

Pibid: prós, contras e (e)feitos¹

Tania Regina de S. Romero²

*os professores estão hoje (...)
no centro de nossas atenções.
(Nóvoa, 2011)*

Resumo: O objetivo deste capítulo é tecer considerações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007. Ênfase especial é dada a seu papel no bojo das políticas de formação docente no Brasil, particularmente no que tange a formação inicial e continuada de professores de línguas maternas e adicionais. Parte-se de uma retomada do contexto histórico e político de sua criação. Após mostrar um panorama quantitativo do Pibid no país, com mapeamento de sua distribuição por regiões, enfocaremos características de subprojetos de língua materna e línguas adicionais, visando a levantar questões críticas sobre suas propostas e sua realidade. Inclui-se, ainda, as dificuldades decorrentes de incertezas e instabilidades pelas quais o programa passa atualmente. Um quadro mais específico, com base em experiência com o Pibid Português e o Pibid Inglês na Universidade Federal de Lavras mostrará o perfil dos bolsistas, características dos projetos em desenvolvimento, bem como seus efeitos para o licenciando, para os professores das escolas participantes, para os educadores e para os estudantes da escola pública.

Palavras-chave: Política linguística – Pibid – Formação docente.

-
- 1 Agradeço à Profa. Dra. Helena Maria Ferreira, minha colega e também Coordenadora Pibid, pelas valiosas contribuições na construção deste capítulo.
 - 2 Agradeço à Capes pelo apoio com a bolsa Pibid, como coordenadora do subprojeto Inglês na Universidade Federal de Lavras.

Abstract: The purpose of this chapter is to reflect on the Institutional Scholarship Program for Teaching Internship (Pibid), created by Capes (Coordination for the Improvement of High Education Personnel) in 2007. Special emphasis is given to its role within teaching education policies in Brazil, mainly as far as pre-service and in-service development for Portuguese and additional languages teachers is concerned. Initially, the historical and political context of its creation is offered. Then, after a quantitative overview of the Program is provided, highlighting its geographical distribution throughout the country, the focus goes to characteristics of the Portuguese and Additional Languages projects. This aims at pointing out some critical issues about its proposals and its reality. The difficulties resulting from the uncertainties and instabilities the Program is going through are also mentioned. A more specific picture is presented, based on the experience with Pibid Portuguese and Pibid English projects at the Federal University of Lavras, which draws their participants profile, specifies the purposes of the work being developed, as well as their effect on pre- and in-service teachers, educators and the public schools involved.

Keywords: Language policies – Pibid – Teacher Education.

3.1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem sido, conforme o vemos e evidenciam avaliações criteriosas (GATTI ET AL, 2014), uma das políticas de formação mais bem-sucedidas dos últimos tempos. É coerente, portanto, que a absoluta maioria de publicações a respeito relate experiências exitosas como diferencial no processo educativo de professores iniciantes e já em exercício.

Entendemos que, para que este programa de fato atinja seu pleno potencial e colabore com as melhorias cruciais do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas, fazem-se oportunas reflexões mais atentas quanto a seus alcances e (e)feitos, que é a que nos propomos aqui, dirigindo nossaatenção para a formação de professores de línguas.

Iniciamos retomando as origens do Pibid, com destaque para seus objetivos. Com base nos últimos dados fornecidos, em 2014, explicitamos o funcionamento do programa e como foi se expandindo desde sua criação. Após este breve quadro, passamos a uma avaliação, apontando alguns dos vários pontos positivos, bem como alguns problemas que exigem atenção de seus participantes e gestores, principalmente em vista do difícil contexto político e econômico que vivenciamos em nosso país. O foco volta-se, então, para o Pibid na área de línguas maternas e adicionais, dado o interesse específico do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, a que nos vinculamos.

As ponderações desenvolvidas neste espaço não têm a pretensão de mostrar soluções – o que seria inocentemente muito desejado -, mas levantar alguns questionamentos cruciais para quenós educadores consideremos e para que, como grupo, busquemos ações transformadoras.

3.2 Origens

Desde o Império, conforme nos informa Jardimino (2014), há no Brasil atenção para políticas de formação inicial de professores. Mais precisamente no ano de 1827, são criadas as escolas de primeiras letras e se inicia a gratuidade do ensino. Regulamenta-se, assim, a formação de professores da escola básica, estabelecendo critérios para recrutamento e controle de docentes de modo que haja um corpo de saberes e um sistema normativo tal que espelhe projeto educacional estabelecido. Começa-se a gerar, conseqüentemente, “identidades oficiais” governadas pelo Estado, segundo apontado por Souza (2016).

De acordo com Barretto (2015), uma ação fundamental visando o aprimoramento da formação docente foi realizada em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo a qual, acompanhando-se tendências mundiais, todos os professores devem ter curso superior, seja presencial, seja à distância. Essa ação logo se evidencia no Censo de Educação Superior de 2011 que mostra que 26% dos cursos registrados são de formação de professores para a educação básica. Lembre-se que anteriormente professores dos anos iniciais do ensino básico estavam habilitados a lecionar somente com o ensino médio, portanto a LDB afeta este grupo especificamente. Conforme sabemos, aos professores dos anos finais do ensino fundamental e médio já era exigida a licenciatura.

Temos tido ao longo do século XX, conforme avalia Jardimino (2014), modelos de formação calcados em similares importados, ou seja, seguimos colonialmente tentando replicar soluções que possivelmente deram certo em terras estrangeiras. Na primeira década deste século, vimos várias iniciativas governamentais de políticas de formação, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Pró-Licenciatura, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

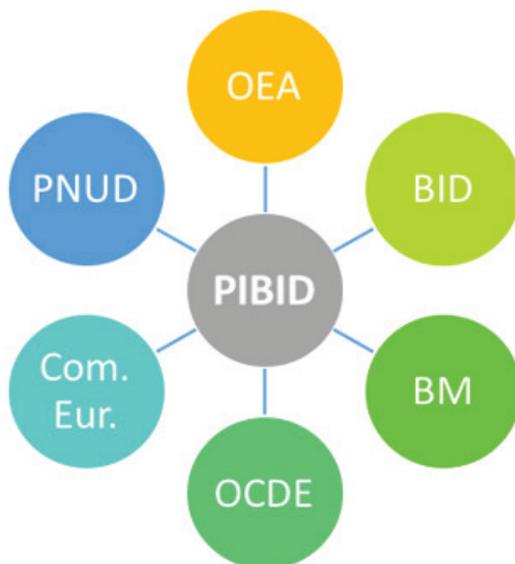
O Prouni, criado em 2005, oferece bolsas de estudo em instituições particulares para candidatos oriundos da escola pública por meio de nota conseguida no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O Reuni, iniciado em 2008, da mesma forma que o anterior, também remete apenas tangencialmente à formação de professores, uma vez que, visa a dobrar o número geral de graduandos de todas as áreas em uma década, atentando para a permanência e finalização da titulação pelos ingressantes. Instituído em 2006, a UAB, sistema integrado de universidades

públicas, disponibiliza cursos à distância, sendo que, por meio do Pró-Licenciatura, cuida da formação inicial de professores que já estão em exercício, mas ainda não tem curso superior. A versão presencial do Pró-Licenciatura seria o PARFOR, de 2009, que igualmente se volta especificamente para cursos de licenciatura. Em regime de colaboração entre a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Estados, municípios e Instituições de Ensino Superior (IES), oferece turmas presenciais especiais de formação pedagógica e para docentes que estejam atuando ainda sem titulação. Em 2015, cerca de 51.000 professores da educação básica estavam registrados como estudantes do PARFOR na maioria das unidades da federação, sendo que um pouco mais de 12.000 professores já haviam se titulado pelo programa.

Deve-se assinalar que todos estes programas criados com o intuito de melhorar a qualidade de ensino na formação inicial têm seu lócus de ação no nível superior. Tal observação é relevante para começarmos a traçar diferenciais do Pibid.

De acordo com Martelet e Morosini (2015), a criação do Pibid fundamentou-se em interações geradas entre organizações altamente influentes para o desenvolvimento humano no cenário mundial, como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comunidade Europeia e a Organização dos Estados Americanos (OEA), bem como bancos que financiam projetos da área, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM), como representado abaixo.

Figura 1 Influências do Pibid.



Em 2007, em razão da carência de professores nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, iniciou-se um projeto piloto, voltado especificamente para o Ensino Médio. Já em 2009, por meio da Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica, o Pibid passou a abranger outras disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. O impacto então previsto pelo Ministério de Educação (MEC) era, conforme especificado no sítio da Fundação Capes, incentivar a procura por cursos de formação de professores, conferindo às licenciaturas e à profissão um maior status, além de contribuir para a melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em escolas públicas.

O aspecto distintivo do Pibid é a tônica na interação e colaboração entre seus participantes, compostos pela escola pública, professores da escola pública, licenciandos e educadores de IES, conforme esquematiza a figura abaixo.

Figura 2 Participantes do Pibid.



Com essa configuração, ademais, se vêem refletidos fielmente princípios e compromissos da Capes, segundo pontuam Gatti et al (2014, p. 5):

Para a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que é responsável pelo maior número de programas da área, os princípios estruturantes da formação de professores induzida e fomentada pela Capes são: conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses princípios básicos respeitam a autonomia das instituições formadoras e das redes de ensino e, ainda, as características locais

e regionais, mas, ao serem intencionalmente incorporados nos projetos pedagógicos de cada instituição parceira, produzem uma dinâmica capaz de renovar e inovar a formação dos professores do País.

Sendo assim, tem-se a prática como base da reconstrução teórica, conforme insistentemente e há muito tempo sugerem acadêmicos como Van Lier (1994), Freeman (1990), Argyris e Schön (1974). Vê-se campo fértil para que teorias sejam colocadas à prova e ressignificadas em suas perspectivas subjetivas e culturais para contextos específicos, segundo indica Cunha (2001), além de se estimular a interação entre saberes acadêmicos e saberes experienciais (SACRISTÁN E PÉREZ GÓMES, 1998). Em outras palavras, há oportunidade de experimentação na e com a complexidade do trabalho docente e seus propósitos, possibilitando-se o exercício da reflexão crítica³ no processo de formação inicial, no caso dos licenciandos, e formação continuada, no caso dos professores das escolas e também dos educadores das IES. A colaboração, por conseguinte, é basilar tanto em fases de planejamento quanto na realização de projetos a serem implantados.

Deve-se acrescentar que o desenho do Pibid, incidindo diretamente na formação reflexiva, é contexto propício para que, além da transformação da prática de sala de aula, se dê o desenvolvimento do professor pesquisador. Conforme mostram Oliveira e Ferreira (2013), ao inventariarem contribuições resultantes do trabalho desenvolvido na licenciatura em Letras da Universidade Federal de Lavras (UFLA), evidenciou-se o afloramento de atitudes investigativas, bem como se *desvelaram possibilidades de implantação de espaços de reflexão sobre conceitos e procedimentos necessários à formação teórica e metodológica*”, sendo, assim, *“apontadas questões que podem contribuir para a sistematização ou para o redimensionamento das ações do Projeto Pibid”* (p. 1).

Para que se tenha um panorama do alcance do programa, e também de sua realidade, trazemos a seguir alguns quantitativos, com base no quadro de 2014, o último ano em que essas informações foram coletadas e publicadas no respectivo sítio.

3.3 Pibid em números

Desde sua criação, o programa conta com cinco níveis de bolsistas: Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão, Coordenador de Área, Supervisão e Iniciação à Docência. Cada IES participante, seja ela federal, estadual, municipal

3 Reflexão crítica é entendida como uma reconfiguração do agir. Origina-se em um problema real vivenciado, passa por um exame cuidadoso dos fatos em seu contexto, considerados dialeticamente com relação a suas fundamentações teóricas e possíveis consequências sociais, políticas e éticas, para, então, se transformar, em conformidade com propósitos e bases informadas.

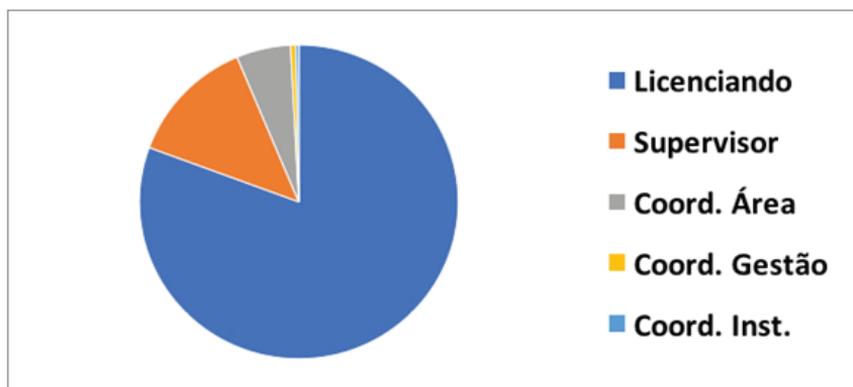
ou particular, conta com um Coordenador Institucional, responsável pela gestão local do Pibid. No ano de referência, havia 284 educadores nesta função, sendo que a bolsa destinada a cada um era (e conserva-se até o presente, como todas as demais) de R\$1.500,00. Auxiliando-o na tarefa, há também em cada IES pelo menos um Coordenador de Gestão, recebendo bolsa no valor de R\$1.400,00. O total em 2014 era de 440 educadores.

Dentro de cada IES, são desenvolvidos vários subprojetos, referentes a disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, tais como Matemática, Química, Educação Física, Português, Inglês etc. A IES deve necessariamente oferecer cursos de licenciatura nas áreas correspondentes aos subprojetos. Em 2014, contava-se com 4.790 educadores denominados Coordenadores de Área, cada um com subsídio mensal de R\$1.400,00.

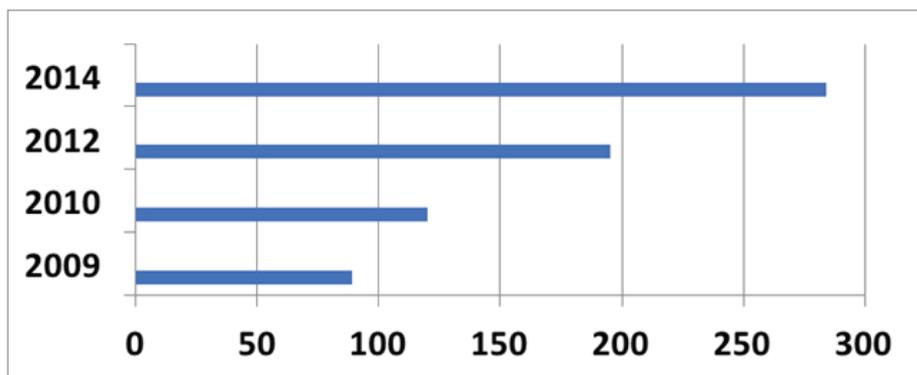
Em cada escola pública de Ensino Fundamental e/ou Médio participante, os professores vinculados aos subprojetos são os Supervisores. Eram 11.354 naquele ano, recebendo o incentivo de R\$765,00 cada um. Os licenciandos envolvidos, no total de 70.192, recebem subsídio individual no valor de R\$400,00.

Totalizava-se, então, 87.060 bolsistas, distribuídos como ilustrado no próximo gráfico. Nos anos subsequentes, acreditamos, deve ter havido uma diminuição deste número, uma vez que, em função de restrições orçamentárias por parte do governo federal iniciadas em 2014 houve medidas para que, em muitos casos, não fossem criadas bolsas adicionais, nem houvesse substituição de bolsistas de iniciação à docência participantes do programa por mais de quatro anos.

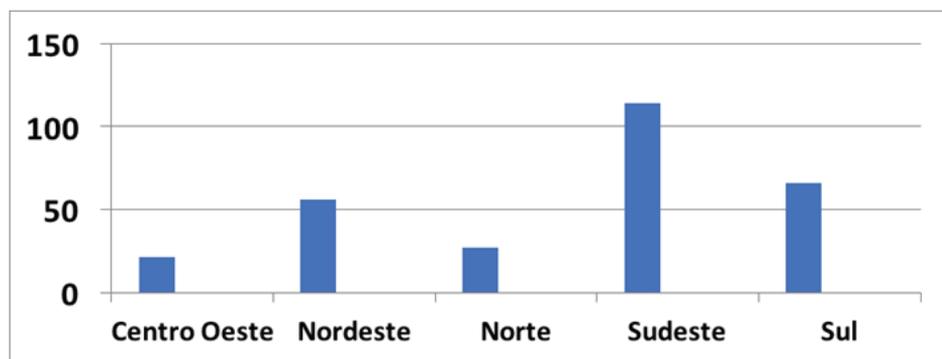
Gráfico 1 Distribuição por Tipo de Bolsa Pibid (2014).



Em todo o período considerado, todavia, pode-se perceber um crescimento sensível no número de IES participantes, o que reflete a evolução da política adotada, já que em seis anos o número inicial se vê praticamente triplicado, conforme se observa no gráfico a seguir.

Gráfico 2 Aumento de IES Participantes.

Considerando-se a distribuição regional no país, constata-se (Gráfico 3) uma concentração na região Sudeste, opondo-se ao modesto número de IES vinculadas ao Pibid da região Centro-Oeste. Há que se destacar que, apesar de a adesão ao programa ser voluntária, a distribuição praticamente acompanha o número de IES existentes na região. Não deixa de chamar a atenção, entretanto, o fato de haver comparativamente um número muito próximo de IES na região Nordeste (17%) e na região Sul (17%), sendo que a população da primeira região é muito maior (cerca de 55 milhões, segundo estimativas de 2011), em comparação à região Sul, com cerca de metade de habitantes (Brasil, 2011).

Gráfico 3 IES por Região (Total 284 em 2014).

Entre 2012 e 2014, o número de IES participantes do Pibid aumentou em todas as regiões, sendo que o menor índice de crescimento foi na região Centro-Oeste, com apenas 4 novas Instituições ingressantes, seguida pela região Norte, com mais 6 novas Instituições. Já na região Sudeste, a de maior população, o número de IES ligadas ao Pibid quase dobrou, passando de 62 a 114, como reflete a

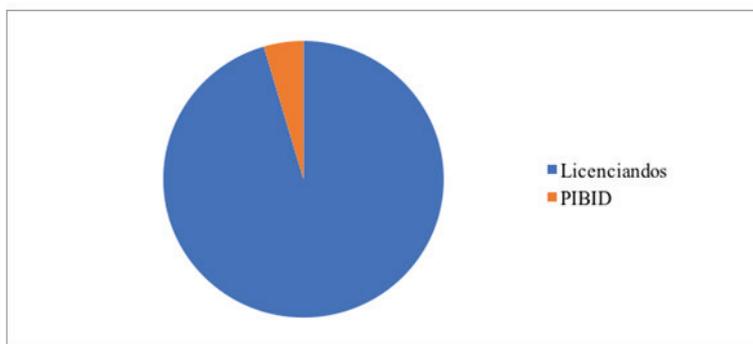
tabela abaixo. Essa incidência pode ser justificada pela quantidade de instituições de ensino superior nessas regiões.

Tabela 1 Comparação de aumento de IES por região.

REGIÃO	2012	2014
Centro-Oeste	17	21
Nordeste	43	56
Norte	21	27
Sudeste	62	114
Sul	52	66

Os números vistos isoladamente são impressionantes, mas somos um país com proporções também gigantescas, o que reconfigura nosso olhar. Examinemos o gráfico abaixo.

Gráfico 4 Licenciandos X Bolsas Pibid (2014).



Apesar do grande investimento, o número de bolsistas contemplados com o subsídio Pibid é ainda ínfimo em contraste com o número de licenciandos no país. A partir desta constatação, compete discutir outras características desta realização educacional como um todo.

3.4 Prós e problemas

As transformações positivas resultantes mostram-se claramente em publicações referentes ao programa nas diferentes regiões em todo o território nacional. Referindo-se ao ocorrido na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), logo um ano após a criação, Borges et all (2010) acentuam:

Mudança de comportamento dos bolsistas com trabalhos da escola, busca de recursos e formas para aperfeiçoar prática docente, aguçamento da visão crítica sobre realidade das escolas.

Percepções similares ecoam na Universidade Federal de Roraima (UFR) – *sucesso com integração pesquisa-ensino-extensão* (SILVA ET AL, 2012) –, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO): *docência como campo de pesquisa* (Fetzner e Souza, 2012) e na UNIOESTE: *melhor compreensão da articulação teoria-prática, valorização do professor* (SCHROEDER E WENDLING, 2013).

Em nossa própria instituição, um dos licenciandos assim se expressa em autoavaliação de final de ano: *orgulho em ser Pibid, melhor instrumentalização e conscientização para a prática, compartilhamento com outros licenciandos.* (FERNANDES, 2016).

Compreendendo a retro-alimentação sentida pelos educadores, Felício, Gomes e Allain (2015, p. 342) resumem:

O Pibid tem proporcionado, sobretudo à universidade, uma nova forma de conceber o processo de formação de professores que ultrapassa os limites de seus muros para considerar a complexidade do cotidiano da escola pública como um “espaço” formador.

Em outras palavras, os resultados levam a crer que se está realizando um programa de formação inicial e continuada de professores que não apenas retoma o orgulho e sentido com a carreira docente, redimensiona do papel da universidade, como também se mostra transformado para melhor atender às necessidades contextuais de nosso complicado contexto educacional.

Conforme as publicações mencionadas acima e tantas outras, além do estudo que conduzimos localmente (FERNANDES, 2016), o Pibid, em função de sua dimensão integradora, além de ter sido decisivo na (re)construção da identidade docente para licenciandos, professores e educadores, trouxe um sentido mais coerente para a teoria, pois que reforçou sua necessária integração à prática, indo ao encontro das conhecidas palavras de Freire (1970), que defende a complementaridade teoria-prática.

Consegue-se, assim, um diálogo com a realidade no exercício de lidar com a inconstância dos desafios cotidianos da escola, aprende-se a planejar considerando contextos reais, estudantes reais e aprende-se a preparar materiais didáticos específicos para determinados estudantes, levando em conta seus interesses. Há a possibilidade, por outra feita, de se compreender as bases e propósitos dos documentos oficiais, ao mesmo tempo em que se ousa experimentar e inovar no exercício da docência. Com isso, potencialmente, cresce o comprometimento dos

participantes que trabalham com o propósito comum de desenvolver abordagens e estratégias que motivem e envolvam o estudante da escola pública no processo de construção do conhecimento.

Mas, ao retomarmos o gráfico 4, vemos que são pouquíssimos os eleitos para desfrutarem dessa ilha de excelência. Enquanto um reduzidíssimo número de privilegiados vivencia a rica dialética escola real – teoria – significados construídos pelos diversos atores, todos os demais licenciandos continuam a seguir práticas de Estágio Supervisionado com inúmeras restrições e falta de incentivo. Discrepâncias gritantes com exatamente o mesmo propósito de formar para o desafiador exercício docente.

Jardilino (2014) lucidamente aponta seis disparidades entre estagiários regulares e bolsistas do Pibid: (a) frequentemente os estagiários dizem não serem bem recebidos nas escolas, tanto que algumas inclusive se recusam a recebê-los; (b) quando não é a escola que os recusa, muitas vezes são os professores; (c) por serem “colocados” dentro de uma sala de aula, sua atuação é geralmente entendida como a de meros observadores, sem a eles ser dada a possibilidade de intervir; (d) somente bolsistas do Pibid contam com recursos e condições financeiras para desenvolver atividades; (e) por estarem de fato vivenciando um estágio docente, os bolsistas pleiteiam substituição ou redução do estágio supervisionado obrigatório; (f) diferentemente dos estagiários regulares, os bolsistas tem a vantagem de poderem vivenciar a prática desde o início de seu curso.

Por esses motivos, somos levados a entender que o Pibid seria um aprimoramento do Estágio Supervisionado, modelo de interação e trabalho conjunto que deveriam ser acessíveis a todos os licenciandos, professores em exercício e formadores. Compreendemos que os recursos necessários para tal realização, entretanto, está além das possibilidades orçamentárias governamentais, especialmente quando a verba é rara, como nesses tempos. A grande pergunta que se coloca, portanto, é sobre as possibilidades de diálogo e atuação conjunta entre as duas vertentes de formação.

Além desta questão estrutural, infelizmente temos recentemente ainda passado por grandes dificuldades que interferem diretamente na qualidade do programa. De 2009 a 2013, cada subprojeto, além das bolsas individuais, tinha verba para realização de atividades, para compra de material necessário, para participação em eventos de intercâmbio etc, calculadas em R\$750,00 por licenciando por ano. Em 2014, somente metade desta verba foi repassada para as IES participantes, sem que houvesse nenhum aviso ou justificativa quanto à não remessa da segunda parte. Naturalmente, isso resultou em descontinuidade de projetos já em andamento, com consequente desnorreamento e desânimo entre os participantes. Tal condição de insegurança agravou-se entre 2014 e 2016, quando ou eram enviadas pela Capes às IES participantes variadas mensagens confusas e contra-

ditórias quanto à continuidade do programa, ou eram solicitados projetos com formatos diferentes, que descaracterizariam o projeto original, considerado por todos tão bem-sucedido. Atualmente, permanecem apenas as bolsas individuais subsidiadas pela Capes, não há verbas adicionais; permanece a insegurança. Então, a dúvida plantada é se este seria um programa agonizante.

Saindo da polarização pontos positivos e problemas que podem comprometer o Pibid, importa ainda trazer alguns indicativos sucitados pela experiência. Ocorrem-nos cinco questões:

- (a) Apesar de sempre ter apoiado nossa ação como educadora no prisma crítico-reflexivo, estando envolvida com o Pibid, como coordenadora do subprojeto de inglês em minha instituição, somos testemunha da oxigenação e impacto que a interação direta e constante com a escola pública e os diferentes níveis de participantes do programa trazem para nossas aulas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa. A interrelação teoria e prática é consistentemente repensada, conteúdos são revistos, perspectivas outras são reivindicadas. Este reposicionamento pessoal encontra ecoa Felício, Gomes e Allain (2014, p. 349), ao destacarem a relevância do Pibid para a universidade:

Ao considerar os cursos de licenciatura, a questão enfatizada indica a necessidade de reformulações curriculares. Fazer com que a situação de trabalho seja considerada como aspecto fundamental no currículo de formação de professores, ainda é um movimento considerado lento no interior das universidades.

- (b) Outra pertinência é que, levando-se em conta os milhares de coordenadores de área em todo o país, naturalmente deve haver diversidade nas construções de significados, de que decorrem orientações distintas para abordagens e conteúdos a serem considerados para a sala de aula. Com isso, é razoável se perguntar como e se os paradigmas de ensino-aprendizagem ancorados em documentos oficiais (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais ou, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular) são considerados. Ou, por outro lado, também se levanta a questão se seria desejável uma certa uniformidade, ainda que relativa, em direcionamentos teórico-práticos.
- (c) Olhando-se especificamente o suporte dado pelos licenciandos, as atividades que demandam tempo para elaboração, o planejamento em equipe, somos levados a nos perguntar como as aulas teriam condições de funcionar com o encerramento das atividades do Pibid. Se os professores, com toda sua demanda funcional e alta carga horária, poderiam sozinhos trazer a variedade, atualidade e diversidade de material, darem a atenção mais individualizada, perceberem as necessidades de aprendizagem que os fariam mudar de rota.

- (d) A relação supervisor-licenciando também merece atenção, especialmente na possibilidade de um poder se sentir constrangido por outro. Para ilustrar, tem sido recorrente no contexto de nossa instituição alguns supervisores não saberem pronunciar certas palavras em inglês, além de não conhecerem outras abordagens para o ensino da língua adicional, além da gramatical e, por isso, verem os licenciandos, que estão tendo a devida orientação na universidade, como superiores. Ou, por outro lado, podem se sentir ameaçados. Ainda, muitas vezes o Coordenador não conhece as exigências e pressões que os professores sofrem por parte de Prefeituras ou comunidade. Entendemos, portanto, que este é um aspecto que deve despertar a sensibilidade do Coordenador de modo que se acentue o trabalho colaborativo, em que todos aprendem, ressoando famosas elaborações freireanas (FREIRE, 1970).
- (e) Um último ponto diz respeito à motivação para participação no programa. Embora se tenha constatado que todos os participantes têm grande desenvolvimento pessoal, teórico e prático, sabe-se que o valor da bolsa é relevante para todos. Os professores, lembrando-se dos baixos salários que recebem, tem na bolsa um acréscimo aproximado de um terço de seus rendimentos. Os licenciandos, por sua vez, frequentemente oriundos de famílias de baixa renda, dependem em grande parte do valor que recebem para se manterem no Ensino Superior. A questão é se o valor da bolsa é incentivo ou condição crucial para associação ao Pibid.

Em suma, objetivamos ponderar com esta seção uma reflexão sobre os efeitos que a experiência Pibid pode gerar em suas várias dimensões, com as inúmeras facetas que apresenta nos espaços e mentes que ocupa.

Tendo até então nos atido a aspectos provavelmente comuns a todas as sub-áreas, voltamo-nos a especificidades do Pibid dedicado a língua materna e línguas adicionais.

3.5 Os subprojetos Pibid de Línguas

Em todo o país, as línguas contempladas nos subprojetos do Pibid, além da língua materna que, como se esperaria, figura em primeiro lugar, aparecem, quantitativamente, na seguinte ordem: inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e Libras. Português como língua materna está presente em 215 campi, do total de 284 participantes do programa. Inglês é a língua adicional mais frequente, com o projeto de formação desenvolvido em 112 campi. Segue-se o Espanhol, em 69 localidades e o Francês ocupa espaço mais reduzido, em apenas 18 espaços. Há subprojetos que atendem professores de Italiano apenas na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e em dois campi da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). O mesmo quantitativo se vê para Libras – Universidade

Federal de Goiás UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), apesar da ênfase e incentivos federais recentes às políticas de inclusão. A língua alemã, embora conte com quantidade considerável de descendentes na região Sul, só encontra apoio de um programa do quilate do Pibid em duas IES: Instituto Superior de Educação Ivoti, no Rio Grande do Sul, e na UNESP.

É curioso constatar que uma instituição que é referência no país, a Universidade de São Paulo (USP), somente conta com o Pibid Português. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), além de Português, tem um único projeto mais amplo que pode atender a diferentes línguas, intitulado “Diversidade Linguístico-Cultural, Práticas Escolares e Formação Inicial em Letras”. Por outro lado, é notável ver que a UNESP desenvolve subprojetos Pibid nas cinco línguas adicionais supra-citadas.

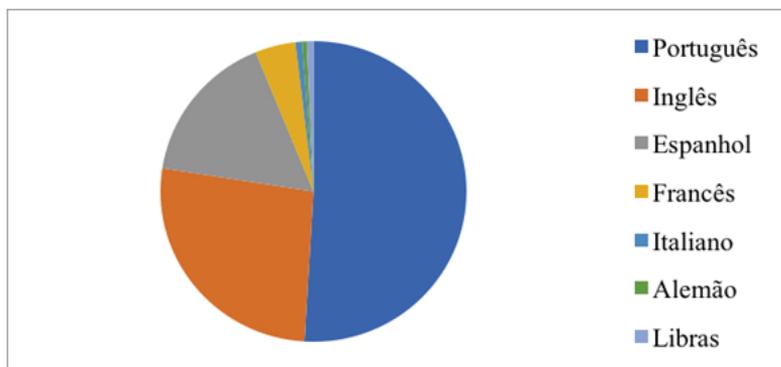
Precisa-se salientar que, conforme amplamente defendido nos documentos oficiais da nação que estabelecem os fundamentos para o ensino de línguas adicionais (ou línguas estrangeiras modernas, a expressão usada), tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2016), o objetivo da existência dessas disciplinas no Ensino Fundamental e Médio é promover

interação com pessoas de outras formações socioculturais e nacionalidades, tendo em vista a participação em um mundo ampliado pelos diversos fluxos e tecnologias contemporâneos, para que, assim, se possa criar oportunidades para que o/a estudante possa perceber-se parte integrante e ativa de um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas, considerando o acesso ampliado, pelos meios digitais, a cenários que se dão em várias línguas (BNCC, p. 67).

Com um número tão restrito de suporte do Pibid direcionado à formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais outras além do inglês e do espanhol, conforme evidencia o gráfico abaixo, parece-nos distante o alcance do propósito de integração em um mundo plurilíngüe. Além do mais, a diminuta variedade de outras línguas pode também restringir a visão cultural e ideológica a que poderíamos ter acesso, o que impacta negativamente nossa visão plural de mundo. Preocupa-nos o fato de que, a julgar pelas línguas trabalhadas pelo Pibid, por exemplo, emudecem-se as vozes orientais, potencialmente fazendo escapar de nós (e de futuras gerações) a preciosidade milenar das culturas que trazem consigo. Ficam privilegiados, portanto, valores e visões de alguns centros de poder ocidentais, perpetuando-se decisões vetustas, com tímidas variações daquelas tomadas em 1809, quando a família real portuguesa determinou, tendo os inte-

resses do Estado de então em conta, que o Inglês e o Francês seriam as duas línguas ensinadas nas escolas da nova corte (Celani, 2000). O Brasil hoje é outro e, igualmente, é outro o alcance que se pretende para as pessoas que aqui se formam para a vida e pelas quais somos responsáveis em formar.

Gráfico 5 Línguas Contempladas X Inserção Internacional.



É pertinente considerarmos, ainda, os tipos de trabalho que são desenvolvidos nos subprojetos de línguas. A pesquisa eletrônica realizada tanto no sítio do Pibid como nos de instituições em que o programa é desenvolvido nos deu acesso a poucas descrições e raros detalhes. As informações que se seguem, consequentemente, são incompletas, possivelmente não atualizadas e, infelizmente, não representativas. Mesmo assim, somos apresentados a uma rica e interessante diversidade na maioria dos casos.

No que concerne a Língua Portuguesa, das nove Instituições consultadas, acentua-se a preocupação educacional voltada para a formação de leitores. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), muito coerentemente, dedica-se a leituras da África pelo uso da literatura. Igualmente volta-se para gêneros literários a Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com o subprojeto “Ler e Ser”. A leitura também é privilegiada, desta vez juntamente com produção textual, na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) segue tendência similar com gêneros textuais e modalidades. Por outro lado, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) enfoca o letramento, abordando questões da cultura brasileira, como lendas do folclore brasileiro e a ética. O Centro Universitário Geraldo diBiase (UGB), por sua vez, escolhe a otimização do uso de livros didáticos nas escolas. Já a Universidade Federal de Lavras trabalha práticas pedagógicas com foco nos (multi)letramentos, enfocando as práticas de oralidade, leitura e produção textual, abarcando os diferentes usos da linguagem,

os diferentes gêneros textuais/discursivos e a transversalidade, deixando os conteúdos em segundo plano. O trabalho parte de uma formação teórica e pedagógica (estudo de pesquisas sobre o ensino e de diretrizes governamentais para o ensino de língua portuguesa), para, posteriormente, serem propostas atividades e projetos de trabalho.

Apesar de haver quase setenta Instituições com o Pibid Espanhol, somente encontramos referência ao projeto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ali a escolha foi pelo discurso linguístico-cultural no Espanhol como língua estrangeira (E/LE) a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC's).

Foram também dispersas as informações sobre o Pibid Inglês. Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desenvolve-se o projeto “Juventude sem Fronteiras”, em que diferentes países são estudados. Há menção de um coral que desempenhou a icônica música “We are the World”, de Michael Jackson e Lionel Richie. Na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) a formação se baseia no ensino de gêneros, especialmente enfocando-se a pesquisa narrativa. A leitura de diferentes gêneros textuais autênticos direcionam a formação na UFCG. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) promove a motivação e busca otimizar recursos. A Universidade de Brasília (UnB) tematiza o ensino intercultural de línguas. A UFVJM, com o curioso título de projeto “Nem só de verbo *tobe* vive o inglês” enfatiza abordagens condizentes com os documentos oficiais pertinentes. Já em nossa instituição, o Pibid Inglês, presente em quatro escolas públicas do ensino fundamental e médio, após um período de observação para entender cada comunidade, opta por desenvolver trabalhos distintos segundo as preocupações de cada escola. Discute-se e enfatiza-se em todas, entretanto, a perspectiva de ensino e linguagem dos últimos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais, o Conteúdo Básico Comum (CBC) e a recente BNCC.

É revigorante podermos constatar, apesar da pequena amostra a que tivemos acesso, a variedade de enfoques que tem em comum a inovação no ensino-aprendizagem de línguas. Vê-se, assim, um grande impulso qualitativo em direção a melhorias sensíveis no processo formativo e educacional que pode gerar transformações na percepção da função do ensino de línguas no ensino fundamental e médio. O ideal, todavia, seria a realização desta política acontecer como parte da formação inicial e continuada do professor e educador de línguas.

Além do quantitativo, há outras reflexões a nos instigar.

3.6 Reflexões (Im)Pertinentes

O propósito neste capítulo foi trazer alguns dados sobre a política de formação inicial e continuada de professores em vigor em todo o território nacional

que tem evidenciado grandes graus de sucesso segundo avaliações de seus participantes. Lançamos destaque à formação dos professores de línguas, uma vez que este é nosso *locus* e a presente obra é especialmente dedicada a estes estudiosos e profissionais, em cuja presença orgulhosamente me insiro. Devido a nosso envolvimento direto com o programa, talvez tenhamos imprimido um tom de experiência própria aos comentários, apesar de termos buscado respaldo em registros de diferentes procedências geográficas.

Com grande pesar, destacamos o delicado e inseguro momento vivenciado pelo Pibid, em função da conjuntura política e econômica que nos atinge. Somos testemunha, ainda, do grande esforço e presença política que indubitavelmente fez com que o programa ainda continue, mesmo com recursos restritos. Colocamo-nos clara e informadamente como defensora da iniciativa por entendermos ser esta uma via propícia para se alavancar o quadro lastimável da educação básica e pública no Brasil.

Ainda do ponto de vista de participante do Pibid, de educadora de línguas e de associada ao Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, para finalizar, compartilho alguns questionamentos, em um apelo reflexivo:

- (a) O que o Pibid Línguas pode nos ensinar sobre formação de professores e educadores?
- (b) De que forma poderíamos compartilhar e socializar essas aprendizagens?
- (c) Como a formação inicial e continuada de professores pode se (re)constituir após a experiência Pibid?
- (d) Como o GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada pode atuar no/com o Pibid Línguas?

Retomando a epígrafe que inicia este capítulo, não podemos deixar de dar prioridade à formação de professores e ao desenvolvimento contínuo de todos nós da educação. Para tal, são necessários grandes investimentos conjuntos no âmbito econômico, acadêmico, profissional, pessoal.

Referências

- ARGYRIS, C. e SCHÖN, D. *Theory into Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. 1974.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20 n. 62 jul.-set. 2015.
- BORGES, M.C. et al A formação de professores na UFMT: o Pibid como experiência desafiadora. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 163-176, jul/dez. 2010.

Disponível em: <http://www.uftm.edu/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/152/181>Acesso em 12/09/2016.

BRASIL, Ministério de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192 (de 2011, acesso em 19 de setembro de 2016)

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2^a. Versão Revista. Abril 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

CELANI, M.A.A. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: N. Bastos e B. Brait. *Imagens do Brasil: 500 anos*. EDUC. 2000

CUNHA, M. I. da. Formação de professores em tempos complexos: perspectivas conceituais e processos em tensão. In.: SUDBRACK, Edite M. e PACHECO, Luci M. D. (Orgs.) *XIII Jornadas Transandinas de Aprendizagem: Ensinar e aprender num mundo complexo e intercultural*. : acta, Frederico Westphalen: URI/FW, 2011.

FELÍCIO, H. M. S., GOMES, C. e ALLAIN L. R. O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352 maio/ago. 2014

FETZNER, A.R. e SOUZA, M.E.V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 684-694, jul/set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1517-97022012000300010&lang=pt. Acesso em 14/09/2016.

FREEMAN, D. *Intervening into practice teaching*. In *Second Language Teacher Education*. J.C. Richards & D. Nunan (eds.) New York: Cambridge University Press. 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

GATTI, B.A. et al. Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Fundação Carlos Chagas. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexo.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

- JARDILINO, J.R.L. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e Pibid. *Educação*, v. 39, no. 21. Santa Maria: 2014.
- MARTELET, M. e MOROSINI, M.C. O programa de bolsas de incentivo à docência (Pibid) e a abordagem do ciclo de políticas: estabelecendo relações entre a formação de professores, a universidade e o contexto emergente. *Educação por Escrito*. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 68-80, jan/jun, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/17767/12795> . Acesso em 14 de setembro de 2016.
- MELO, A.F. Análise de autoavaliações de licenciandos do Pibid-Inglês. Dissertação de mestrado. Mestrado Profissional em Educação. UFLA. 2016.
- OLIVEIRA, L. e FERREIRA, H. M. A pesquisa no processo de formação do professor de português: um estudo de caso no programa Pibid/Letras/UFLA. *Revista (Entre Parênteses)*. vol. 1, no. 2. UFAL. Disponível em <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/206/pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2016.
- SACRISTÁN, J. G. PÉREZ GÓMES, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- SCHROEDER, T.M.R. e WENDLING, C. M. . Contribuições do Pibid para a formação do Pedagogo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 25, p. 01-10, 2013. Disponível em <http://www.eumed.net/rev/cccss/25/formazao-profesores.pdf>. Acesso em 10/09/2016.
- SILVA et al. Formação de professores de Física: experiência do Pibid-Física da Universidade Federal de Rondônia. *Revista Brasileira de Pós-Graduação. RBPG*, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213 – 227, abril de 2012, p. 213-227. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/287/273>. Acesso em 12/09/2016.
- SOUZA, E.C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: *Construções Identitárias de Professores de Línguas*. Campinas: Ed. Pontes. 2016.
- VAN LIER, I. Some features of a theory of practice. *TESOL Journal*, vol. 4, n. 1. 1994.

