

Reflexões de estudantes sobre o percurso de formação em um curso de letras: a importância do PIBID e do programa residência pedagógica

Solange de Carvalho **FORTILLI***

*Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- (2013)-
Professora Adjunta UFMS – solange.fortilli@ufms.br

Resumo

O presente artigo tem como foco analisar as impressões de um grupo de graduandos em Letras acerca de seu percurso de construção docente no âmbito da universidade e em outros espaços formativos. Parte-se da ideia de que a formação de professores ocupa papel central nas discussões educacionais e se coloca como processo contínuo e multifacetado, perpassado pelas ações de governos, mercado e universidades (Nóvoa, 1999). No bojo de um projeto que visava conduzir os acadêmicos a uma reflexão sobre os pilares constitutivos de sua futura prática em sala de aula, foram aplicados questionários com questões abertas a duas turmas do curso de Letras de uma universidade situada na região Centro-Oeste do Brasil. As respostas foram exploradas quali-quantitativamente, com as ferramentas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), e indicaram, dentre outros resultados, a relevância dos Programas PIBID e Residência Pedagógica para o alcance de habilidades tidas como cruciais para o exercício da docência.

Palavras-chave:

Formação inicial; PIBID; Programa Residência Pedagógica

Reflexões de estudantes sobre o percurso de formação em um curso de letras: a importância do pibid e do programa residência pedagógica ¹

Solange de Carvalho Fortilli

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, o universo relacionado à formação de professores e à diversificação de espaços formativos tornou-se questão central, dentre tantos outros temas que se presentificam na busca por uma educação mais significativa. Enfocando o primeiro aspecto, considera-se que “se tornar professor” é algo processual, fomentado no decorrer de uma trajetória perpassada por aspectos contínuos e não isolados, que seguem se desenvolvendo durante a vida do sujeito com base nas suas relações com os conhecimentos, com os outros e com o meio em que está inserido.

A compreensão da docência como atividade ligada a um processo constitutivo fica bem evidenciada na conhecida asserção freireana de que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Tais considerações ensejam a ideia de que, antes mesmo do início da carreira docente, pode-se promover, dentre graduandos de licenciaturas, possibilidades de refletir sobre os caminhos que os conduziram até a escolha por ser professor, bem como sobre as expectativas quanto à futura atuação profissional. Para essa última ação, tornam-se relevantes as oportunidades de contato dos acadêmicos com outros espaços educativos para além da universidade. Sobre duas dessas possibilidades, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), recairá especial atenção desse estudo, como se verá adiante.

Sobre os aspectos envolvidos na constituição de um professor em seu período de permanência na instituição formadora, Fleig e Bolzan (2017, p. 3) afirmam que

[...] as relações que os estudantes estabelecem no decorrer dos cursos de formação, em função das atividades, espaços e tempos de interlocução pedagógica, possibilitam a reflexão dos seus processos formativos, gerando novas apropriações, configurações e (trans)formações. Ao expressarem suas crenças e valores elaborados acerca do processo de produção da docência, emergem desafios que repercutem nas experiências formativas, focalizando-se, assim, os elementos que são constitutivos desse processo, ou seja, as vivências de novas maneiras de se tornar professor.

Para as autoras, os cursos de graduação mostram-se como um momento importante para a confluência de diferentes aspectos do que se identifica com “ser professor”, ao mesmo tempo em que emergem os desafios e as indagações que alimentarão novas e contínuas reflexões. As reflexões que emergem quanto ao caminho que se percorre para se constituir como docente é o que se procura, de forma geral, captar na presente pesquisa.

¹ Revisado por: Fernanda Massi.

De modo mais específico, o artigo objetiva trazer, no bojo de um panorama de impressões acerca do processo formativo inicial de futuros professores, uma análise da visão estudantil sobre os programas mais estreitamente ligados à preparação para sua futura atuação como professor. O PIBID tem como objetivo principal

“[...] promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2018, p. 2).

A ação oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o programa promove uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

No primeiro Edital do Programa, publicado por Brasil (2018), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, consta que a finalidade é fomentar projetos institucionais implementados por Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O documento estipula como seu primeiro objetivo

Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (Brasil, 2018, p. 1).

A pesquisa teve como participantes alunos do 5º e do 7º semestre (penúltimo) de um curso de Letras, sediado no *campus* de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O curso conta com as habilitações: Letras – Português, Letras Português – Inglês e Letras – Português – Espanhol, sendo que uma parte dos componentes curriculares é cursada com base na especificidade da habilitação e, em outra porção das disciplinas, os acadêmicos se juntam. Assim, as turmas do 5º e 7º semestre foram convidadas a responder a um questionário com perguntas abertas, que seguem enumeradas abaixo:

- 1) Quais são as principais características constitutivas de um professor?
- 2) Que habilidades essenciais a universidade vem lhe proporcionando para o futuro exercício da docência?
- 3) Como você vê a relação da universidade com o seu entorno?

Como termo constante em uma das perguntas, ressalta-se que “habilidades” são compreendidas como aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver, as quais viabilizam que ações sejam desempenhadas, a partir de conhecimentos adquiridos. Pode-se dizer que essa visão é presente sobretudo depois dos PCN porque eles são um documento norteador que explicita e detalha as competências (desmembradas em **habilidades**) a serem adquiridas pelos alunos nas diferentes áreas.

As perguntas acima configuraram-se como atividades vinculadas a um projeto de ensino, intitulado “Construir-se como professor-pesquisador: vivências e intercâmbios entre espaços formativos”, desenvolvido por alunos de diferentes períodos do curso. O projeto baseou-se em etapas de reflexão e discussão sobre textos teóricos, de formação de grupos incumbidos de tarefas específicas e de pesquisas em campo. Embora o questionário aplicado não versasse especificamente sobre os programas, constituía-se como um desdobramento do projeto a análise da receptividade dos acadêmicos quanto a todas as iniciativas que, de alguma maneira, são destinadas a vinculá-los à

efetivação da prática docente. Dentre elas, além dos dois programas enfocados, podem-se citar os estágios e os projetos de Extensão Universitária.

Por se tratar de uma pesquisa em que se busca construir e apresentar concepções acerca de uma questão social, partindo, para isso, daquilo que foi dito pelos atores no bojo da investigação (Sousa; Santos, 2020), a abordagem qualitativa adotada é a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2004, 2011). A adoção de tal ferramenta de análise justifica-se por ela abranger “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

Para o alcance dos objetivos, o texto encontra-se organizado em quatro partes: na primeira seção, estão contempladas as ideias fundamentais para o entendimento da formação de professores como um processo contínuo e multifacetado, além de especificações sobre os programas-alvo, o PIBID e o PRP. Na segunda, expõem-se as principais bases teórico-metodológicas que tocam a pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo, além dos procedimentos de investigação propriamente ditos. Na sequência, são analisadas, à luz das teorias, as considerações mais salientes sobre os dois programas no bojo da trajetória formativa, evidenciadas pelo grupo de respondentes. A última seção abriga as Considerações finais, seguidas do referencial teórico utilizado.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOCENTE E AS BASES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO PEDAGÓGICA

A profissão docente, antes de ser concebida como é hoje, passou por uma série de processos. Tomando o século XIX como marco, pode-se afirmar que houve uma mudança significativa na concepção da atividade de ensinar, em relação à natureza mais religiosa de que se revestia a educação anteriormente. Com o crescimento da educação pública, surgiram sistemas de ensino formais e a necessidade de instituições de formação de professores se reforçou. Como aponta Nóvoa (1999, p. 18):

[...] as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional.

O século XX trouxe avanços importantes na profissionalização do ensino. Houve uma busca pela formalização do itinerário formativo inerente à carreira, com a criação de universidades voltadas especificamente para a formação de educadores. A universidade passa a ser, assim, vista como a mediadora principal na formação de educadores, contexto que deve albergar diferentes conhecimentos de forma não hierárquica. Nem as teorias produzidas pela universidade são superiores, nem os saberes advindos da prática escolar que frequentemente adentram o espaço acadêmico o são. Retomando Nóvoa (1999, p. 26), compreende-se que

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência [...]

Frente ao exposto, o autor defende a parceria que as instituições de ensino superior e as escolas precisam ter, uma vez que concepções estanques de teoria e prática pedagógica podem empobrecer tanto atividades que tomam como lugar a escola como as teorias que tentam avançar na esfera acadêmica.

Na mesma direção, têm-se as ideias de Tardif (2002, p. 210), para quem “em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização dos trabalhos”. No caso da docência, tais saberes provêm da relação intrínseca das instituições de ensino superior e as escolas, proporcionando uma relação de teoria e prática, em que a teoria será a base do saber, e a prática, o saber em uso. Com Lessard, o autor expõe ainda que:

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem grande diversidade de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pelas pesquisas na área da educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (Tardif, Lessard, 2008, p. 61).

Pimenta e Lima (2005/2006, p. 16) trazem de Schön (1992) a ideia de *epistemologia da prática*, que corresponde à valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, problematização das experiências e análises. As autoras destacam que esse conceito abre caminho para que se una a pesquisa à ação dos docentes, o que desemboca no que se chamou de “prática refletida”.

Todavia, se a etapa de formação inicial coloca a prática como “menor” do que o conjunto de teorias que se tem nos cursos, pode haver um choque dos novatos com a inserção escolar na condição de ensinante. Se há pouca correspondência entre as vivências do chão da escola² e os saberes obtidos na universidade, pode haver grande insegurança inicial, seja pela troca da posição de estudante para a de profissional, seja pelas exigências encontradas, pautadas em um ensino padronizado e hierarquizado. Tal cenário costuma dar origem a profissionais recém-saídos das universidades com o sentimento de “desajuste” à carreira, com a sensação de despreparo pela falta de algumas ferramentas, experiências e subsídios que poderiam ter sido adquiridos ao longo de sua formação.

Pelo exposto, o que deveria ficar patente em qualquer discussão sobre o perfil dos professores é a ideia de que sua formação é um contínuo, um processo. Larrosa, em obra de 1998, define *formação* como “um processo pelo qual algo alcança sua forma. Sua estrutura básica é um movimento de ida e volta que contém um movimento de saída de si seguido por outro movimento de regresso a si. O ponto de partida é sempre o próprio, o cotidiano, o familiar ou o conhecido [...]” (Larrosa, 1998, p. 315). A compreensão desses movimentos afasta a ideia prescritiva, aquela que pregaria que há apenas um modelo fixo a ser seguido para ser professor. Não converge, também, com a ideia de ponto final da trajetória, pois deixa claro que um passo em direção à “chegada” pode ser, ao mesmo tempo, o *input* para uma nova rota.

Em linha com isso, Passos *et al.* (2006, p. 195) propõem o termo *desenvolvimento profissional*, pois consideram

[...] a formação docente numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que

² A expressão *chão de escola* é entendida a partir de Bernardes Neto (2023, p. 5) que afirma: “(chão de escola) é aqui definido como a síntese dialética entre a subjetividade dos indivíduos que são parte da comunidade escolar (estudantes, trabalhadores da educação, responsáveis pelos estudantes, autoridades governamentais) e as condições concretas de existência de cada escola, situadas dentro de um contexto histórico, político, econômico e social”.

envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial – voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares – e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. A formação contínua, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um [...]

Considerando essa dinâmica longitudinal que envolve a formação e o desenvolvimento do sujeito rumo a uma atuação que se pode reconhecer como “daquele que ensina”, surgem iniciativas como os programas aqui abordados. Fundado pela Portaria nº 38, do MEC, em 12 de dezembro de 2007, o PIBID nasceu com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

Como objetivos específicos, o PIBID estabelece:

Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (Brasil, 2007, p. 1).

Já o PRP, instituído pela CAPES via Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do graduando na escola de educação básica, condicionada ao pré-requisito de ter cumprido ao menos metade do curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua IES. O Programa, articulado às demais linhas da política de formação, parte da premissa de que os cursos de licenciatura devem assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas do país.

Diante do exposto, vê-se que o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, organiza-se como um caminho permeado por muitos fatores (sociais, pessoais, profissionais, de trajetórias de vida...) e não pode ser explicado pela observação de apenas uma de suas variáveis. Com o olhar voltado para tal realidade, muitos autores têm proposto a escrita como meio de externalização das nuances da experiência docente. Gauthier *et al.* (1998), por exemplo, usam, na apresentação do livro sobre a busca de uma teoria para a pedagogia e sobre o ofício de ser professor, a célebre frase “conhece-te a ti mesmo”. Uma das formas de o professor revelar e refletir sobre o que pensa acerca de sua identidade, principalmente quando está em início de carreira (ou em qualquer outra fase dela), é a escrita. Na busca do que se pode chamar de protagonismo dos professores em seu percurso de formação, a leitura e a escrita têm se colocado como elementos substanciais. Ao escrever, o sujeito mobiliza conceitos e sistemas teóricos e se posiciona como produtor, ao invés de apenas consumir textos.

Vale lembrar, porém, que mesmo em grupos em que os atores são semelhantes, como os alunos enfocados nesta pesquisa, não cabe a ideia de homogeneização dos professores em formação, já que as significações proporcionadas pela escrita se desvelam a partir das singularidades de cada um. Assim, os sentidos ajudam a garantir um princípio importante da formação de professores: a possibilidade do questionamento das próprias crenças e expectativas sobre a prática.

As respostas às perguntas dos questionários são os objetos que, na presente investigação, materializaram a escrita dos futuros professores. O esclarecimento de como elas foram analisadas a

partir de categorias de análise elaboradas no bojo da Análise de conteúdo (Bardin, 2004) é foco da seção seguinte.

METODOLOGIA

Nesta seção, objetiva-se contextualizar o itinerário da pesquisa, especificando o projeto que lhe deu origem, as etapas e os participantes. Na sequência, faz-se a relação entre o manejo dos dados, do início ao fim da investigação, e o arcabouço analítico – a Análise de Conteúdo aos moldes de Bardin (2004, 2011).

1. O projeto

As ações atinentes à pesquisa tiveram sua gênese no âmbito do projeto “Construir-se como professor-pesquisador: intercâmbios e vivências em diferentes espaços formativos”, idealizado e desenvolvido como mais um *locus* de reflexão dentro do curso de Letras do *campus* de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O curso funciona em período noturno e conta com três habilitações: Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol e Letras – Português.

Os acadêmicos que se envolveram com o projeto o fizeram voluntariamente, a partir de convite feito pela docente que conduz a iniciativa. Sete acadêmicos, dos 6º e 8º semestres das três habilitações do curso de Letras, foram os atores do projeto, e, nas etapas iniciais, fizeram leituras de textos teóricos e discussões coletivas, mediadas pela docente. A ideia subjacente a tais atividades era o embasamento teórico-metodológico para as fases subsequentes: o adentramento em outros espaços formativos (as escolas) e a aplicação de técnicas de pesquisa.

Todos os sete estudantes já trilhavam seus trajetos em unidades escolares, inserção motivada, sobretudo, pelos estágios. Assim, a ultrapassagem dos debates teóricos, com deslocamento do interesse para as associações entre as asserções presentes nas teorias e as circunstâncias da prática, foi natural. Esses momentos compuseram parte importante da pesquisa, estruturando-se como uma das fases viabilizadoras da abordagem de pesquisa qualitativa elaborada por Bardin (2004, 2011) e denominada Análise de Conteúdo, como se poderá constatar a seguir.

2. A Análise de Conteúdo e a construção de procedimentos metodológicos

Fenômenos que envolvem as subjetividades humanas e as complexas relações estabelecidas pelos homens em sociedade são frequentemente abordados pelo viés da pesquisa qualitativa. Assim, o estudo qualitativo de uma questão social tem acompanhado as pesquisas em diversas áreas e, de acordo com Minayo (2010, p. 22), “remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

Em uma pesquisa qualitativa, os materiais de pesquisa adotados entrelaçam-se sempre com a linguagem, o que exige do pesquisador a obtenção de interpretações plausíveis para a problemática enfocada dentro do pluralismo daquilo que se diz sobre ela. Nesse âmbito, surge a Análise de Conteúdo, que objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. O cumprimento de tal tarefa passa pelas seguintes fases: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados (Bardin, 2011).

Cada fase desdobra-se em alguns procedimentos. Na esfera do projeto de ensino mencionado, a fase da Pré-análise teve sua subfase de *Leitura Flutuante* construída ainda durante as discussões de textos teóricos. Delas emergiram as regularidades dos pensares dos acadêmicos, evidenciadas nas expressões mais recorrentes em suas falas e norteadoras de suas preocupações. Denominadas “categorias iniciais”, elas ficaram assim desenhadas: a) principais características de

um bom professor; b) aderência das habilidades adquiridas na IES à realidade da profissão e c) relação entre escola e universidade.

A “descoberta” dessas indagações, consideradas tão pertinentes, foi o marco inicial da ideia de ampliar o estudo, mapeando as impressões de um grupo maior de futuros professores quanto ao percurso formativo que trilharam na universidade e em outros espaços que, com o andamento da graduação, passam a adentrar. As decisões subsequentes foram, então, no sentido de verificar, para além dos estudantes membros do projeto de ensino, que feitos essas preocupações centrais ganhariam no discurso de outros alunos das três habilitações de Letras, idealizando-se, assim, os questionários como documentos de pesquisa.

São repetidas abaixo as perguntas constantes do questionário, que foi transformado em um documento do Google Formulários³ e enviado por *e-mail* para todos os alunos de duas turmas (3º ano e 4º ano). Essas turmas foram escolhidas porque já tiveram mais oportunidades de reflexão, trilhando a segunda metade do curso. O foco não recaiu apenas nos alunos que participavam ou tinham participado do PIBID e do PRP, justamente para o alcance de dados mais amplos sobre todas as iniciativas coletivas e institucionais de preparo para a docência.

As questões foram:

- 1) Quais são as principais características constitutivas de um professor?
- 2) Que habilidades essenciais a universidade vem lhe proporcionando para o futuro exercício da docência?
- 3) Como você vê a relação da universidade com o seu entorno?

Considera-se que o estágio de seleção das perguntas se mostra, ao mesmo tempo, como momento de formulação de indicadores que, nas etapas posteriores, permitem observar, nos textos, as chamadas “categorias intermediárias” de análise.

Vinte alunos, alocados nas três habilitações, responderam, voluntariamente: 12 do 5º semestre e oito do 7º semestre do curso. No universo de suas respostas, tomadas como o *corpus* da pesquisa, notou-se a proeminência das considerações positivas sobre os programas em análise, o que se tomou, aqui, como objeto de investigação.

Tanto o envio do documento, pelo *e-mail* institucional de cada acadêmico, como o recebimento das respostas foram efetivados durante o mês de maio de 2023. Com as respostas em mãos, iniciou-se a fase de exploração minuciosa do material, consolidada pela “Categorização ou codificação dos dados”, em linha com os referenciais teóricos. Essa etapa viabiliza a última: o Tratamento dos resultados. Ambas são mais bem explicadas dentro da seção seguinte.

ANÁLISE: A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS DE PREPARAÇÃO PARA A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

Na fase de exploração do material, todas as respostas foram lidas para que se extraíssem regularidades, sinalizadas pela repetição de palavras ou termos (Bardin, 2004). O agrupamento dessas recorrências permitiu que se depreendessem cinco categorias intermediárias de análise, dispostas no Quadro 1. Pelo recorte necessário à elaboração deste escrito, somente a CI3 será analisada.

Quadro 1 - Categorias intermediárias de análise

Categorias intermediárias (CI)		
Ordem	Categoria	Ideias norteadoras

³ O Google Formulários ou Google Forms é um serviço gratuito destinado à criação de questionários *on-line*. Por meio de uma conta de *e-mail* comum, é possível produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

CI1	Reflexão urgente sobre a relação escola + universidade	Todos os respondentes (20) veem como extremamente relevante a parceria entre tais entes. Em nove respostas, porém, salientou-se que tal articulação ainda é frágil.
CI2	Atualização docente	Em 11 respostas, tonifica-se que o professor deve estar sempre atualizado, no que se refere à solidez teórica e ações práticas.
CI3	Programas Institucionais	Nove respostas expressavam enaltecimentos aos estágios e aos programas PIBID e Residência Pedagógica.
CI4	Novas metodologias	Seis respostas evidenciaram que um bom professor deve se pautar em novos métodos de ensino.
CI5	Diversidade e peculiaridades do alunado	Cinco respostas trouxeram termos como <i>diversidade</i> , <i>individualidade</i> , <i>peculiaridades</i> e <i>idiossincrasias</i> , todos associados a diferentes formas de um indivíduo aprender.

Fonte: Elaboração própria.

As cinco categorias intermediárias de análise ancoraram-se às perguntas da seguinte forma: CI2, CI4 e CI5 materializaram-se em respostas mais ligadas à pergunta 1, que indagava sobre as principais características para se construir como um bom professor. A CI1 naturalmente se presentificou majoritariamente em respostas à questão 3, que tinha foco na relação escola-universidade. Já a CI3 foi textualizada principalmente nas respostas à questão 2, que questionava as principais habilidades proporcionadas pelo percurso formativo ofertado no curso de Letras. Como já se apontou, a questão não era específica, mas o conteúdo de suas respostas, relativo aos programas, salientou-se em meio a outras asserções. Tais conteúdos constituem o ponto que passa a ser apresentado abaixo.

Fez-se uma seleção dos excertos mais representativos da apreciação dos discentes quanto aos programas, mantendo-se a escrita original. Nem todos serão expostos por razões de espaço. Cada excerto vem seguido da inicial do nome do respondente, semestre do curso e habilitação.

Excerto 1:

Vejo de maneira positiva, pois os professores da universidade sempre nos auxiliam intermediando com professores e diretoria das escolas, principalmente em projetos como a residência pedagógica, acontece uma intermediação entre professores e alunos. Essa relação de escola-universidade prepara o aluno para a docência.

L. 7º semestre, Habilitação em Português – Espanhol

Nesse caso, a resposta foi elaborada a partir da pergunta 3 (Como você vê a relação da universidade com seu entorno?). É perceptível o prestígio atribuído pelo acadêmico ao movimento de aproximação entre ele e as escolas, assegurado pela universidade, em uma dinâmica que pavimenta sua preparação para ensinar. Na trajetória que o constitui como docente, fica destacado, também, o necessário apoio daqueles que já são professores, no trecho “pois os professores da universidade sempre nos apoiam”, asserção que vai ao encontro do que diz Nóvoa (2019, p. 6): “Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores”.

Focalizando ainda respostas que foram elaboradas para a questão 3, há o excerto 2:

Excerto 2:

no seu próprio contexto. A universidade proporciona diversas disciplinas que trabalham no desenvolvimento da didática da prática docente nas áreas em que iremos atuar. A universidade tem diversos projetos em conjunto com a comunidade em volta e com as escolas como, o PIBID, o programa de residência pedagógica e a UMI entre outros.

J. 5º semestre, Habilitação Português – Inglês

Esse outro acadêmico dá destaque ao esforço da universidade de trabalhar em conjunto com os atores do seu entorno. Para isso, elenca os programas PIBID e PRP e a Universidade da Melhor Idade⁴, todos apontados como espaços ou ambientes em que a prática refletida pode se desenvolver. Esse posicionamento coaduna-se com Passos *et al.* (2006, p. 195, grifo próprio), para quem constituir-se como professor é um “processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e *instâncias formativas*”, no sentido de que o estudante expressa a compreensão de que sua formação não se dá somente na IES, mas nessas outras espacialidades ou instâncias de formação.

Embora a acadêmica reflita sobre a inter-relação entre os entes fomentadores de sua formação, destaca o protagonismo da universidade, quando diz que “a universidade *tem* diversos projetos”. No momento enfocado (5º semestre, metade do curso), as reflexões sobre hierarquizações, implícitas ou explícitas, no campo das instituições “detentoras” do saber formal possivelmente estão a ser construídas e aprofundadas, daí a (possível) simplificação dessa relação.

Mais um excerto se salienta na busca da compreensão da forma como os acadêmicos veem sua apropriação das habilidades para ser professor.

Excerto 3:

A universidade propõe diversas habilidades para o exercício da docência em meio a graduação, temos diversas ações de extensão, estágios obrigatórios, residências pedagógicas que facilitam a nossa aprendizagem e mantém um contato com o futuro ambiente de trabalho.

L. 7º semestre, Habilitação em Português – Espanhol

Na fala desse terceiro acadêmico, para além da valorização dos programas, demarca-se a preocupação com o contato com o futuro ambiente em que concretizará seu trabalho. Elaborar os saberes para aplicá-los torna a aprendizagem mais fácil, como parece sugerir o trecho “residências pedagógicas que facilitam nossa aprendizagem”.

Ressalta-se a valorização do “contato com o futuro ambiente de trabalho”. Sabe-se que a escola é um espaço de ricas experiências, trazidas pela cultura, pelos costumes e vivências de cada um, e, por isso, não se torna possível contemplar apenas em abordagens teóricas todas as relações, sentidos e conflitos que se tem nesse lugar nos dias atuais. Se a universidade não pode prever todas as situações que ocorrem nas escolas de educação básica, os graduandos podem, por meio dos programas, aproximar um pouco mais essas duas realidades. Através de suas inserções, os graduandos levam até as universidades a realidade das instituições de ensino públicas, dando àqueles que atuam no ensino superior a oportunidade de refletir sobre outras práticas e outras realidades.

Os programas são elogiados na voz de mais um estudante, autor do excerto 4.

⁴ A Universidade da Melhor Idade é um programa institucional, de caráter extensionista. Acadêmicos de vários cursos podem participar, atuando em subprojetos diversos.

Excerto 4:

Além dos programas como PIBID e Residência Pedagógica, dentro da universidade existem diversas matérias que incentivam e ensinam a ensinar.

P. 7º semestre, habilitação Português – Inglês

Um dos segmentos textuais que mais chamam a atenção nesse caso é “ensinam a ensinar”. A preocupação que se entrevê nessa expressão é relativa aos saberes que possibilitam a um sujeito atuar na construção, empreendida por outro indivíduo, de conhecimentos atinentes a uma área específica. Para Castro e Carvalho (2001), trata-se do problema didático, que se destaca, dentre outras dimensões da educação, como a preocupação mais real e concreta. Isso porque

Manifesta-se no plano da ação escolar de todos os dias e exige soluções imediatas. Abrange a face mais aparente da Educação, concentrando-se no ensino, tal como se revela na escola, nas interações entre professores e alunos e nas suas relações com a aprendizagem, contemplando tanto a materialidade das classes em seu aspecto espacial quanto a sequência temporal do processo (Castro; Carvalho, 2001, p. 8).

Como apontam as autoras, o “saber ensinar” revela-se cotidianamente nas escolas, pois tal ato constitui-se em pareamento com o ato de aprender. A problemática de como acionar procedimentos capazes de fomentar o aprendizado de outros sujeitos ainda não é uma questão esgotada. Masetto (2003), por exemplo, critica a ideia de que quem sabe algo, *automaticamente* sabe ensinar. Já para Tardif (2002, p. 20), saber ensinar é uma capacidade de aquisição gradativa, pois “dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

O quinto caso a ser exposto reforça os pensares predominantes no âmbito dos grupos contemplados (5º e 7º semestres).

Excerto 5⁵:

2. Através de disciplinas com enfoque no estudo de práticas e metodologias de ensino, estágios obrigatórios e programas como o PIBID e Residência Pedagógica, a universidade fornece o preparo necessário para que.

3. A escola é o ambiente do qual saímos mas será onde iremos exercer nossa profissão no futuro. A universidade é o ambiente de aprendizado, enquanto a escola é onde iremos executar o que aprendemos.

L. 5º semestre, Habilitação Letras – Inglês

Nas palavras desse acadêmico, o que se destaca é a indissociabilidade enxergada na relação de escolas e universidade enquanto espaços de formação. Há destaque para os programas aqui enfatizados, embora se veja uma certa hierarquização, como se a escola não fosse um espaço onde se aprende, mas aonde já se chega com os saberes prontos. Na trajetória formativa desse estudante, espera-se que haja momentos em que poderá rever, por reflexões teoricamente embasadas, as dinâmicas próprias da cooperação entre escola e universidade.

Merece destaque, também, a conexão que o acadêmico faz entre sua condição do passado (*a*

⁵ Parece ter havido um truncamento na resposta 2, mas os sentidos são recuperáveis, sobretudo em conjunto com a resposta 3.

escola é o ambiente do qual saímos) e suas projeções de futuro (*onde iremos exercer nossa profissão do futuro*). Imerso em seu curso de graduação, esse acadêmico experimenta uma indefinição, quando “olha” de novo para o ensino escolar: não é só um ex-aluno, nem ainda um professor. Isso exige, segundo De Pietri (2017, p. 114), “construir uma imagem do aluno do ensino básico que se descole da imagem de si mesmo como aluno do ensino superior, de modo a poder reconhecer quais os conhecimentos prévios de um e de outro”. Na condição de estagiário ou integrante de programas como o PIBID e o PRP, esse sujeito é aluno e se reconhece em processo de aprendizado, mas adentra o chão de escola revestido de outros pontos identitários que lhe perpassam. De Pietri (2017, p. 114) explana assim essa constituição:

Com esse reposicionamento do sujeito, outra diferença também se estabelece, uma vez que a familiaridade com a cultura escolar que possui o ex-aluno da escola básica é atravessada pela formação que o curso de graduação forneceu. Das diferenças em relação ao sujeito da aprendizagem da escola básica, e ao sujeito da aprendizagem do ensino superior, o sujeito docente se constitui.

As cooperações (ou parcerias) entre universidade e escola ou entre IES e professores de diferentes escolas têm se mostrado como caminho fecundo na promoção de mudanças no ensino e aprendizagem dos alunos em todos os níveis. Os participantes dessa sinergia são professores acadêmicos, professores das escolas e estudantes de graduação. Embora alocados em comunidades diferentes e com interesses diversos, esses atores têm em comum a prática pedagógica e as reflexões que a alcançam continuamente. Dessa forma, o eixo capaz de uni-los não são necessariamente suas semelhanças, mas suas prováveis diferenças, encaradas não como carências ou deficiências, mas como fluência de vivências e possibilidades de engendramento de projetos e saberes.

Nesse sentido, um outro acadêmico, ainda que não tenha explicitado os nomes dos programas, pode ser tomado como exemplo de compreensão dessa colaboração.

Excerto 6:

A relação escola-universidade no meu entorno é vista como uma parceria fundamental para o desenvolvimento da educação. Acredita-se que a universidade desempenha um papel importante na formação dos futuros professores, fornecendo-lhes conhecimentos teóricos e práticos, bem como as ferramentas necessárias para a atuação no campo educacional. A escola, por sua vez, é vista como um espaço de aplicação e aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na universidade. É onde os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a realidade educacional, interagir com os alunos, enfrentar desafios reais e refletir sobre suas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que essa relação deve ser permeada pela troca de conhecimentos e experiências entre escola e universidade. A escola pode contribuir com a prática docente e com a contextualização das teorias estudadas, enquanto a universidade pode oferecer suporte teórico, atualização científica e formação continuada para os profissionais da educação. Acredita-se que essa integração entre escola e universidade fortalece a formação dos futuros professores e contribui para a melhoria da qualidade da educação.

R. 7º semestre, Habilitação Português – Inglês

No interior do excerto, tonificam-se sobremaneira as passagens em que o respondente afirma que “essa relação deve ser permeada pela troca de conhecimentos e experiências” e que “A escola pode contribuir com a prática docente e com a contextualização das teorias estudadas, enquanto a universidade pode oferecer suporte teórico, atualização científica e formação continuada...”. Os docentes em exercício possuem um saber de experiência (Tardif, 2002) relativo ao ensino nas escolas e, por essa razão, conhecem as condições de produção do trabalho docente nessas unidades, podendo vislumbrar o que tende a ser possível ou não de ser efetivado na prática escolar. Assim, esses agentes podem contribuir para que os acadêmicos estabeleçam um diálogo mais “ajustado” entre universidade e escola, apontando possíveis limites e idealizações do saber acadêmico.

Já os docentes das IES podem direcionar o aprofundamento das análises, interpretações e compreensões que os acadêmicos podem relatar sobre as escolas, contemplando práticas, experiências e saberes que venham a ser narrados nos encontros de discussão e estudo, frequentes quando se trata dos estágios e dos programas PIBID e Residência Pedagógica.

Tanto os excertos aqui mostrados quanto os outros que continham menção ao PIBID e ao Residência Pedagógica contemplavam enaltecimentos aos programas e os enfocavam em seus aspectos gerais. Não houve uma diferenciação entre os dois, tampouco distinções na forma como alunos do 5º semestre os veem, em relação aos acadêmicos do 7º. Uma causa possível para essa homogeneização é o fato de que as questões (apresentadas acima) não eram especificamente direcionadas aos programas, mas abarcavam todas as iniciativas que buscam aproximar os graduandos das práticas e reflexões sobre o ensino. Dessa forma, dentre as muitas considerações que poderiam ser feitas, emergiram algumas que destacavam tais políticas públicas, mas sem reflexões mais acuradas sobre uma e outra.

CONCLUSÃO

O objetivo desse artigo foi detalhar aspectos da compreensão que estudantes de um curso de Letras carregam sobre programas institucionais que representam uma possibilidade de entrada antecipada nas salas de aula da educação básica, como forma de compor, durante seus anos de graduação, o rol de saberes e potencialidades necessárias à atuação como professor. Para dar conta de tal tarefa, por meio de um questionário com perguntas abertas, duas turmas do curso, já mais adiantadas na trajetória de formação, puderam expressar-se sobre as principais características para ser professor, sobre as habilidades mais importantes ao exercício da docência oferecidas pela IES e sobre a relação dessa com seu entorno.

A metodologia acionada foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2004, 2011), por meio da qual, em um estudo organizado em etapas (Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados), pode-se analisar dados elaborados no bojo de diferentes reflexões humanas, buscando compreender significados que ultrapassam uma leitura comum.

De acordo com a metodologia, os resultados da presente pesquisa alojam-se em cinco categorias intermediárias de análise, dentre as quais se selecionou a que aborda os programas PIBID e Residência Pedagógica. No interior dessa CI, desvelaram-se, pelas vozes dos acadêmicos que responderam ao questionário, as categorias finais:

- 1) há uma contundente valorização da cooperação entre escola e universidade, entrelaçamento que possibilita os programas e a iniciação dos acadêmicos nas escolas. Mesmo assim, os acadêmicos tendem a indicar, de modo indireto, o protagonismo da universidade nessa dinâmica, talvez porque essa instituição seja aquela com que ele se identifica mais, quando de suas respostas;
- 2) há um reconhecimento de que as realidades de escolas e universidade podem ser bastantes diversas, sendo essa assunção força motriz para a defesa da importância de se permanecer

em contato com as primeiras;

- 3) saber ensinar está no centro das preocupações dos graduandos, que demonstram compreender que não se trata de um dom, mas de habilidades contínua e intencionalmente formadas;
- 4) os acadêmicos contam com o apoio de seus professores, profissionais da IES, como atores intermediários que lhes possibilitam adentrar a instância formativa que a escola constitui;
- 5) o PIBID e o PRP são avaliados juntos pelos participantes, sem que apareçam particularizações de um e outro. Os porquês desse amálgama, bem como possíveis opiniões distintas, ligadas aos períodos de alocação dos graduandos ou habilitações, poderiam aparecer em novo estudo, com perguntas mais específicas.

O trabalho permitiu visualizar, a partir do entendimento de que o “fazer-se professor” é um processo contínuo, complexo e multifacetado, que as iniciativas que caminham juntas com a dinâmica de aquisição de saberes teóricos nos bancos das universidades, isto é, os programas que colocam o acadêmico cursante da segunda metade de sua graduação em contato com a dimensão prática da ciência, que abraçou como atrelada a sua futura profissão, são tidas como essenciais no exercício da docência.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDES NETO, Pedro. Prática pedagógica como síntese do chão de escola. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 8, p. 1-27, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. *Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 01 mar. 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBI. Acesso em: 22 mar. 2024.

DE PIETRI, Emerson. A formação do professor entre a academia e a escola: o estágio supervisionado e o ensino de língua portuguesa. In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 99-116.

FLEIG, Maria Talita; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Processos formativos para a docência. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 3-21, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GAUTHIER Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUI, 1998.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, PT, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

PASSOS, Carmen; NACARATO, Adair Mendes; FIORENTINI, Dario; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; GAMA, Renata Prenstteter; MEGID, Dora. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*, Lisboa, PT, v. 15, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, Catalão, GO, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. v. 2, p. 77-91.

SOUSA, José Raul de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.