



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DE ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA

Isabelle Coutinho Ramos Benicio

Orientadora: Telma Sueli Farias Ferreira

Universidade Estadual da Paraíba

isiecrb49@gmail.com

RESUMO: Tem-se discutido, cada vez mais, sobre a importância de propostas que valorizem os cursos de licenciatura. E o governo federal tem demonstrado reconhecimento da necessidade de melhoramento do sistema educacional brasileiro através da implantação de programas que promovam qualidade de ensino. Dentre eles, está o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Sabendo disso, pretendemos, neste artigo, discutir sobre: (i) a formação de professores e (ii) o reconhecimento da relevância do PIBID de Letras (Inglês) na formação inicial docente por meio de análises de reflexões de graduandos que são membros do subprojeto. Para isso, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de Perrenoud (2002), Dewey (2008), Celani (2009), entre outros. Os autores mencionados no artigo revelam preocupação com o método tradicional que ainda tem sido aplicado em sala de aula e a maneira mecânica como as aulas ainda têm sido ministradas, pois não conseguem suprir, muitas vezes, as necessidades educacionais. Os resultados apontam para um olhar mais amplo e otimista do professor em formação em relação ao ensino-aprendizagem e à realidade social, levando-nos a perceber a importância da monitoria e dos momentos de reflexão sobre as experiências de observação em sala de aula proporcionados pelo programa.

Palavras-chave: Docência, Formação de professores, Professor reflexivo.



1 INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos apontam que muitos cursos de licenciatura falham no que concerne à articulação entre teoria e prática e à formação de professores que refletem sobre suas próprias práticas. Para Celani (2009), a graduação deve oferecer capacitação através da prática e do uso da língua (para o caso do ensino de língua estrangeira), em vez de uma fórmula sobre como ensinar, já que, na universidade, em diversos casos, o licenciando tem aprendido a ser um professor reprodutor de conteúdo, pois não lhe é dada a chance, desde sua formação inicial de ter uma experiência que lhe permita ser crítico-reflexivo acerca da prática docente e das propostas didático-metodológicas que lhe são apresentadas, algo defendido por Freire (1996, p. 44) quando expressa que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Isto é, a reflexão se faz de fundamental importância para a transformação e melhoramento constante da conduta do professor, contribuindo para que o mesmo seja um ser ativo e indagador do que acontece ao seu redor e não um mero reprodutor.

No entanto, quando somos induzidos a refletir? Dewey (1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 10) comenta que “o pensamento reflexivo tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover o professor de meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações”, implicando com isso que refletimos acerca de dificuldades e de situações que nos instiguem a pensar. Portanto, a prática reflexiva está associada a uma experiência ou ação a ser tomada, como pontua Perrenoud (2002). Pensando nisso e na relação teoria-prática mencionada anteriormente, Perrenoud (*op. cit.*, p. 53) ainda afirma que

[...] alguns professores construíram certos saberes durante seus estudos e outros o fizeram pela prática, mas estas duas esferas não se comunicam, já que a articulação entre os saberes acadêmicos e aqueles provenientes da experiência cotidiana nunca foi valorizada nem exercitada.



Dessa forma, entendemos que o contato do professor em formação com a realidade estimula a sua construção identitária, pois a união dos saberes acadêmicos e do cotidiano pode auxiliá-lo e impulsioná-lo a desenvolver suas próprias práticas docentes, ou seja, contribui na formação da autonomia do professor que, segundo Freire (1996), caracteriza um “imperativo ético” que, em outras palavras, constitui um aspecto de caráter imprescindível no que diz respeito à convivência em sociedade. Elemento esse que, conforme Perrenoud (2002), pode ser alcançado através de análises regulares e metódicas (ou exercício intensivo da prática reflexiva) que podem tomar por base alguns fatores impulsionadores¹, como o favorecimento do docente a uma evolução rumo à profissionalização ou mesmo ao aumento de suas capacidades de inovação, isto é, seu crescimento como educador através da constante mudança.

Sendo assim, reconhecida a necessidade de maior articulação entre teoria e prática e se pensando em soluções para essa problemática, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Ministério da Educação na tentativa de se efetivar o que é aprendido teoricamente ao “fazer” docente. Em outras palavras, uma das propostas oferecidas por este programa é a de tentar encurtar o distanciamento que se tem entre a formação docente inicial e a realidade nas escolas através de vínculo estabelecido entre instituições de ensino superior e escolas públicas. Por isso, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um dos objetivos do PIBID é:

[...] 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 [...]

1 Só alguns motivos foram elencados para fins deste trabalho.



Diante dessa proposta, podemos concluir que existe reconhecimento científico sobre a problemática a qual alunos de licenciatura do ensino superior enfrentam. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) tenta, por meio do projeto, inserir o professor em formação inicial em condições favoráveis ao desenvolvimento de uma melhor prática docente, levando propostas que envolvam o corpo docente e mais qualidade de ensino às instituições superiores e escolas.

O programa ou subprojeto realizado pelo curso de Letras (Inglês) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) é formado por uma coordenação que orienta dez bolsistas graduandos em estudos teóricos, produção de projetos e elaboração de textos acadêmicos que versam acerca das experiências vivenciadas nas escolas e por dois supervisores que são professores de escolas da rede pública de ensino. Vale salientar que todas essas atividades mencionadas são refletidas por todos os partícipes no *blog* desse subprojeto.

Partindo do exposto sobre a tal realidade na educação brasileira e utilizando as variadas perspectivas e diferentes discursos de alunos bolsistas que vivenciaram a experiência, pretendemos investigar de que forma(s) o subprojeto PIBID/UEPB de Letras-Inglês contribui para a formação inicial de docentes.

2 METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, pois pretende analisar as visões de bolsistas do PIBID sobre atividades oferecidas pelo projeto, a pesquisa se pautou em coletar e analisar reflexões postadas por pibidianos no *blog* do subprojeto do PIBID/UEPB Letras-Inglês.

Considerando a importância de uma prática reflexiva, todas as atividades desenvolvidas neste subprojeto perpassam por momento de reflexão que são inseridas no *blog*. Como dados a



serem investigados neste trabalho, recorreremos à análise das de algumas reflexões² dos bolsistas. Desse modo, pretendemos analisar o primeiro momento do primeiro semestre do ano letivo de 2015, em que foram realizadas atividades de monitoramento das aulas dos professores supervisores pelos graduandos e reuniões semanais entre os integrantes do subprojeto com estudos teóricos para discussões referentes à formação inicial de professores.

As reflexões perpassaram um período de três semanas (isto é, três encontros, totalizando seis aulas) de observação das aulas de supervisores e de reuniões sobre teorias que envolvem formação de professores. Devido à extensão desse trabalho, dentre as reflexões dos dez licenciandos, nos debruçaremos na análise de apenas dois, que aqui serão indicados como Graduando A (GA) e Graduando B (GB).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de organizar nossa análise, dividimos a investigação das falas dos pibidianos em dois momentos: (i) reflexões acerca das monitorias realizadas nas escolas e (ii) reflexões sobre os estudos teóricos realizados pelo grupo do subprojeto.

Neste sentido, em referência às reflexões de monitoria, apresentamos a seguir o posicionamento de GA sobre o primeiro encontro com os alunos na escola. Percebemos, por meio de sua fala, as expectativas e a preocupação com este primeiro contato.

GA: Foi um momento de muita expectativa pois por ser o primeiro contato com a turma não sabíamos como seria a reação deles, se nos rejeitariam ou apoiariam e se estávamos preparados, mas ao mesmo tempo foi um momento de grande aprendizado já que sabemos que o professor é um profissional dinâmico que deve estar preparado para enfrentar situações diversas e supera-las [sic].

² Tentamos mostrar, de maneira fiel, como os diferentes momentos vividos através das experiências do PIBID foram relatados pelos dois professores em formação. Para isso, foi tirado Print Screen de trechos que consideramos relevantes nas postagens.



A docente em formação reflete sobre a sensação que antecipa sua primeira experiência na escola e avalia a situação como aprendizado, isto é, o momento é percebido como uma oportunidade de aprimoramento, como menciona Freire (1996) e Perrenoud (2002) ao pontuar a capacidade de inovação como motivo para se refletir sobre a prática profissional.

Na sequência, trazemos as reflexões de GB, posicionando-se sobre um acontecimento específico relacionado à organização da sala de aula.

GB: Em conversa com as colegas pibidianas, chegamos à conclusão que a disposição as carteiras pode ser um fator que contribui para que os alunos passem mais tempo conversando. Nas duas ocasiões de nossa visita, eles já estavam previamente organizados em pequenos grupos e não necessariamente estavam voltados para a frente da sala. Essa disposição dos alunos permite que o professor possa circular mais livremente, no entanto é preciso observar que a proximidade entre eles é um fator que facilita a comunicação e conseqüentemente a falta de atenção no que está sendo exposto em sala.

A partir do que foi mencionado anteriormente por Dewey (1959 *apud* DORIGON; ROMANOWSKI, 2008) sobre a prática reflexiva a partir de problemáticas e levando em conta o recorte acima, podemos concluir que o docente em formação procura entender melhor a situação a qual está imerso quando surge uma problemática e o mesmo tem a oportunidade de refletir sobre a mesma, tentando propor soluções para os impasses que surgem, como a circunstância relacionada à disposição das cadeiras.

Neste momento, damos voz a GA que desvela sobre os estudos teóricos vivenciados por todos os participantes do subprojeto.

GA: As discussões teóricas, na minha opinião, servem para nos ajudar a obter conhecimento, mas, além disso, serve também para que possamos transmitir e compartilhá-lo, para que possamos tirar dúvida [sic] e dar sugestões, e principalmente para que possamos ter uma base sólida [sic] onde ancorar a nossa prática docente. É o momento também de interação entre o grupo, de união, de compartilhamento.

Podemos inferir que a reflexão no *blog* permitiu ao aluno considerar a importância dos momentos de discussão teórica, pois seria um momento de ampliação de conhecimentos sobre formação docente. Desse modo, enxergamos uma referência do que foi dito por Perrenoud (2002)



sobre a articulação entre estudos teóricos e prática docente. Conforme o autor, é importante que os dois aspectos estejam interligados como numa relação de mutualidade.

GB, por sua vez, também pontua sobre a importância desses encontros.

GB: Esse foi um momento bastante relevante no processo de evolução do saber ensinar visto que a troca de experiências entre os grupos, supervisão e coordenação faz parte do processo de aprendizado para todos, seja na formação inicial ou continuada.

Neste trecho, o pibidiano reconhece a relevância da troca de conhecimentos teóricos entre os membros do subprojeto como parte da “evolução” profissional, assim como Perreneud (*op. cit.*) quando sugere os dez motivos que podem levar um indivíduo a refletir sobre suas próprias práticas.

Diante do exposto, pudemos também verificar, a partir dos discursos de bolsistas do PIBID, que a prática reflexiva no *blog* segue a observação de Celani (2009) quando a mesma pontua sobre os licenciandos terem oportunidade de passar por experiências que os tornem crítico-reflexivos e também contribui no desenvolvimento formativo dos graduandos, como aponta Perrenoud (*op. cit.*, p. 44) ao dizer que a prática deve fazer parte do profissional como uma “forma de identidade e de satisfação”.

Portanto, a reflexão por meio da observação da prática passa a constituir parte da natureza de ser professor, pois a reflexão possibilita possíveis melhoramentos não só no que diz respeito à conduta em sala de aula, como também contribui na formação da identidade profissional, já que espera-se que a prática seja levada adiante por toda a carreira docente. Sendo assim, podemos dizer que só através do diálogo constante consigo mesmo e com o que acontece é que ocorre a ação reflexiva.

CONCLUSÕES

As atividades analisadas se delimitaram a relatar o aprendizado dos bolsistas de acordo com as experiências deles na escola e nos encontros semanais, assim como os levaram a ampliar seus conhecimentos e refletirem sobre o contexto em que estão inseridos, fatos que nos fizeram perceber



uma superação da perspectiva de ensino-aprendizagem tradicional.

Com isso, baseando-nos nas experiências relatadas, pudemos concluir que participar ativamente das atividades possibilitadas pelo PIBID influencia significativa e positivamente o bolsista, pois o programa: (i) é mediador do que se é aprendido, através de leituras e discussões, com a realidade em sala de aula; (ii) estimula o professor em formação inicial à prática reflexiva através das postagens de experiências em *blogs* e (iii) colabora no amadurecimento do pibidiano como indivíduo consciente das responsabilidades sociais, profissional da educação e ser crítico.

Sabemos que boa educação no Brasil ainda é de se desejar e que nem todos os graduandos têm acesso às atividades que o PIBID proporciona, contudo programas como esse, que têm em vista melhorar a qualidade educacional através da aproximação entre escola pública e universidade, são válidos. Por isso, propomos que suas práticas devam ser aderidas cada vez mais por escolas e universidades.

A formação de professores é um tema bastante amplo e de caráter complexo. Por isso, gostaríamos de evidenciar que não aspiramos, por meio deste artigo, apenas apresentar experiências e propor vias para problematizações relacionadas à educação, mas, também, proporcionar novas discussões e abrir caminhos para novas construções teóricas ao leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 06 mai 2015.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira**. Entrevista concedida à revista escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 06 mai 2015.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. In: **Revista Intersaberes**. Curitiba: ano 3, n. 5, 2008 (pp. 8-22).



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática docente. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2002.