

## AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PIBID-UNIOESTE

### PIBID CONTRIBUTIONS FOR TEACHERS CONTINUOUS TRAINING OF PIBID UNIOESTE PORTUGUESE SUBPROJECT

Denise Raquel Zimmer<sup>1</sup>  
Greice da Silva Castela<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo tem por objetivo apresentar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para formação contínua das professoras supervisoras do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Trata-se de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada, cujo instrumento utilizado para a geração de dados foi a entrevista, gravada em áudio com roteiro semiestruturado, realizada com quatro professoras supervisoras do PIBID- Unioeste. A fim de compreendermos as características, organização e objetivos do referido Programa, pautamo-nos em documentos oficiais e norteadores da CAPES e do MEC. Além disso, como nosso estudo abrange, de maneira breve, o panorama histórico acerca da formação contínua no Brasil, fundamentamos nossa investigação nos seguintes autores, Candau (1999), Lima (2001), Libâneo, Oliveira, Toschi(2003), Costa-Hübes (2008). Os resultados indicam que os objetivos do Programa estão sendo alcançados, pois as professoras supervisoras reconhecem o quanto a participação no PIBID auxiliou na formação contínua, proporcionando melhoria na prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; FORMAÇÃO CONTÍNUA.

**ABSTRACT:** This study aims to present the contributions of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) for continuous training of supervisory teachers of Portuguese Language subproject of PIBID in the State University of Western Paraná (Unioeste). It is a guided research in Applied Linguistics, with the interview as an instrument used for the generation of data, which was recorded in audio with semistructured script. Four teachers of supervisory PIBID-Unioeste the Portuguese language subproject were the subjects of our research. In order to understand the characteristics, organization and objectives of the Program, we use official documents of CAPES and MEC. Also, as our study covers, briefly, the historical overview about the training in Brazil, we base our research on the following authors: Candau (1999), Lima (2001), Libâneo, Oliveira, Toschi (2003), Costa-Hübes (2008). The results indicate that the Program objectives are being achieved, as the supervising teachers recognize how participation in PIBID assisted in continuous training, providing improvement in teaching practice.

**KEYWORDS:** PIBID; Teachers training; Continuous training.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Letras*, nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

<sup>2</sup> Professora Doutora e Orientadora nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu em Letras (PPGL e PROFLETRAS)* na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista CAPES de coordenação de área do PIBID Espanhol na Unioeste, campus de Cascavel.

## 1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a melhoria na educação está presente em vários discursos das mais diversas esferas sociais. No entanto, tal inquietação é recorrente, visto que ao considerarmos o contexto histórico educacional, verificamos que, desde a Constituição Federal de 1988, mencionam-se as preocupações com um ensino de qualidade: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] VII - garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 206º).

Destacamos que a melhoria da qualidade no ensino encontra-se atrelada à valorização dos professores e os aspectos relativos à sua formação os quais ganharam força a partir do Plano Nacional de Educação, doravante PNE. De acordo com os documentos oficiais<sup>3</sup> que dispõem acerca do PNE, sua primeira elaboração foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação, em 1962, a fim de cumprir o que fora estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961. O segundo PNE encontra-se referenciado na Constituição Federal de 1988, no art. 214, “plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 214º). Posteriormente, o plano foi regulamentado na LDB/1996, contudo, sua aprovação ocorreu somente em 2001, pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, a qual estabelece, em seu art. 2º, “a partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, Lei n. 10.172/2001).

Dentre os objetivos e prioridades do PNE, chamou-nos a atenção o item de número quatro que traz a seguinte redação: “*Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (BRASIL, Lei n. 10.172/2001). Assim, percebemos que, a partir da promulgação do PNE, a valorização do magistério ganhou destaque, abrindo caminho para novos programas de incentivo à formação inicial e continuada, dentre eles, situamos o PIBID, foco de nosso estudo.

Para tanto, nossa investigação encontra-se subsidiada pela perspectiva da Linguística Aplicada - doravante, LA -, pelo fato de a pesquisa trazer à tona discussões pertinentes tanto à formação contínua de professores, quanto à maneira como a prática docente destes profissionais é conduzida no contexto real da educação, especificamente, no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa conforme defende Moita Lopes (2006).

---

<sup>3</sup> Conforme disponível no endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/plano-nacional-de-educacao/historico>.

Como sujeitos desta pesquisa, temos quatro professoras supervisoras participantes dos subprojetos de língua portuguesa, *campus* Cascavel e Marechal Cândido Rondon, os quais integram o Projeto Institucional do PIBID-UNIOESTE, intitulado: *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, 2011. Duas das participantes atuaram em uma cidade e as outras duas, na outra. Destacamos que, no momento da análise dos dados gerados, elas estão caracterizadas como P1, P2, P3 e P4, no intuito de resguardarmos o anonimato das participantes deste estudo.

Utilizamos entrevistas, gravadas em áudio, como instrumento para geração de dados. Elas possuíam um roteiro semiestruturado, compostas de perguntas fechadas e abertas e, por meio delas, buscamos compreender como os sujeitos percebem o Programa e como se envolveram nas atividades deste. Mediante a isso, identificamos o caráter híbrido da nossa pesquisa a qual correlaciona diversas vozes e apontamentos de maneira responsiva ao contexto inserido e/ou já vivenciado, mergulhando com profundidade nele de acordo com Duarte (2002).

Desse modo, nosso interesse por esta investigação justifica-se pelo fato de o PIBID ser um Programa que consegue estabelecer uma ponte entre a escola e a universidade, atingindo e pondo em contato: acadêmicos, ou seja, futuros educadores; professores da educação básica; professores do ensino superior; e alunos da rede pública de ensino básico.

## **2 ORGANIZAÇÃO E OBJETIVOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, visa melhorar e aperfeiçoar as ações docentes na educação básica por meio de bolsas de incentivo tanto à formação inicial quanto à formação contínua de professores da rede pública de ensino. As contribuições do Programa<sup>4</sup> contemplam mais de 87 mil participantes do PIBID, em todo território brasileiro, denominado como **PIBID**<sup>1</sup>, cujo foco é o aprimoramento da educação básica regular, e mais de 3 mil participantes do **PIBID Diversidade**, o qual objetiva atender, especificamente, projetos que priorizem a diversidade cultural, como: a educação indígena e do campo.

Destacamos que este Programa possui uma correlação com o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ampliando, assim, o alcance de suas ações. Conforme Gatti *et al* (2011) no

---

<sup>4</sup> Conforme relatório e dados divulgados e atualizados em 21/07/2014, no endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 31/01/2016.

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, acrescentando às atribuições da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, fomentando, assim, programas de formação inicial e contínua dos profissionais do magistério.

Nessa conjuntura, surge o PIBID por meio, em primeira instância, do Projeto de Lei nº 7.569-D, de 2006, sendo regulamentado, posteriormente, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa, tendo como objetivos, conforme o exposto no artigo 3:

Art. 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.

Diante disso, podemos afirmar que o foco de nosso estudo correlaciona-se com os objetivos I, II e, principalmente, com o V, uma vez que nossa pesquisa direciona-se para análise das contribuições do PIBID para a formação contínua e para prática docente dos professores supervisores do subprojeto de Língua Portuguesa. Este subprojeto investigado faz parte do Projeto Institucional da UNIOESTE, intitulado, *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*, mediante o edital Nº 001/2011/CAPES.

Faz-se necessário destacar que, por se tratar de uma pesquisa relacionada à formação do professor de Letras, não condiz mais atribuir ao professor apenas o domínio dos conteúdos teóricos para o ensino da língua, uma vez que este não deve ser um mero transmissor de conceitos gramaticais, mas sim um ser que age de modo crítico e ativo na prática docente. Nesse viés, Ilari argumenta:

Introduz na formação do professor de letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões

correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e dificuldades de seus alunos; amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada... (ILARI, 1997, p. 16-17).

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras também mencionam acerca desta capacidade crítica dos profissionais de trabalhar com as múltiplas linguagens, considerando o contexto de manifestação linguística:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001).

Entretanto, é notório que tais apontamentos são recentes e que muitos professores em atuação docente tiveram outra abordagem formativa, cujo modelo era o tradicional, em que o professor universitário transmitia uma gama de conceitos relativos aos estudos pioneiros da linguagem - a gramática tradicional, o estruturalismo e o gerativismo. Assim, tais professores, muitas vezes, prendem-se a considerar a produção textual apenas como uma atividade de correção de aspectos gramaticais conforme a norma padrão da língua, destoando do Ilari argumenta sobre o papel primordial do professor no ensino da língua: “o objetivo principal do professor de português é o de ampliar a capacidade de comunicação, expressão e integração pela linguagem da população atendida por seu trabalho... (ILARI, 1997, p. 9-10).”

Desse modo, compreendemos que a formação contínua auxilia no processo de autorreflexão docente, fazendo o professor rever conceitos, analisar e, por vezes, modificar a sua prática. Assim, nosso trabalho buscou compreender se o PIBID contribui para esta reflexão.

### **3 BREVE PANORAMA HISTÓRICO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO BRASIL.**

A FC tem importante papel a desempenhar junto aos profissionais da educação e sua presença na realidade educacional brasileira está posta a partir das definições das atuais políticas públicas. Desse modo, é relevante refletirmos sobre o papel que esta desempenha no contexto mais amplo da realidade educacional brasileira.

Alferes e Mainardes (2011), ao se referirem aos estudos de Andaló (1995), destacam que, no Brasil, um dos primeiros estudos sobre o tema ocorreu no início da década de 60, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em conjunto com a direção

dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, os docentes sugeriram que os cursos de FC abordassem à prática, problemas reais da sala de aula e temáticas sugeridas pelos professores.

Esses mesmos autores (2011), citam os trabalhos de Silva e Frade (1997), Pedroso (1998) e Ferreira (2007), para realizarem um panorama do contexto social, político e histórico do Brasil nas três últimas décadas e evidenciem que os três principais acontecimentos que exerceram influência no processo de FC de professores foram a ditadura militar, a democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Apontam que, nos anos de 1970, houve uma expansão da FC, ocasionada pela demanda do governo militar de qualificar os trabalhadores. Na década seguinte, com a abertura política e movimentos a favor da educação, a FC passa a ser vista “como forma de atender as demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente” (SILVA; FRADE, 1997 apud ALFERES; MAINARDES, 2011, p.2).

A partir de 1980, iniciam-se processos de formação contínua de professores da educação básica brasileira; demonstrando, assim, as primeiras preocupações com a qualidade do ensino e a necessidade de melhoria na educação. Entretanto, parafraseando Imbernón (2010), nesse período, ficou evidente uma visão técnica, autoritária, uniforme e racionalista, de corrente positivista, na formação de professores. Isso ocorria porque havia apenas a troca de saberes orientada por profissionais considerados os detentores do conhecimento prático, os quais auxiliavam os demais nas dificuldades enfrentadas no ensino por meio da repetição de conceitos e de estratégias.

Garcia afirma que, na década de 1980, a FC de docentes constituía-se, basicamente, de um processo “de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio de conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista”. (GARCIA, 1999, p. 33).

A partir da década de 90, dá-se ênfase no processo de FC realizado em serviço e as universidades trazem FC para dentro de suas instituições. Alferes e Mainardes (2011) mencionam que Ribas (2000) já sinalizava que a FC realizada pelos órgãos estaduais, desde a década de 80, para os professores do ensino público revela-se pouco eficaz, visto que as propostas são descontínuas e não contemplam as necessidades dos professores e das escolas. Esses mesmos autores (2011) também ressaltam que Silva e Frade (1997) já alertavam para problemas em relação às FC ofertadas pelas universidades devido a esses fatores.

Na década de 90, com a inserção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96, ampliam-se os processos de formação contínua de professores, por meio dos programas de pós-graduação. Nesse viés, o governo procurou incentivar os docentes a darem continuidade aos estudos, na busca de melhoria da prática docente.

Contudo, esse período caracterizou a formação contínua de um modo um tanto tecnicista, pois, considerando os aspectos histórico-sociais da época, o foco da educação estava voltado ao estímulo de habilidades e de competências do aluno, as quais eram consideradas importantes para o mercado de trabalho da sociedade capitalista desta década. Nessa perspectiva, Costa-Hübes argumenta:

Os anos de 1990 representaram, para a educação, em termos políticos, um retrocesso aos avanços conquistados na década de 1980 pelos educadores, marcada pela reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. Com a volta da centralidade no conteúdo da escola, o ensino foi colocado a serviço das competências e habilidades e a concepção tecnicista de educação voltou sob nova roupagem. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 38).

Além disso, nessa década, houve certo distanciamento do contexto de atuação profissional do docente, além de as discussões direcionarem-se ao academicismo teórico, o que não era algo ruim, porém distanciava-se, por vezes, das questões práticas do ensino. Pode-se dizer que tais aspectos influenciaram, de forma positiva, a atual conjuntura dos programas de formação continuada, os quais defendem o “continuum” (LIMA, 2001, p. 11), ou seja, processos articulados continuamente, de preferência, no espaço onde o profissional atua, buscando soluções pertinentes a esse contexto.

Soares (2008, p. 209), em sua tese de doutorado, destaca “o processo de enfraquecimento, aligeiramento e esvaziamento da formação teórica/científica do professor, que cresce no Brasil a partir da década de 1990”. Ressalta a relevância da FC, mas tece críticas à maneira como vem ocorrendo, muitas vezes, hoje em dia:

De nossa parte, também afirmamos a importância da formação continuada devido a própria especificidade do trabalho docente como uma forma de produção não-material, ou seja, relacionada à questão do conhecimento produzido historicamente e coletivamente pelos seres humanos na medida em que produzem as condições materiais da sua existência. Neste sentido, o professor necessita estar em constante processo de atualização em relação aos conhecimentos produzidos socialmente. (SOARES, 2003) No entanto, não podemos deixar de assinalar que a visão de formação continuada defendida na atualidade, na linha de *long life learning*, não parece se pôr no sentido de atualização e elevação cultural, mas de adaptação às demandas contingenciais das enaltecidas Sociedades do Conhecimento e da Informação. Nestas circunstâncias a formação continuada dos docentes passa a ser responsabilidade

individual de cada professor que responde por suas condições de empregabilidade, adaptabilidade e flexibilidade diante das variáveis do mercado de trabalho. (SOARES, 2008, p. 2013)

Feldmann também aborda a questão da formação contínua docente na atualidade:

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72).

Subentende-se, assim, como também afirma Candau (1999), que a formação contínua vai muito além de um emaranhado de informações técnicas, visto que ela deve considerar as ações docentes de modo reflexivo e, ao mesmo tempo, interativo, não apenas por um acúmulo de cursos e palestras de conhecimento teórico.

Afinal, para as autoras Rodrigues e Silveira (2012), uma das características peculiares do magistério, o qual difere de outras profissões, é o fato de que o profissional não se constitui como professor ao concluir a graduação, ou seja, a formação inicial não consegue abarcar os enfrentamentos com os quais este profissional irá se deparar na atuação cotidiana em sala de aula. Diante disso, compreendemos a importância de Programas semelhantes ao PIBID que visem ao aperfeiçoamento docente, buscando, assim, a melhoria da educação.

#### **4 APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE ACORDO COM AS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA.**

Quando questionadas acerca das responsabilidades que desenvolviam ao participarem do projeto, questão nº 4.2.2 do questionário, todas afirmaram que participaram de momentos de leitura e reflexão com a coordenadora do subprojeto de língua portuguesa, além de acompanharem os acadêmicos nas atividades da escola, auxiliando na preparação das atividades a serem aplicadas:

“...a gente faz a leitura das teorias. Na sequência, nós planejamos as atividades em conjunto. Na sequência, nós acompanhamos os planejamentos, as meninas observam aulas para conhecer as turmas, depois elas aplicam as atividades. E no final a gente avalia o que foi bom, o que deu certo o que não, o que é viável numa sala de aula, o que não é.” (P1 – entrevista)

“Essa carga horária que foi distribuída teve um momento de estudo que é lá na Unioeste. Então, ali é o planejamento, a divisão das duplas [...] aí nós vamos ver o que eles planejaram. Tanto que dessa última vez eles tinham feito um planejamento, daí eu pensei na questão do ebola, daí eu falei, e eles adaptaram porque já tinham feito, daí houve uma adaptação, eles apresentam *pra* nós, *pra* coordenadora e *pra* supervisoras, é só depois eles levam até o colégio.” (P2 – entrevista)

“eu tinha que supervisionar os acadêmicos (7 bolsistas) *né*, e também orientá-los. Então assim, eles vinham com os projetos que eles queriam desenvolver nas turmas *né*, nós selecionávamos, eram geralmente três acadêmicos para cada turma *né*, então, eles montavam o projeto deles, o planejamento do que eles queriam desempenhar ali naquela turma eu olhava, supervisionava se estava tudo bem, dava uma orientaçãozinha, eles então faziam *né*, desempenhavam na sala de aula e eu sempre presente durante as aulas, esse era o meu trabalho. Aí nós também tínhamos reuniões semanais, encontros semanais, em que a gente expunha, cada um colocava suas dúvidas, seus progressos *né*, coisas boas, coisas ruins que estavam acontecendo *né*, daí a gente debatia junto pra melhorar *né* as experiências, enfim, então era assim um acompanhamento, uma orientação, vamos dizer assim, junto com os acadêmicos nas escolas.” (P3 – entrevista)

“Então, a gente tinha umas horas semanais de estudo teórico, e depois as meninas... eu falo meninas porque a maioria eram meninas, mas enfim os acadêmicos (7 bolsistas) vinha *pra* escola por um período *pra* observar as aulas, *pra* ajudar com algumas atividades, *pra* eles irem se acostumando, *pra* depois eles desenvolveram um projeto e aplicaram, usaram algumas aulas pra aplicar esses projetos.” (P4 – entrevista)

Nesse sentido, pelo fato de estas professoras precisarem acompanhar os acadêmicos, tanto lhes permitindo assistir às aulas delas, bem como orientando o planejamento das atividades a serem aplicadas em sala por eles, já se configura em uma maneira de formação contínua. Perrenoud (2000) defende que esta é uma das formas mais assertivas e seguras de formar a si próprio. Afinal, uma das entrevistadas sinalizou acerca da distinção da observação realizada pelo acadêmico pibidiano da feita pelo acadêmico estagiário, enquanto este apenas assiste sem poder perguntar, aquele tem esta possibilidade de questionar o professor supervisor:

“...eles vêm, participam juntos, não é aquela observação que os estágios geralmente oportunizam, ali não, eles vêm, eles participam, e essa participação também eles vão observando, mas não é aquela observação passiva, [...] eles observam justamente pra ver “ah, isso eu posso quando eu for fazer minha docência, isso eu não entendi vou perguntar. É mais uma troca de experiência mesmo.” (P2 – entrevista)

Isso nos revela, conforme o autor supracitado, que o professor-supervisor, quando se encontra num processo formativo como este, precisa ter *lucidez profissional*, uma vez que ele precisa explicar sobre a sua didática, sobre a metodologia escolhida em uma determinada situação para que o futuro profissional consiga compreender os motivos que o levaram a agir de tal maneira, no intuito de obter êxito no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, refletir sobre a própria prática e saber falar sobre ela, pode auxiliar outrem, assim como a si mesmo, obtendo-se maior clareza sobre as próprias ações.

Quando interpeladas, ainda na questão 4.2.1, a respeito da contribuição do PIBID para a formação contínua, as respostas foram as mais variadas, por isso optamos por pontuá-las separadamente. Assim, uma das professoras respondeu que: “*Contribuiu, pois tem coisas que foram mudando desde que eu iniciei há mais de 20 anos e que hoje não se faz mais da mesma maneira, mas como é difícil fazer os ajustes pra estar dentro dessas novas teorias*” (P1 – entrevista). A partir dessa resposta, pedi um exemplo de algo que mudou, e ela prontamente respondeu:

“Essa questão de olhar diferente para o texto. Houve uma provocação nesse ano de como nós recebemos o texto do aluno, [...] eu fiquei me indagando: *‘será que a forma como eu faço a avaliação dos textos está adequada?’*. Então, algumas falas das alunas também me fizeram questionar: *‘será que é dessa forma como elas estão vendo agora? Qual é o melhor caminho pra isso?’*. Então quando é algo como as produções, a forma de produzir eu já melhorei, eu acredito que assim tenha sido muito bom, a questão de olhar diferente para os gêneros também, mas a parte de como receber os textos acho que ainda é um caminho que nós vamos percorrer.” (P1 – entrevista)

A partir desta resposta, podemos correlacionar com o que Candau (1999) defende acerca da formação contínua, uma vez que ela não deve ocorrer a partir de práticas repetitivas e mecânicas, mas sim a partir da reflexão, sendo o professor capaz de identificar problemas e buscar soluções para saná-los. Percebemos que o ato de refletir diz respeito a esse processo de questionar-se acerca daquilo que sempre se fez de uma forma, mas que, pela reflexão, o profissional consegue notar que há outros caminhos, outros vieses, ou seja, outras maneiras de se conduzir uma prática docente embasadas em teorias mais novas e contundentes para que processo de ensino-aprendizagem evolua também e atenda as exigências atuais, como é o caso dos gêneros textuais mencionado pela entrevistada. Não há como tratá-los da mesma forma que há 20 anos; todavia, como ela citou, não é um processo tão fácil assim que, por vezes, o professor sozinho não consegue fazê-lo, mas quando ele se encontra inserido em um processo de formação

como o do PIBID, ele encontra meios de refletir e mudar sua prática, pois encontra tanto o subsídio teórico, como o espaço adequado e as pessoas dispostas a discutir sobre tais teorias.

Assim, esta entrevistada conclui dizendo que:

“Todo professor tem que ter um vínculo com a universidade porque é o que mantém você atualizado, é o que eles pretendem em relação aos cursos que o Estado oferece, mas quando o estado oferece isso, se não tiver ligação com o que é visto na universidade, o professor novo vem e não se encontra nesse meio. E o professor que já está ali acha que está certo, que o que ele faz é o correto. Então, eu penso se a gente pudesse ser desafiado assim sempre, pensar “eu estou no caminho certo”, seria muito bom, muito bom mesmo o que PIBID permite tanto para as acadêmicas quanto para nós supervisoras.” (P1 – entrevista)

Com esta conclusão da professora, entendemos que ela, apesar de certamente ter participado de diversos cursos de formação fornecidos pelo Estado, percebe que o PIBID é mais eficaz visto que provoca a reflexão da prática, além disso, ela pontua os cursos de formação promovidos pelo Estado como um confronto entre quem vem de fora dar a formação e o professor que está na escola, vivenciando as dificuldades.

Nessa mesma linha, outra entrevistada quando interrogada sobre a contribuição do PIBID para formação contínua, também destacou da diferença percebida entre o Programa e o que Estado fornece, argumentando que:

“... já o estado ele tem, vamos dizer assim, uma linha muito fechada. Então é avaliação, você todo ano fala sobre avaliação, é uma linha fechada. Então vem o material *pra* todos, independente do que está acontecendo, vamos dizer assim, lá na sua sala de aula, ou na realidade do seu colégio, porque o que é estudado aqui é estudado em todos os lugares do estado, *né*, vamos dizer sim, e os mesmos temas que não contribuem tanto...” (P2 – entrevista)

Tais concepções, percebidas e destacadas pelas entrevistadas P1 e P2, dialogam com os autores, Candau (1999); Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), que discorrem sobre a formação contínua e a importância de ela estar ligada a situações do cotidiano escolar e ser promovida no próprio ambiente da escola; afinal, este é *locus* onde, efetivamente, acontece o trabalho docente.

Além disso, a entrevistada P2, também sinalizou que a participação no PIBID contribuiu em três sentidos: interesse em voltar a estudar; organização e o entrelaçamento entre teoria e prática, conforme ela relatou durante a entrevista:

“O PIBID contribuiu, pois eu quero voltar a estudar, *né* a mudar, a buscar mais, mesmo que esteja há dois anos de me aposentar *né*. Além disso, aprendi que

essa organização que eu achava que eu tinha, mas que depois eu vi o estilo do PIBID, o PIBID ele tem que ter uma organização, precisa seguir uma ordem para que dê certo, e essa programação, e assim [mencionou o nome da coordenadora do subprojeto] é organizadíssima, é fantástica, então essa organização e essa forma de atuar o teórico com o prático isso foi o que fascinou e mais contribuiu para minha formação, porque eu tinha muito prático, e o teórico eu tinha deixado um tanto de lado *né*, e agora com o PIBID eu vi o quanto que é importante você ter o prático sim, mas que o teórico possa te dar aquela base.” (P2 – entrevista)

Isso corrobora com a ideia defendida por Costa-Hübes (2008), em que o processo formativo deve ser visualizado como um aprendizado constante, não como se estivesse negando a formação anterior, mas sim como aprimoramento profissional, em todos os sentidos até mesmo no que diz respeito à organização deste profissional na prática docente.

A entrevistada P3, quando questionada sobre a contribuição do PIBID para sua formação contínua, sinalizou os seguintes aspectos:

“Nós, como professores, participamos de encontros *né* [...]. Então, a gente assistia a algumas vídeo conferências, *né*, lá nos encontros à tarde, então, às vezes tinha, acontecia essas vídeo conferência. Além disso, eu li muito, com o PIBID, porque eu também tive que apresentar trabalhos, eu tive que fazer minha parte *né*, análise de livros. Enfim, tudo isso contribuiu para minha formação *né*, eu gostei muito.” (P3 – entrevista)

Percebemos que, para esta professora, os encontros, bem como as leituras e a apresentação de trabalhos foram bastante significativos para sua formação. Isso dialoga com o que defende os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) que o profissional da educação amplia sua formação mediante a troca de experiências, quando este precisa expor acerca do seu próprio trabalho, pela reflexão, bem como pelo agir coletivo.

Já a entrevistada P4 quando interrogada se houve contribuição do PIBID para sua formação, a princípio, ela respondeu do seguinte modo: “*De forma formal mesmo não né, não ganha certificado, horas de curso, nada, né, mas é pro meu aprendizado, pra minha experiência.*” (P4 – entrevista)<sup>5</sup>. Assim, questionei de que modo serviu para o aprendizado e experiência, e ela respondeu que:

“Pela integração com os universitários é muito gratificante, uma troca de experiência, porque eles estão bem mais na fase da teoria e nós estamos numa fase em que a teoria ficou bem pra trás, temos mais a prática, então tem essa troca. Além disso, porque nós tivemos essas horas semanais de estudo, de teoria junto com a professora coordenadora [mencionou o nome] e com os

---

<sup>5</sup> Averiguamos esta informação com as professoras coordenadoras do subprojeto de língua portuguesa, bem como com a coordenadora do Programa PIBID-Unioeste, elas afirmaram que havia certificado, porém a SEED-PR não o validava como horas de FC.

pibidinos, daí ali nós tivemos bastante teoria, e era assim bastante interessante justamente por eu estar bastante tempo afastada da universidade.” (P4 – entrevista)

Percebemos pelas duas respostas dadas, que, a princípio, ela considerou que não havia contribuição, pois não obteve certificado para comprovar horas como formação contínua para o Estado, já em seguida ela reconsiderou, retificando a contribuição no sentido intelectual, como conhecimento para ampliação dos saberes. Desse modo, ela considerou importante a troca entre o teórico e o prático, com os pibidianos – acadêmicos – bem como pelas horas de estudo semanais com a mediação da professora coordenadora do subprojeto de língua portuguesa. Nesse sentido, podemos considerar o que Feldmann (2009) afirma que ninguém nasce educador, mas, por intermédio da troca, em um processo constante de apropriar-se do conhecimento e transformá-lo, de modo coletivo, tornam-se educadores.

Além disso, ainda ao responderem a questão, 4.2.1, elas comentaram sobre a participação em eventos como uma forma de contribuição para a formação contínua:

“Nós participamos nesse ano do *Profletras*, havia doutores, havia mestrandos, professores da rede, os acadêmicos. Então, eu penso que foi muito legal porque a gente conseguiu perceber onde cada um está nessa esfera que é a educação. Foi muito legal. E eu acredito que todos os professores deveriam ter essa chance de ter um vínculo com a faculdade, com a universidade, porque isso mantém você em constante evolução na sua formação.” (P1 – entrevista)

“Então, o PIBID possibilitava a participação em eventos. Eu não consegui porque a primeira vez eu até passei para ir lá pra Portugal, mas chegou no final lá não deu certo. A outra foi Foz também, mas também foi diminuindo as vagas, eu fiz a inscrição, mas ainda não consegui. Mas assim, acho que a grande contribuição é a motivação para retornar à universidade *pra* fazer o mestrado. Com o PIBID eu voltei a ter a vontade de fazer o mestrado, né, então, o crescimento é muito grande.” (P2 – entrevista)

“Eu achei maravilhoso aquele evento que nós fomos *pra* Ponta Grossa, foram dois dias *né*, inclusive eu apresentei trabalho lá também, todos os acadêmicos apresentaram, a outra professora também, mas eu pude visitar, participar de trabalhos de outras disciplinas também, não só de Português. Por exemplo, coisas assim que me chamaram muita atenção, a forma como ensinar matemática de um jeito diferente, totalmente diferente do que a gente vê hoje. Física, também um professor lá, um doutorando, ele ainda não tinha concluído, ele explicou física através de uma obra de arte, nossa, eu achei aquilo um máximo, porque eu nunca tinha visto, então, foi muito bom *pra* minha formação *né*, e ver essas coisas diferentes e depois a gente acaba trazendo pra sala de aula, muita coisa que eu vi lá também da minha área pra trabalhar dentro da sala de aula *né*.” (P3 – entrevista)

“Era bastante interessante participar dos eventos, justamente por eu estar bastante tempo afastada da universidade, então teve momentos bem proveitosos porque a gente retomou várias coisas, com palavras diferentes, com

termos diferentes, que a gente teve que se adaptar, que não é comuns, que eram diferentes na minha época. Então isso eu considerarei bastante importante.” (P4 – entrevista)

Por intermédio das respostas obtidas, podemos observar que umas pontuam a relevância de participar e de voltar a estar em contato com a universidade, com estudos, despertando a motivação em prosseguir os estudos, conforme os depoimentos P1 e P2. Além disso, podemos perceber na fala da P3 a importância de ter assistido a trabalhos de outras áreas, mostrando como é possível trabalhar em uma proposta inter ou multidisciplinar o que, às vezes, parece tão distante do professor quando ele está focado só na escola, nos problemas cotidianos. Nessa perspectiva, podemos considerar que as falas destas entrevistadas dialogam como que defendem Barbieri, Carvalho e Uhle (2009) acerca da continuidade da formação que não deve estar direcionada apenas para as questões específicas da disciplina que se leciona.

Apesar destas considerações positivas, uma das entrevistadas trouxe à tona uma das dificuldades para participar de eventos, relatando que:

“Um dos problemas que a gente enfrenta em relação a isso é que nós não podemos de deixar de cumprir nosso horário como docentes, nós temos esse nosso compromisso. Então nem sempre é possível participar efetivamente dos eventos, mas quando isso é possível, eu percebo que eles têm acrescentado muito pra nossa formação, porque a gente se alimenta disso. Nenhum professor pode ficar longe das teorias. É isso o que faz você voltar para sala e pensar: será que é certo como eu faço agora? Então é a teoria que faz esse desafio a você.” (P1 – entrevista)

Notamos, neste depoimento, o quanto a professora considera relevante a participação nos eventos e o contato com as teorias para o processo de refletir e de repensar a própria prática, contudo ela sinaliza que esbarra no empecilho dos horários, como docente, nem sempre é possível deixar a sala de aula para participar dos eventos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A preocupação com a melhoria e com a qualidade da educação trata-se de um ponto comum em diversos setores da sociedade, uma vez que tais aspectos são debatidos, no âmbito acadêmico – desde a formação inicial de professores até a pós-graduação – bem como, no ambiente escolar, chegando-se às discussões políticas e até aos discursos mais comuns e cotidianos das pessoas. Entretanto, alguns embates e críticas tornam-se falaciosos por falta de conhecimento a respeito dos obstáculos enfrentados no dia a dia da escola.

Dessa maneira, a figura do profissional da educação sempre é mencionada. Compreende-se que se preocupar com o professor faz-se necessário, afinal sobre ele recai toda a responsabilidade por possíveis “erros” e “acertos” no decorrer de sua prática docente. Carregar essa responsabilidade é uma tarefa bastante árdua ao profissional; portanto, fazem-se necessárias políticas que auxiliem, estrategicamente, nas suas ações pedagógicas, dando-lhe subsídios para enfrentar as problemáticas docentes. Além disso, torna-se imprescindível a valorização deste profissional.

Nesse viés, tanto o processo de formação inicial quanto o de contínua é de grande valia, visto que contribui para valorizar e auxiliar este profissional a pensar e a refletir sobre a prática escolar. Assim, o PIBID configura-se como um importante contribuinte, uma vez que a finalidade deste programa visa à melhoria da educação, mediante a valorização do profissional da educação como pudemos confirmar mediante as análises das falas das professoras entrevistadas em nossa pesquisa. Afinal, o subprojeto de língua portuguesa do PIBID-Unioeste trouxe contribuições distintas para cada uma delas, ficando evidente que, por intermédio do Programa, elas participaram de discussões mais teóricas, por meio dos encontros e da aproximação com a Universidade, assim como pela vivência prática com os acadêmicos, o que possibilitou ampliar o conhecimento e repensar de maneira crítico-reflexiva a própria prática em alguns casos, contribuindo, assim, para a formação contínua de cada uma das participantes.

### REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: *Seminários de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá*. 2011. Maringá. Anais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011, p. 01-13. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf)> Acesso em: 10 mar. 2016.

BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P. de; UHLE, A. B. *Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações*. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 29-35, 1992.

BRASIL, Congresso Constituinte. *Constituição da República Federativa do Brasil* –1988.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>

BRASIL, Congresso Constituinte. *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional*-Nº 9394 – 1996.

BRASIL/MEC/CAPES/FNDE. *Edital da Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência* – PIBID. 2007. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> acesso em 27/4/2015 às 7h20.

BRASIL/MEC/CAPEB. *Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. 2009.

BRASIL. *Decreto nº 7.219*, de 24 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> acesso em 27/4/2015 às 7h20.

CANAU, V. M. F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CANAU, V. M. F. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: CANAU, V. M. F. *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

CAPEB. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados> acesso em 27/4/2015 às 7h20.

COSTA-HÜBES, T. da C. *O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná*. Um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

DUARTE, R. *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p.139-154, 2002.

FELDMANN, G. (org.) *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007a.

GARCIA, C. M. *Formação docente: para uma mudança educativa*. Lisboa, Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B.A., BARRETO, E.S.de S.; ANDRÉ, M.E.D.de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, UNESCO, 2011.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Pafilha, J. dos S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. do S. L. *A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. Tese (Doutorado em Educação)- USP, São Paulo, 2001.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, R. H.; SILVEIRA, A. P. K. da. A formação continuada no dia a dia do professor: reflexos no ensino. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; Dal Molin, B. H. (orgs.) *Formação continuada em ação: da base teórica ao domínio tecnológico*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

SOARES, K. C. D. *Trabalho docente e conhecimento*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

UNIOESTE. *Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente*. Projeto Institucional do PIBID-UNIOESTE apresentado ao edital nº 001/2011/CAPES. Cascavel, 2011.