Gatti e Nunes ( 2009) observou-se que os currículos das instituições formadoras não refletem o que vem sendo proposto pelos documentos oficiais que normatizam a formação docente, pois no que se refere à articulação teoria e prática, não se têm detido na questão das conexões entre esses componentes.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011), espaços em que há junção entre conhecimento acadêmico, conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na Educação Básica não são utilizados. O estágio, por exemplo, seria o momento propício para realizar essa inter-relação. No entanto, as autoras ressaltam que o que se verifica é uma dissonância entre o proposto legalmente, o propalado em textos acadêmicos e o realizado nas Instituições de Ensino Superior - IES. A partir desse estudo, conclui-se que

os currículos implementados pelas instituições formadoras de docentes para a Educação Básica precisam ser totalmente repensados.

Caminham nessa mesma direção os estudos realizados por Mello (2010) em relação à formação inicial. Segundo a autora, no contexto em que são formados os futuros professores para a Educação Básica não há preocupação com a formação para atuação nesta última.

Esta mesma autora também retoma a questão da teoria e prática, defendendo que a prática deve estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, e sugere que ela se dê por meio da presença orientada em escolas de educação infantil e ensino fundamental e médio ou de forma mediada como: utilização de vídeos, estudos de casos e depoimentos ou qualquer outro recurso didático que permita a reconstrução ou simulação de situações reais.

Silva Júnior (2010) também assinala que as formações clássicas têm se mostrado ineficazes, visto que a concepção tradicional de formação inicial de profissionais que resulta em teoria dissociada de experiências e de conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho são formações docentes que não respondem às necessidades que impõe a contemporaneidade. Nesse sentido, o que se propõe é que haja uma alternância contínua entre momentos de teoria e prática.

A formação inicial de um(a) profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7).

Para esse autor, os contextos de trabalho se credenciam como ambientes de formação e, por isso, ressalta que deve ser reconhecido o seu valor formativo.

Ainda em relação à prática, Mello (2010) faz uma comparação entre o estágio e a residência médica:

O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à “residência” para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação (MELLO, 2000, p.104).

Tendo em vista que as competências são formadas pela experiência, concordamos com Mello (2010) que esse processo deve ocorrer necessariamente em situações concretas e que tem importância ímpar no desenvolvimento da competência do professor para ensinar.

A competência implica sempre a articulação de diferentes conhecimentos. No caso do professor, isso significa organizar informações de conteúdo especializado, de didática e prática de ensino, de fundamentos educacionais e de princípios de aprendizagem em um plano de ação docente coerente com o projeto pedagógico da escola; participar da elaboração deste último sabendo trabalhar em equipe; e estabelecer relações de cooperação dentro da escola e com a família dos alunos (MELO, 2010, p.105-106)

No trabalho de Flores (2010) ressalta-se a importância dos formadores de professores criarem e manterem parcerias entre escolas e universidades, a fim de construir “comunidades de aprendizagem, reconhecendo as potencialidades de cada instituição na (re)construção do conhecimento profissional” (FLORES, 2010, p.186).

Essa problemática na formação inicial de professores tem levado a discussões que resultam em algumas novas políticas de ação propostas nos níveis federais e estaduais com objetivo de buscar alternativas para essa escassa articulação entre o conhecimento pedagógico e a prática docente, o que não configura propriamente uma solução, como bem ressaltam Gatti; Barretto e André (2011), em pesquisa realizada com o objetivo de levantar e analisar compreensiva e integradamente políticas voltadas aos docentes no Brasil.

As autoras lembram que essas ações interventivas, embora de grande abrangência, não tratam de reestruturações mais profundas em relação ao currículo, aos conteúdos formativos:

Não tem havido iniciativas políticas fortes quanto a alterações básicas, na legislação educacional, no que se refere à formação de professores para a educação básica, no sentido de tornar essa formação mais articulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades, como na integração curricular (GATTI; BARRETTO e ANDRÉ, 2011, p.22).

Contudo, as autoras concluem que essas ações de intervenção evidenciam que há problemas e adequações a serem realizadas na formação inicial de docentes.

A seguir apresentamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), agora considerado uma política pública, que visa contribuir para a articulação entre teoria e prática e entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais, proporcionando aos seus bolsistas vivências na Educação Básica já em sua formação inicial.

## O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID

Para compreender a relevância do PIBID e o contexto que demandou sua criação é preciso considerar o disposto nos documentos oficiais da formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), em seu Art. 7º dispõem sobre a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, que entre outras ações, levem em conta o previsto no inciso IV – “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002, p.3).

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), que tem como um de seus princípios o disposto no Art. 2º, inciso VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério; e tem como um de seus objetivos o disposto no inciso X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente.

O 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, conforme disposto nos artigos 9º e 10º:

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à

docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2009).

A partir de então, a CAPES amplia o alcance de suas ações. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), no processo de assunção crescente da responsabilidade pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da CAPES pela Lei nº 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007, e acresceu essa responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores às atribuições da CAPES, que em regime de colaboração com os entes federados, deve induzir e fomentar programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

A partir daí, a CAPES desenvolve o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Segundo Scheibe, o programa 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), concedendo bolsas para os estudantes de licenciatura.

Segundo dados da página da CAPES<sup>5</sup>, 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 com a promulgação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir o PIBID, agora considerado no país um programa de Política Pública que visa incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública, conforme expresso no artigo 62 da referida lei:

Art. 62.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESpibid>



§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 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.

O PIBID visa aproximar a escola da universidade, a fim de elevar a qualidade da formação inicial desses cursos de licenciatura. Em 2010, o decreto 7219, do governo federal, de 24 de junho, dispõe sobre o PIBID. Segundo seu artigo 3º, são 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 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.

A criação deste programa pela CAPES emergiu com o intuito de incentivar os acadêmicos a optarem pela carreira docente, possibilitar a construção da identidade profissional desde o início do curso, diminuir a evasão e a valorizar a profissão docente, marcada por questões histórica e socialmente de desprestígio.

O programa promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, as quais são orientadas por um docente da licenciatura (professor coordenador de área) e por um professor da escola (professor supervisor).

Dessa maneira, o PIBID almeja a integração entre teoria e prática e a aproximação entre universidades e escolas públicas de Educação Básica, proporcionando uma formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais, além de promover articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A seguir tratamos especificamente do subprojeto de Espanhol do PIBID na UNIOESTE e analisamos o relato de seus acadêmicos bolsistas.

### **A visão dos bolsistas sobre o subprojeto PIBID-Espanhol na UNIOESTE**

A UNIOESTE possui, desde maio de 2010, o subprojeto PIBID-Espanhol, coordenado pela Professora Dr<sup>a</sup> Greice da Silva Castela. Este subprojeto visa à formação de futuros docentes críticos, reflexivos sobre sua prática e conscientes de seu papel político enquanto professores de língua estrangeira.

O subprojeto é desenvolvido com 12 alunos bolsistas, 2 alunos voluntários do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e 2 professoras supervisoras. Os alunos bolsistas e voluntários desenvolveram atividades ao longo de quatro anos de projeto, em quatro colégios da rede pública de ensino do Estado do Paraná, do Município de Cascavel. Realizaram um total de 156 oficinas, com duração de 1 a 3 horas cada, com alunos que frequentam as aulas de Língua Espanhola ofertadas pela Secretaria de Educação Básica do Paraná por meio do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM<sup>6</sup>. Em cada colégio participam, como supervisoras, uma professora de Língua Espanhola que atua no CELEM.

São atividades desenvolvidas pelo grupo: leituras teóricas, preparação e aplicação de oficinas para alunos das escolas, elaboração de materiais didáticos, elaboração de relatos de experiência, apresentação de trabalhos em eventos e preparação e aplicação de curso para professores de espanhol da rede pública de ensino.

A fim de verificar a avaliação dos acadêmicos em relação à participação no projeto o PIBID realizado no curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola da UNIOESTE, realizamos entrevista semiestruturada e apresentamos aqui a análise interpretativa das respostas apresentadas.

A geração dos dados ocorreu no dia 08 de agosto de 2013, em encontro realizado nas dependências da UNIOESTE, no qual se reuniram os alunos bolsistas e voluntários do

---

<sup>6</sup>O CELEM tem por objetivo ofertar o ensino gratuito de idiomas aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade. Disponível em: <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=346>. Acesso em: 20 de dezembro de 2013.

subprojeto PIBID de Espanhol, juntamente com duas professoras supervisoras, a professora coordenadora de área e duas coordenadoras institucionais do PIBID – UNIOESTE. O objetivo foi de que nesse momento os envolvidos no programa apontassem as dificuldades e as potencialidades do PIBID. Participamos desse momento e, após a transcrição das falas gravadas e análise interpretativa dos dados, selecionamos alguns excertos das falas dos acadêmicos bolsistas e organizamos os dados em função da recorrência nos registros analisados.

De modo, geral os bolsistas e voluntários do PIBID de Espanhol apresentam uma visão muito positiva do subprojeto. Um dos primeiros aspectos destacados como potencialidades do programa foi o maior contato com a escola do que nos momentos de prática de estágio.

Os acadêmicos veem como positivo o fato de iniciarem no PIBID no primeiro ano da graduação, considerando que já realizam a prática antes mesmo do segundo ano de curso, que é quando inicia a disciplina de Prática de Estágio Supervisionado, estabelecida na grade curricular do curso de Letras/Espanhol. Eles relatam que levam essa experiência que já têm para as atividades de regência do estágio:

Também tem sido positivo depois que a gente foi para o estágio. Nós sabemos que a carga horária de estágio, ela não dá conta também, né, mesmo com as observações, mesmo que aumente a carga horária do Estágio obrigatório de curso, o PIBID ele contribuiu para essa elaboração dos planos, nesse sentido eu já acho que contribuiu até com o grupo extra-PIBID em sala de aula, porque nós que tínhamos esse conhecimento através do PIBID, quando a gente se junta com a dupla (que de repente não é do PIBID) a gente acaba trocando isso, então facilita mesmo indiretamente, né. (Bolsista PIBID 6)<sup>78</sup>

Nessa fala, o acadêmico vê nas oportunidades de prática que o PIBID proporciona como ele pode compartilhar essas experiências com os colegas que não tiveram a mesma oportunidade de participar de um programa de iniciação à docência. Também evidencia-se que os acadêmicos reconhecem o valor formativo que têm as práticas que realizam em sala de aula por meio do PIBID.

Sobre essa mesma questão relativa aos conhecimentos que adquiriram antes mesmo da prática de Estágio, eles destacam a elaboração do plano de aula:

---

<sup>7</sup> Para garantir o anonimato dos bolsistas optamos por denominar cada acadêmico por Bolsista PIBID e um número de 1 a 14.

<sup>8</sup> Optamos por não utilizar normas de transcrição da fala pelo fato de somente o conteúdo dos relatos ser o foco neste trabalho de pesquisa.

Nós, aprendemos plano de aula no PIBID, porque quando nós começamos no PIBID, a gente não tinha Estágio ainda, né, no primeiro ano da faculdade não tinha o campo, né. (Bolsista PIBID 1)

Plano de aula, nossa, coisa que eu iria aprender ano que vem (no segundo ano do curso), eu já fiz, estive junto com as colegas que, em questão de experiência, elas têm mais do que eu, e elas me auxiliaram muito. Assim, é muito enriquecedor na vida do acadêmico isso. (Bolsista PIBID 2)

Ainda em relação à elaboração do Plano de Aula, eles enfatizam que esse aprendizado os torna aptos a enfrentarem processos de seleção de professores:

Então agora a gente tem a terceira fase do concurso do estado para professores (referindo-se ao concurso público do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná, realizado em maio de 2013, que têm como etapa classificatória uma prova didática). Então, tá uma discussão na internet sobre o formato desse plano de aula para o concurso e isso é o que menos me preocupa, porque eu sei o que compõe um plano de aula. (Bolsista PIBID 1)

Nessas falas, evidencia-se que o programa tem cumprido seu objetivo de melhorar a qualidade da formação inicial de professores, ampliando o tempo e os espaços em que acontece essa formação.

Além dos aspectos positivos do programa, apontados pelos acadêmicos que nunca tinham trabalhado como professores antes houve também exemplos de acadêmicos que, mesmo já trabalhando na profissão docente antes de ingressarem no subprojeto, apontam os avanços que tiveram podendo participar do subprojeto do PIBID

Apesar de eu já ser professora há muito tempo, mas como sempre trabalhei, assim, com alunos de escolas particulares, eu preparava a minha aula e eu sabia como que ia dar, né. Mas assim, no projeto, eu acho que eu aprendi a fazer os planos de aula e sistematizar tudo, essa elaboração com tudo que eu tinha, eu sabia como fazer, mas aprendi no PIBID a sistematizar. Isso pra mim foi muito importante, muito importante também nos Estágios. (Bolsista PIBID 7).

O disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica Art. 2º, que prevê no inciso VII, o preparo para o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p.1). A análise revelou que o aspecto mais recorrente nas falas dos acadêmicos é referente à possibilidade de trabalho em

grupo e à troca de experiências que a própria organização do Programa possibilita. Apresentamos a seguir alguns dizeres que proporcionam tal indicador

E a gente pode trabalhar em grupo, né. A gente consegue trocar experiências, trocar ideias. Você consegue compartilhar entre os participantes pra poder aplicar [...] E a gente vê né, que a gente até às vezes consegue melhorar o que a gente faz vendo o do outro e assim por diante. (Bolsista PIBID 3)

Sem dizer que uma analisa o trabalho da outra, né. Então a gente compartilha as dificuldades, o que poderia fazer para melhorar e tal. (Bolsista PIBID 1)

E também compartilhar com meus colegas, assim, as coisas que eu já sabia, que eu já tinha ensinado. Poder compartilhar com minhas colegas, assim, do grupo, é muito bom, muito importante também [...] (Bolsista PIBID 7)

Nesses excertos nota-se que os bolsistas percebem que ao compartilhar decisões e desenvolver ações conjuntas, promovem-se avanços individuais significativos e eleva-se a qualidade do trabalho que realizam.

A troca de experiências entre eles (professores iniciantes) e os professores supervisores (professores experientes) também é considerando um aspecto extremamente positivo, corroborando com os objetivos da participação do professor da escola pública como cofomador dos alunos bolsistas do PIBID:

Mas eu acho que assim, além da experiência que você troca, é muito importante a presença das professoras, é muito importante o papel que elas desempenham com a gente, sabe. [...] E, assim, o que pra mim foi fundamental, foi a profe. (regente da turma e supervisora do programa) em sala de aula. Ela ajudou muito, muito mesmo, sabe. Até porque, a gente era em um trio, né? Não. Nós éramos quatro e os quatro eram do primeiro ano da graduação. Tinha grupo que tinha gente do segundo, do terceiro, então você troca experiências, né, de acordo com o ano que você tá na graduação, agora, nós quatro éramos do primeiro ano, então a gente não tinha experiência nenhuma ali dentro de sala e a profe ajudou muito, mesmo. (Bolsista PIBID 5)

Ela foi nossa madrinha, né, profe. Porque o suporte do professor regente ali na sala de aula é tudo pra gente, né, porque a gente está ali na condição de aluno também. (Bolsista PIBID 1)

Eu, que, era minha primeira oficina. Então, ela respondeu meus e-mails e foi super compreensiva. (Bolsista PIBID 2)

Essas falas traduzem a segurança que sentem em poder contar com a colaboração do professor mais experiente. Concordamos com Rausch e Frantz que:

É na troca de experiências que os profissionais começam a reconhecer o que sabem e refletem sobre sua prática, de modo a ressignificar a sua maneira de pensar e agir na docência, proporcionando novas possibilidades de estarem resolvendo seus dilemas. O trabalho colaborativo proporciona a solidariedade, a troca de experiências e de valores, saberes que não podem ser desenvolvidos individualmente. (RAUSCH E FRANTZ, 2013, p. 637)

A todo o momento, foi valorizada nas falas a importância desse trabalho coletivo, e assim também foi quando mencionaram a importância das orientações e da postura da professora coordenadora de área:

E a professora coordenadora de área também, né, que tem nos ajudado, encaminhado e sempre de uma maneira bem didática, então é uma aprendizagem muito importante para a nossa profissão. (Bolsista PIBID 7)

Destaca-se aqui o trabalho do professor coordenador do subprojeto e seu engajamento como fundamental na formação desses futuros professores.

Ainda em relação ao trabalho em conjunto, os alunos veem como positivo esse trabalho em grupo no desenvolvimento e na qualidade dos materiais que produzem para as aulas:

Então, passa primeiro pelo grupo, depois as professoras (supervisoras) corrigem, então, passa pela professora coordenadora do subprojeto, ou seja, a qualidade desse trabalho que a gente produz, ela é alta, né. (Bolsista PIBID 1)

Além disso, os alunos visualizam nessa oportunidade de produção de material didático, uma experiência que os torna capazes de empregar esses conhecimentos na elaboração de suas futuras aulas:

Hoje, eu me sinto apta a enfrentar uma sala de aula. O que eu percebo, eu percebo que algumas dificuldades que alguns professores têm, pessoas que eu conheço, na montagem e elaboração de material são dificuldades que eu já não tenho mais, eu já ultrapassei. (Bolsista PIBID 1)

Os alunos também destacam a importância de poderem participar de propostas de trabalho docente inovadoras, que também é um dos objetivos do Programa:

E eu acho que o que PIBID traz é essa possibilidade de inovação no sentido de buscar material de trabalho para a sala de aula. (Bolsista PIBID 1)

Outra questão é a diversidade de temas que a gente tem pra trabalhar também. Que eu acredito que uma professora de CELEM enfrenta uma sala, em que você tem um tanto de conteúdo pra seguir, você não consegue, né, abarcar tudo. Você às vezes nem imagina, coisas, que a gente pode fazer, que o PIBID mostrou pra gente. (Bolsista PIBID 3)

O PIBID permite que a gente teste o que nós pensamos, porque nós montamos alguma coisa nova e vamos ver se dá certo em sala de aula. (Bolsista PIBID 4)

Percebe-se o quanto a participação no Programa estimula os bolsistas a buscar alternativas, buscar inovações para levar à sala de aula, o que certamente faz com que saiam da formação inicial com experiências adquiridas na atuação em salas de aula da Educação Básica.

No que se refere à inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, tal como prevê os objetivos do Programa, os bolsistas avaliam como positivo esse contato com diferentes escolas e públicos

Eu normalmente coloco nos meus relatórios da importância e também da variedade de espaços que a gente visita, né. Então a gente fica um tempo numa escola do centro, um tempo numa escola de bairro. Então você tem uma noção dessa variedade de público que você vai trabalhar, né, dessa variação de classe social também. (Bolsista PIBID 1)

A possibilidade de frequentar espaços diversos faz com que eles percebam que devem ser levados em conta o contexto, a história, a cultura e os habilita a serem mais flexíveis como professores que podem atuar futuramente em espaços diversos.

Em relação ao programa e a bolsa que os acadêmicos recebem, eles destacam aspectos positivos em relação a outras bolsas e que o aporte financeiro contribui para que se dediquem às atividades acadêmicas:

Então, eu acho o Programa extremamente positivo, além do aporte financeiro, né, que a gente pode se dar ao luxo de trabalhar menos, fazer um estágio, algo que ganhe menos, porque a gente estuda de manhã, né, então a gente tem essa possibilidade. Eu só consigo ver pontos positivos do PIBID na minha vida. (Bolsista PIBID 1)

Eu gostaria de falar de dois pontos que eu acho que são bem positivos, que acho que proporcionam também que todo mundo possa contar essas experiências positivas. Que eu acho que é o fato do PIBID, com relação a outras bolsas, por exemplo, como a de iniciação científica – não permitir que o acadêmico tenha outro vínculo, seja ele de estágio, empregatício, ou

qualquer um dessa natureza. Eu acho legal que o PIBID proporcione isso, porque até então, a prof. coordenadora sabe, a gente tem conseguido conciliar, a maior parte dos bolsistas trabalha. Todo mundo sabe que, pelo menos quem se sustenta sozinho de nós, que não conseguiria viver com 400 reais e talvez não conseguiria estar participando do projeto que é tão enriquecedor para a nossa formação. (Bolsista PIBID 6)

Nota-se que o PIBID auxilia na permanência do aluno de licenciatura na universidade, ainda que seja unânime na opinião dos acadêmicos problemas que enfrentam como o baixo valor da bolsa que recebem e a questão do deslocamento até a escola ser difícil, contudo, como se verifica na fala do bolsista PIBID 6, essas dificuldades são superadas tendo em vista o valor do projeto para a formação deles.

Há relatos também sobre o desenvolvimento dos participantes do subprojeto em relação à língua espanhola, os avanços que eles tiveram no aprendizado do idioma:

Outro ponto que eu acho interessante. Quando eu entrei no curso de Letras eu não tinha domínio nenhum de espanhol, eu nunca tinha cursado o CELEM (como a maior parte dos colegas), não tinha feito cursos, então eu entrei crua. A profe, as colegas sabem que eu tinha bastante dificuldade no começo, era difícil falar em espanhol. Eu me estendi tanto com essa dependência da disciplina de Língua Espanhola I, que eu fiz a prova de dispensa da disciplina, passei na prova, e tenho plena consciência de que quase tudo que eu aprendi no espanhol foi com o PIBID, sabe, com as minhas leituras, né, os relatos, a produção mesmo de material, né, a troca com os colegas. Acho mesmo que tem sido positivo por isso sabe, porque esse ano então, aí eu já tinha a disciplina de Língua Espanhola II e tinha esse problema com a disciplina de Língua Espanhola I, nunca saí do projeto, né (emocionada). (Bolsista PIBID 6)

Nessa perspectiva, destaca-se o quanto o PIBID pode contribuir no avanço das dificuldades encontradas ao longo do curso de graduação e já apontam contribuições no desenvolvimento individual e acadêmico durante a participação no projeto, os ganhos já aparecem no percurso e não só depois de participar do projeto.

Os pontos negativos ressaltados apareceram somente em questões que dependem de fatores externos

Como pontos negativos, por outro lado, eu acho que a gente só encontrou dificuldades, por exemplo, em relação ao que independe da nossa alçada, assim, porque, por exemplo, na escola, quando a gente trabalhou tecnologias, a gente teve alguns problemas com relação às máquinas que eram antigas, ao acesso à internet. (Bolsista PIBID 6)



Como alternativa para essas dificuldades foi sugerido que cada subprojeto tivesse seus próprios equipamentos tecnológicos, de modo que pudessem usá-los em suas aulas, sem precisar depender da estrutura das escolas. Essas conclusões destacam a importância do contato com as escolas e a identificação dos problemas que enfrentarão na profissão docente.

A análise revelou que as contribuições que o PIBID tem dado aos acadêmicos bolsistas consistem no projeto, por sua própria organização, permitir que se realizem trabalhos coletivos, nos quais a troca de experiências possibilita o desenvolvimento individual dos participantes e a elevação da qualidade do que produzem. Além disso, o PIBID tem contribuído para a articulação da teoria à prática na sala de aula, além de promover a integração entre a universidade e as escolas envolvidas, considerando que os licenciandos inserem-se no cotidiano de escolas da rede pública de educação por um período maior do que em momentos também destinados à prática como nos estágios supervisionados. Os alunos apresentam como potencialidades do programa a possibilidade de participarem de práticas docentes inovadoras nos processos de ensino e aprendizagem da língua estrangeira e a oportunidade de produção de material pedagógico para esse mesmo fim. Os acadêmicos também consideram positivo o contato com as diferentes realidades e a percepção das diferentes necessidades da Educação Básica. Ainda destacam a relevância do papel dos docentes supervisores como coformadores. Acredita-se que todos esses fatores contribuem para que o PIBID tenha sido fundamental no reconhecimento por parte dos graduandos bolsistas da relevância social da carreira docente, ou como afirma Castela (2014)

O PIBID possibilita ir muito além da observação das aulas e do diagnóstico dos problemas existentes que o estágio supervisionado realiza. A partir da realidade escolar vivenciada e dos materiais didáticos e oficinas realizados pelo PIBID, os bolsistas podem ressignificar a teoria vista no curso de Letras, realizando a tão almejada relação entre teoria e prática e aprendendo a realizar a transposição didática destes conteúdos de forma sistemática e a partir do diálogo com o grupo, em escolas de alto e baixo IDEB e com grande diversidade sócio-educacional. (CASTELA, 2014, p.90)

Segundo Flores (2010), muitos professores relatam que não se sentem preparados, no início de suas atividades docentes para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula e essas dificuldades geralmente são atribuídas à discordância entre teoria/prática e às poucas oportunidades que têm de estarem em sala de aula desenvolvendo atividades. Portanto,

É, assim, necessário valorizar a prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação e 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 o processo de tornar-se professor (FLORES, 2010, p.185)

Pelos relatos apresentados, nota-se que os bolsistas e voluntários do projeto tiveram uma significativa vivência nas escolas em sua formação inicial e que a participação deles no programa contribui com a qualidade dos futuros profissionais que estarão no mercado de trabalho.

### **Considerações Finais**

Gatti, Barretto e André (2011) evidenciam que há problemas e adequações a serem realizadas na formação inicial de docentes, e que esta necessita de mais atenção. A partir do exposto nas falas dos alunos, nota-se que o PIBID tem conseguido voltar-se mais para reflexão sobre a formação inicial, e têm conseguido, por meio de suas estratégias de integração da universidade com a escola da rede pública, atingir seus objetivos que consistem em elevar a qualidade da formação inicial e valorizar o magistério. E, assim, tornar significativas para esses acadêmicos da licenciatura as vivências que eles têm no PIBID. Percebe-se na fala de todos os envolvidos no programa, como afirma, Fernanda Coelho Liberali, no prefácio do livro organizado por Mateus; El Kadri e Silva (2013), que o universo de colaboração e criatividade parecem ser a base do PIBID. A partir da nossa análise, nota-se que o PIBID de Espanhol da UNIOESTE tem dado uma grande contribuição à formação inicial de seus bolsistas na construção da identidade profissional desses acadêmicos, no reconhecimento da escola como espaço de formação e, principalmente, atuando de forma complementar à formação acadêmica que recebem na graduação.

### **Referências**

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

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. *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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796 , de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 11.502 , de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em: 30 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abril 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

CASTELA, Greice da Silva. Experiências bem sucedidas do PIBID na formação inicial de professores de língua espanhola. In: CASTELA, Greice da Silva (Org.) *O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná*. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. (Coleção PIBID).

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.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: GOMES, Marineide de Oliveira et al. *Políticas de formação inicial e continuada de professores. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* –, Campinas, SP: UNICAMP, 2012, Publicação em CD ROM. ISBN 978-85-8203-021-9.

GATTI, Bernadete Angelina, BARRETO, Elma Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) *Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID: Contornos, Cores e Matizes*. Campinas: Pontes, 2013, v.3.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Perspec.*, São Paulo, Mar 2000, vol.14, no.1, p.98-110. ISSN 0102-8839

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em EDUCAÇÃO*. Blumenau, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013

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, p.981-1000, jul./set. 2010.