

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UEAP

Pibid contributions to the initial training of portuguese language teachers at UEAP



José Marlon Girron Oliveira Goes  

marlongoesolvr@gmail.com

Secretaria de Estado da Educação (SEED-AP)

Michelle Araujo de Oliveira  

Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

michelle.oliveira@ueap.edu.br

Romário Duarte Sanches  

Universidade Federal do Amapá (UFPR)

duarte.romrio@gmail.com

Revista dos Cursos de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 31/03/2025

Aprovação do trabalho: 01/07/2025

Publicação do trabalho: 16/11/2025

COMO CITAR

GIRRON OLIVEIRA GOES , José Marlon; ARAUJO DE OLIVEIRA, Michelle; DUARTE SANCHES, Romário. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UEAP. **Revista Letras Escreve**. v. 16, n. 1, p. 99-121. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letras escreve/article/view/762>.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para formação inicial dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), tendo como pressuposto teórico Moita-Lopes (2013) e Bohn (2013), além de contribuições acerca da Linguística Aplicada e Formação de Professores de Kleiman (2001), Pimenta e Lima (2004) e Stanzani (2012). A metodologia é de caráter qualitativo, a qual foi empregada análise documental e pesquisa de campo realizada de forma virtual por meio de aplicação de formulários aos bolsistas do PIBID (2018-2020). Os colaboradores são todos jovens com idade entre 21 e 36 anos, estudantes do curso de Letras da UEAP. Os resultados comprovam a forma como o PIBID impactou na vida acadêmica destes alunos através do contato antecipado com o ambiente escolar, contribuindo para a construção do perfil profissional do acadêmico em formação, para a valorização da profissão discente através do incentivo da iniciação à docência, além de também aproximar a universidade da comunidade, exercendo seu papel social.

Palavras-chave: linguística aplicada; formação de professores; PIBID.

Abstract

This paper aims to analyze the contribution of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching for the initial training of academics in the Licentiate Degree in Languages at the State University of Amapá, having as theoretical foundation Moita Lopes (2013) and Bohn (2013), as well as contributions on Applied Linguistics and Teacher Education by Kleiman (2001), Pimenta e Lima (2004) and Stanzani (2012). The methodology used is of a qualitative nature, which was found with document analysis and field research carried out virtually through the application of virtual forms to PIBID scholarship holders, in the period from 2018 to 2020. The collaborators are all young people with aged between 21 to 36 years, students of the Letters course at UEAP. The results prove how the PIBID impacts the academic life of these students through early contact with the school environment, contributing to the construction of the professional profile of the student in training, the appreciation of the student profession through the encouragement of initiation to teaching, in addition to also bring the University closer to the community, exercising its social role.

Key words: discursive functioning; Cíntia Chagas; values.

Introdução

O curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) compromete-se, através do seu Projeto Político Pedagógico, em proporcionar aos seus acadêmicos experiências através de projetos de pesquisa e extensão “visando a excelência na qualidade do ensino, que se respalda e ganha força quando ancorada pela pesquisa”.

Além dos eixos de pesquisa e extensão, muitos programas de incentivo à docência foram criados por meio de iniciativas governamentais e institucionais, dentre eles, existentes na UEAP, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o Programa de Residência Pedagógica - PRP, administrados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pioneiro como programa de iniciação à docência em âmbito nacional, o PIBID, desde que chegou à UEAP no ano de 2012, teve uma expressiva adesão pela comunidade acadêmica.

Sendo assim, este estudo visa a compreender a importância do programa de iniciação à docência para o acadêmico do curso de Letras da UEAP que participou do PIBID entre os anos de 2018 a 2020. Além disso, o trabalho discute também o aperfeiçoamento do trabalho docente em formação inicial, além de também identificar as contribuições do PIBID para a UEAP, como a sua manutenção para que outros alunos possam experienciar o trabalho como professor de Português e, então, decidir pela carreira docente ou não.

Esta pesquisa analisou a “Formação de professores de língua portuguesa: contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/UEAP” para formação inicial dos acadêmicos de Licenciatura em Letras da UEAP, que foram bolsistas entre o período de 2018 a 2020. A pesquisa ocorreu por meio de aplicação de questionário semiestruturado¹, visando coletar a experiência pessoal obtida pelo acadêmico bolsista do PIBID, além de identificar a dificuldade encontrada por eles no contexto escolar.

A metodologia da pesquisa empregada foi de cunho qualitativo e de campo, realizada através de entrevistas semiestruturadas. O campo foi adaptado para o meio virtual, diante das medidas de segurança à saúde em decorrência da Covid-19, uma vez que as entrevistas ocorreram entre fevereiro e abril de 2021, utilizando aplicativos de mensagens como o WhatsApp para a realização destas entrevistas. Os colaboradores da pesquisa foram os bolsistas PIBID do curso de Licenciatura em Letras, que atuaram na em uma escola de ensino médio, com faixa etária entre 22 e 36 anos.

As entrevistas ocorreram de forma individual por meio da aplicação de formulário e as respostas dos entrevistados foram registradas em forma de áudio as quais foram transcritas para o documento word, observando os itens relevantes para o objeto desta pesquisa.

O questionário foi elaborado a partir de perguntas objetivas e subjetivas, sendo as respostas discursivas sujeitas à opinião pessoal do acadêmico/bolsista, acerca das experiências obtidas durante o processo de vigência da bolsa PIBID no período de 2018 a 2020, desde a preparação para a observação e caracterização do ambiente escolar até a

¹ Como previsto pelo item VII do parágrafo único do art. 1 da resolução 510/2016 MS que “ VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”, esta pesquisa tem caráter estritamente anônimo e tem por finalidade aprofundamento de questões referentes à prática profissional. Portanto, não passou pelo CEP/UEAP.

finalização do projeto e elaboração do artigo final. Na apresentação dos resultados, é possível observar a ampla contribuição do programa de várias formas dentro da formação inicial do público entrevistado, podendo ser considerado um dos maiores incentivos à carreira docente dentro dos cursos de licenciatura. Vale ainda pontuar que a experiência do PIBID não é válida somente para os alunos, mas beneficia todo o contexto escolar envolvido (Sorte, 2020, p. 379).

Esta pesquisa contribui para a visualização da aplicação de programas de incentivo como o PIBID dentro da Universidade do Estado do Amapá, mostrando a excelência de suas ações e contribuindo também para a execução de cada vez mais programas e bolsas de incentivo ao magistério no Brasil. A importância político social que o PIBID evidencia precisa ser mostrada, para que os incentivos à formação inicial e à valorização da prática docente sejam vistos como pontos importantes pelas instituições de ensino e governamentais.

1 A Linguística Aplicada e a Formação de professores de Língua Portuguesa

A Linguística Aplicada (LA) é uma área em constante evolução no cenário de pesquisas no Brasil, sendo observadas maiores discussões principalmente nos anos 1990, ganhando notoriedade “de forma mais institucionalizada no final dos anos 1960, nas mãos de Maria Antonieta Alba Celani” (Moita-Lopes, 2013, p. 15). É inegável que a LA surge como uma ciência influenciada por outros campos de estudo, tendo a Linguística como fator de maior influência, mas não único.

Bohn (2013) entende o pesquisador da LA não como um produtor de teorias, mas sim como aplicador, utilizando as experiências linguísticas do ensino de línguas e buscando aprimorá-las. No período em que se consolida no Brasil, a LA ainda assiste a mudanças, acarretadas pela globalização em que, juntamente com a evolução tecnológica, vemos a linguagem, os textos, as línguas, a sala de aula, os professores e os alunos sofrerem mudanças que também precisaram fazer parte do objeto de pesquisa desta ciência.

O ensino é visto como uma das práticas mais importantes para a LA, observando o desenvolvimento da língua pelos indivíduos e a relação entre o professor e aluno na aprendizagem de línguas, dentre elas a língua portuguesa. Hoje podemos observar um grande avanço nesta área, principalmente pela criação de cada vez mais novos grupos e programas de pós-graduação no campo da LA, além da fundação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), em 1990 – Recife, PE, fortalecendo reflexões sobre a área: “A discussão do ensino e aprendizagem de línguas sempre ocupou um lugar de destaque na literatura nacional e internacional da Linguística Aplicada.” (Bohn, 2013, p. 82-83).

A formação de professores, enquanto linha de pesquisa, é recente, visto que nas últimas décadas o próprio educador é quem toma interesse em pesquisar e entender esta área. É possível observar tal proporção na quantidade crescente de trabalhos que surgem na LA a qual aborda um tema já discutido por alguns linguistas, que é a formação linguística do aluno e o aluno-professor, debatendo a questão da Gramática Tradicional e da linguística enquanto fontes legítimas da língua materna, como apontado por Kleiman (2001).

O Brasil ainda enfrenta grandes problemas na formação de seus professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, o que torna necessário o investimento constante em políticas públicas educacionais que visem a sanar tais problemas, que serão benéficos para os professores, melhorando assim a qualidade da educação. Tornar a escola mais próxima da Universidade cria uma parceria e troca de experiências, sanando possíveis dificuldades na formação inicial do aluno, auxiliando na formação continuada dos professores e ressaltando a importância do papel social que a

Universidade assume na sociedade.

São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

O cenário da educação básica brasileira encontrado pelo profissional docente traz sérias preocupações, onde pouco se investe em melhorias trabalhistas e cada vez mais vemos os cursos de licenciatura tomarem um certo desprestígio comparados aos status de outros cursos superiores. "As questões sobre formação do professor têm sido bastante discutidas, nos últimos tempos, tanto no contexto acadêmico quanto no sociopolítico" (SILVA, 2001, p. 95), o desprestígio da profissão de educador e do magistério coloca em questão discussões sobre a formação inicial de professores tidos como mal preparados e incompetentes.

O profissional da educação básica brasileira tem sofrido uma crescente desvalorização, tanto na questão salarial como observado pela falta de condições adequadas para o trabalho; este fato reflete também no cenário acadêmico dentro das universidades, onde os cursos de licenciatura veem os investimentos caírem dia após dia e a procura por ingressar a estes cursos diminui cada vez mais, ou seja, além da marginalização o país ainda tende a sofrer com a falta de formação destes profissionais. Visto isso, O PIBID é uma forma de revitalizar a imagem da carreira profissional docente, trazendo investimentos tanto para a universidade como para as escolas de Ensino Básico (MELO, 2014, p. 69).

A troca de conhecimentos e experiências que ocorrem dentro da execução do PIBID é o que torna o programa tão benéfico para todas as partes envolvidas, bolsistas, professores supervisores e coordenadores e para a Escola Pública. Iniciativas como esta devem ser incentivadas pelo poder público, sendo assim, é de suma importância mostrar os resultados que a prática docente, estimulada pelo PIBID, pode trazer para o Ensino Básico brasileiro.

Com isso, a pesquisa justifica-se pela preocupação com a formação de futuros professores que também terão de ir para sala de aula, e enfrentarão as disparidades entre a teoria estudada na universidade e sua aplicação na prática docente, em que se observam diversas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula e a realidade escolar, examinando, através da LA, a Formação de Professores em:

Contextos naturais em que essa formação é realizada (...); (b) contextos onde essa formação é evidenciada (...); (c) as diversas modalidades de construção de conhecimentos (...), a fim de determinar como essa identidade profissional é construída e contribuir para o ensino da língua materna (Kleiman, 2001, p. 17).

Através da formação de professores, é possível observar situações naturais como: professores em atuação na sala de aula, professores refletindo sobre suas práticas e interagindo com seus futuros colegas no cotidiano escolar. "Embora não seja objetivo da pesquisa em Linguística Aplicada atender aos documentos oficiais a respeito da formação do professor" (Kleiman, 2001, p. 21), é válida a discussão para fortalecer programas que fortaleçam esta área e o incentivo para criação de cursos que visem à formação do professor de português.

Nota-se a necessidade de se repensar os programas de formação de professores, com uma perspectiva crítica e sensível às questões sociais, levando em consideração o cenário de seu local de

trabalho, a sala de aula, e não reduzindo a prática do exercício profissional a apenas objetivos funcionais, contribuindo para o aumento da confiança do professor em sala de aula, um projeto político que assuma um compromisso com a pesquisa crítica, desenvolvendo programas e cursos ainda dentro da universidade que proporcionem esse processo de transformação (Kleiman, 2001, p. 63).

2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UEAP

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma proposta do Ministério da Educação (MEC) e da Política Nacional de Formação de Professores que possibilita ao bolsista/acadêmico o primeiro contato com a docência e o ambiente escolar durante a primeira metade do curso de licenciatura. Aprovada em 06 de fevereiro do ano de 2006, a Lei nº 11.273 autoriza a concessão de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos em formação docente inicial e para professores do ensino básico, na função de supervisores. Como principais objetivos, o PIBID, através da Portaria Normativa nº 38, em 2007, tem por finalidade a valorização do magistério e por meio de ações docentes na escola básica de estudantes de diferentes licenciaturas dos cursos de nível superior do Brasil.

Na UEAP, o PIBID promove práticas pedagógicas de iniciação à docência desde o ano de 2012, nas diferentes licenciaturas. No ano de 2018, houve a publicação do edital de bolsas de iniciação à docência a fim de ofertar vagas para acadêmicos de Letras e Pedagogia para um trabalho com um projeto multidisciplinar voltado para a língua portuguesa. A partir da aprovação e homologação das vagas do edital, inicia-se o processo de preparação dos bolsistas para a observação do ambiente escolar, seguido pela elaboração e aplicação do subprojeto de intervenção por escola e finalizado por meio da elaboração de um artigo científico.

Acredita-se que a articulação entre teoria e prática que o PIBID proporciona é comprovadamente benéfica para a vivência profissional do acadêmico bolsista, visto que o aluno será inserido diretamente na vivência profissional de docente em sala de aula, a qual traz “maior compreensão da profissão docente e dos saberes necessários ao seu exercício; favorece a vivência, o questionamento e a reflexão a partir de experiências na realidade escolar” (Passos, 2014. p. 817).

O projeto tem tornado os bolsistas mais participativos e críticos, ajudando inclusive muitos a superarem a timidez com o público; os acadêmicos conseguem trazer suas experiências dentro do PIBID e utilizá-las em suas aulas (Passos, 2014. p. 819). A construção da identidade profissional do estudante de licenciatura ocorre na medida em que ele conhece o ambiente escolar e pratica o que lhe foi passado na universidade, ou seja, quanto mais cedo acontece este contato com a escola, melhor o acadêmico consegue imprimir sua identidade de atuação em sala de aula.

Com base nas experiências observadas através de estudos já publicados, há uma expressiva discussão em torno da importância de articular teoria e prática no Ensino Superior durante o processo de formação inicial. Cabe ressaltar que a prática em diferentes contextos e, em especial no contexto escolar, deve ser visto como produção de conhecimento. A inserção do acadêmico, no ambiente escolar, durante a vivência no PIBID, apresenta a ele uma prática pedagógica de sua respectiva área de formação que fornece a ele produção de conhecimento diretamente ligado a essa área:

os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (Tardif, 2002, p. 137).

Sendo assim, o PIBID, enquanto programa de formação inicial docente, promove a produção de saberes, tal como aponta Tardif (2002), por apresentar ao acadêmico o ambiente propício a esse saber. Essa relação por meio da inserção do acadêmico no contexto escolar visa a aproximar os participantes do PIBID com a realidade em sala de aula; além de produzir e divulgar os conhecimentos obtidos, estimular o senso crítico, artístico e lúdico do professor e do aluno; possibilitando, ainda, a produção de materiais didáticos diversificados, adaptados à realidade do contexto escolar e estreitar a relação entre Universidade e Escola Pública.

É notável que essa experiência contribui não somente para o bolsista que atua na execução do projeto, mas também ao conhecimento dos alunos da escola campo, dos supervisores e coordenadores, tornando-se uma troca de saberes mútua entre os envolvidos e, consequentemente, colaborando para qualidade de ensino da Escola Pública e mostrando aos bolsistas o papel social que o exercício da docência tem na sociedade.

Os momentos de interação com o público escolar real tornam o acadêmico mais preparado para lidar com as futuras situações que poderão vir a enfrentar e, com isso, ajuda a firmar o seu interesse em seguir carreira docente, sendo que “os participantes do PIBID automaticamente se definem [...] e constroem suas identidades, na medida em que interagem com professores e colegas” (OLIVEIRA, 2020, p. 24). Essa ideia é ratificada por Pimenta e Lima (2004, p. 20):

Os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Apesar de já reconhecido, o PIBID ainda é um programa novo no cenário educacional de políticas públicas, daí a importância de comprovar e explicitar a sua eficácia e as experiências de seus bolsistas, para que cada vez mais sejam criadas formas de apoio ao ensino, como mostra Stanzani (2012, p. 81):

Sendo o PIBID um programa que recentemente foi incorporado às ações de formação nas licenciaturas, acreditamos ainda não ser possível afirmar sua eficácia, talvez isso seja possível apenas a longo prazo, quando pudermos investigar a ação de um professor que tenha passado por esse processo de formação propiciado pelo PIBID.

No livro “Práxis Educativa: Reflexões sobre a Docência na Educação Básica”, que reúne uma coletânea de estudos e relatos de bolsistas do PIBID no contexto escolar, contendo, inclusive, capítulos de acadêmicos da Universidade do Estado do Amapá. Em um desses textos, os autores afirmam que “aulas com metodologias repetitivas distanciam os alunos de um aprendizado significativo e se tornam um fator de desmotivação, acabando por dificultar o desenvolvimento da autonomia do discente” (Souza, et al. 2015, p. 219).

Diversas universidades do Brasil também adotaram o PIBID como forma de aperfeiçoar a formação inicial docente; porém, é preciso pensar na escola e em seu contexto, analisando suas dificuldades e sabendo observar seus avanços no processo de desenvolvimento do Programa, mobilizando os alunos bolsistas na construção deste processo, em conjunto com professores e coordenadores. Chagas (2019, p. 21) afirma que

A aproximação entre universidade e escola não só favorece a formação inicial como também a aproxima da formação continuada [...]. O PIBID se aproxima dessa proposta à medida que ele influencia a inserção do aluno na área docente, bem como mobiliza os professores a serem formadores de alunos nas universidades a fim melhorar a qualidade no âmbito educacional.

É possível observar uma similaridade no que diz respeito aos relatos de experiência de execução do PIBID nas universidades brasileiras de que “pode ser esse espaço-tempo de ação que tem propiciado, por meio das experiências vivenciadas pelos bolsistas discentes, em sala de aula, uma reflexão sobre a aprendizagem, ao mesmo tempo em que estes futuros professores vão construindo conhecimento” (SILVA, 2015, p. 7), tornando também os bolsistas possíveis entusiastas pela pesquisa das práticas de ensino-aprendizagem e diversas outras áreas que permeiam sua formação.

3 A Importância do PIBID para a formação docente inicial

Com base nas análises feitas acerca das respostas dos onze participantes do programa PIBID/UEAP, foi possível compreender, através da perspectiva dos ex-bolsistas, como eles redimensionaram sua visão acerca da prática docente, apoiada na concepção de que “a formação docente conduzida pelo PIBID alimenta o conhecimento teórico e prático” (CORDEIRO et. al. 2015) e somada ao aperfeiçoamento das metodologias de ensino que proporcionam a formação de profissionais reflexivos e engajados no campo da prática docente. Com isso, a necessidade da experiência com o ambiente escolar tornou-se o fator de principal interesse dos acadêmicos ao buscarem o programa de iniciação à docência, como podemos observar nos relatos do Quadro 1.

Quadro 1: A necessidade da experiência como fator principal de interesse

Bolsista	Relatos
B1	O que de fato me motivou a participar do PIBID foi a experiência; naquele momento eu via a necessidade de participar de um programa ou projeto que me proporcionasse isso.
B5	O meu principal motivo foi a aquisição de experiência. Quando entramos num curso superior de licenciatura, pelo menos a maioria das pessoas, assim como eu, só estiveram na sala de aula na função de aluno, então, para mim, o PIBID, eu sabia que ele ia me proporcionar estar numa outra condição, que é a condição de docente; então, o meu principal motivo foi esse, a aquisição de experiência.
B6	(...) o principal motivo que me fez participar do PIBID foi pela experiência, eu acho que o PIBID é uma experiência muito importante pra nossa formação e eu vi que isso ia me ajudar se era isso mesmo que eu queria atuar, se era essa graduação mesmo que eu queria levar em diante, porque é na prática que a gente sabe se é isso ou não.
B7	(...) realmente ter essa experiência dentro da sala de aula, eu achei interessante, e eu queria viver essa experiência mesmo que desde a academia, eu queria ter essa experiência prática.
B9	Eu já tinha professorado antes em cursos profissionalizantes. Então, eu queria ter essa experiência da sala de aula voltada para o Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os apontamentos listados no Quadro 1, é possível observar que a vivência no ambiente escolar do ensino básico mostra-se um fator em comum de interesse, desde os acadêmicos que nunca estiveram na posição de docente até os que já tinham essa experiência anterior, como relatado por B9. O PIBID fundamenta-se no protagonismo dos futuros professores e professoras dentro da sala de aula e a sua influência na prática docente (Silveira, 2020, p. 10). Ao mencionar princípios que constituem a experiência, Larrosa (2011) afirma que ela supõe um acontecimento ao sujeito, mas que também é algo

que ocorre com ele. A experiência, segundo o autor, se constitui por meio de princípios que identificam um sujeito em formação e, sobretudo, transformação:

Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (Larrosa, 2011, p. 7)

Sendo assim, a experiência do pibidiano no contexto escolar lhe proporciona uma formação e uma transformação em futuro docente a partir da relação deste bolsista com os sujeitos da escola: professor, coordenação e direção. O anseio por essa experiência dos bolsistas corrobora aquilo que Larrosa (2011) pontua acerca daquilo “que me passa”, visto que na escola houve a interação entre bolsistas e esses sujeitos escolares que forneceram a ele experiências determinantes para sua formação enquanto docente. Os relatos a seguir evidenciam como o PIBID acaba sendo um campo de aplicação do que os acadêmicos aprendem teoricamente na universidade (cf. SILVEIRA, 2020). O bolsista vê no programa a oportunidade de colocar em prática o que já viu durante seu período de curso e experimentar novas práticas de ensino, que levaram para a sala de aula dinâmicas testadas e aprendidas na universidade, conforme apresentam os relatos no Quadro 2.

Quadro 2: Relatos sobre a associação entre teoria e prática

Bolsista	Relatos
B2	Toda teoria, tudo aquilo que a gente pegou da universidade a gente colocou em prática durante a nossa estadia na escola campo, não diria que 100% de tudo que a gente aprendeu, mas grande parte foi sim inserido dentro das atividades, tanto quanto planejamento quanto uma determinada organização em sala de aula, a forma como a gente tem que lidar com os alunos, o ensino, a forma como a gente tem que ensinar, planejamento de aula, de cada aula específica, os pontos, os objetivos, tudo isso foi utilizado. Algumas dinâmicas que fizemos também, algumas atividades que passamos pros alunos, tudo isso foi fruto da teoria que aprendemos na universidade, assim como determinada parte das orientações dos supervisores do PIBID.
B1	(...) principalmente no que diz respeito à utilização dos textos multisemióticos na sala de aula; nós conseguimos estabelecer esse paralelo entre os textos e o ensino de gramática.
B7	(...) as atividades do PIBID sim foram contempladas a partir da teoria que aprendemos dentro da UEAP, principalmente na parte do planejamento das aulas, da criação dos conteúdos, da constante avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e a constante revisão dos conteúdos e de outras rotinas que são pertinentes ao ambiente escolar.
B8	(...) todas as atividades foram desenvolvidas com conhecimentos teóricos que a gente ‘linkou’ com a prática pra que a gente pudesse colocar tudo dentro dos planejamentos de aula de acordo com o que é adequado pra série que a gente trabalhou.
B9	(...) Tivemos a oportunidade de trabalhar nossa habilidade como um profissional mediador do conhecimento, além de pôr em prática saberes adquiridos na academia, como Literatura, Português e Redação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O PIBID tem como um de seus princípios o envolvimento de seus alunos com as práticas formativas, com o objetivo de ampliar sua capacidade profissional, direcionando estratégias didáticas inovadoras no contexto de ensino e aprendizagem (SILVEIRA, 2020, p. 12), produzindo efeitos positivos que irão refletir tanto para os bolsistas como para a escola. Outro aspecto que pode traduzir a experiência do programa é a segurança, em que os acadêmicos bolsistas em contato com a prática docente constroem a confiança para estar diante dos alunos em sala de aula, o domínio da prática docente, relatado por B1: “(...) através do programa eu consegui desenvolver uma segurança dentro da sala de aula, o que foi muito significativo”. Tais experiências não serão observadas em nenhum outro momento da formação inicial, além do estágio supervisionado nos anos finais, daí a importância do programa para a construção da identidade docente do profissional em formação.

Cabe ressaltar que o conhecimento adquirido pelo bolsista se refere tanto ao conhecimento teórico aprendido em sua formação específica dentro dos componentes curriculares da área de língua portuguesa quanto de sua formação dos componentes de formação pedagógica. Tal como é pontuado por B2, o contato e a forma como lidar com o aluno da escola são aprendizados que o PIBID ajudou a construir durante a experiência do programa. Segundo Oliveira (2024), “o PIBID/UEAP deve ser concebido enquanto prática como conhecimento na formação desses futuros docentes além de auxiliar na constituição de sua subjetividade por meio da alteridade entre bolsistas e agentes escolares” (p. 148). Em outras palavras, a experiência do pibidiano na escola produz conhecimento para sua formação, além de auxiliá-lo sua relação teórico-prática – tal como pontuado pelos relatos –; prática essa que vai além de uma teoria aplicada.

De forma quase unânime, com a exceção da resposta de apenas um colaborador, todos os ex-bolsistas pretendem seguir a carreira docente, impulsionados através do incentivo proporcionado pelo PIBID. Muitos acadêmicos ingressam no curso de Licenciatura em Letras com a incerteza da carreira que irão seguir ao término de sua formação, logo, a experiência antecipada por meio do programa proporciona um melhor aproveitamento do curso por parte do discente, que irá seguir sua formação inicial já com a certeza da carreira que pretende ingressar.

4 As adversidades da sala de aula: experiências no PIBID

O diálogo entre a escola e a universidade tem sido realizado de forma mais intensa no PIBID, por meio da aproximação com a realidade escolar, e devido ao maior tempo em que o acadêmico passa na escola. Entretanto, nem todos os alunos têm o privilégio de participar do programa, que, geralmente, oferta de 15 a 20 vagas, como apontado por Sorte (2020, p. 379). A aplicação de políticas que favoreçam a formação inicial docente é benéfica para todos os envolvidos e o contato com a realidade, muita das vezes não imaginada pelos docentes em formação inicial, acaba encadeando no processo de construção da identidade profissional que esses bolsistas irão assumir posteriormente, além de incentivá-los, de certa forma, a retornarem para a sala de aula, como observado nos relatos do Quadro 3.

As dificuldades observadas pelos bolsistas no PIBID não estão distantes da realidade educacional vista em nosso país, como: paralisações de aulas, greves, falta de energia, mudança de calendário escolar e a falta de orçamento e estrutura para a realização de atividades. Além disso, foi possível observar, com base nos relatos dos colaboradores, a pluralidade de alunos em sala de aula como apontado por B10, no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Dificuldades e a realidade do cenário educacional

Bolsista	Relatos
B3	Quando iniciamos o projeto de intervenção do PIBID, o cenário educacional do estado estava passando por conflitos e a escola que foi escolhida para desenvolver o projeto ficou com as suas atividades paralisadas por um tempo

	e quando teve o retorno encontramos dificuldades de encontrar espaço pra aplicar o projeto do PIBID, mas com todas as dificuldades conseguimos concluir todo o cronograma do PIBID e obtivemos os resultados.
B8	As dificuldades que a gente encontrou durante o PIBID foram os constantes adiamentos das aulas, greves, um caso de suicídio na turma que a gente estava fazendo a intervenção em sala de aula, então a gente teve muito menos encontros com a turma do que a gente planejou [...]
B10	(...) um dos obstáculos que a gente enfrentou na atuação do PIBID foi a questão da falta de energia, a greve dos professores, às vezes faltava merenda, os horários eram reduzidos, então tudo isso a gente teve que se adaptar. Claro que a gente teve a orientação do nosso professor e a gente tentou levar da melhor forma possível, mas esses aspectos que eu citei eles atrapalharam um pouco no andamento do PIBID...

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um relato importante de se ressaltar é do colaborador B8, dentre as dificuldades encontradas por ele, pontua o caso de suicídio ocorrido na escola em que seu grupo atuou, e como isso afetou seu planejamento e a quantidade de encontros com a turma. A questão da interação social e relacional que o PIBID também proporciona entre o bolsista e os alunos são também significativos para a construção da identidade do docente, ressaltando a importância do reconhecimento enquanto formadores e indivíduos sociais.

A aquisição de experiência observada através dos relatos apresentados é interessante; várias situações puderam ser experimentadas pelos bolsistas no contato com a escola campo em que atuaram; no momento em que o acadêmico ingressa no programa e cria uma expectativa, de acordo com o que foi visto teoricamente na universidade, que é quebrada com a realidade, mas também acaba sendo um fator importante para o amadurecimento profissional deste, instigando-o a buscar novos métodos de ensino para lidar com os diferentes casos vivenciados.

5 Expectativas dos acadêmicos bolsistas do PIBID para a formação profissional

O cotidiano da escola é um campo de constante instabilidade, como é de conhecimento geral, e não poderia ser diferente em um ambiente experimental, onde os acadêmicos buscam vivenciar a prática docente. Ocasionalmente, o período de prática dos bolsistas coincidiu com as greves ocorridas a nível nacional e aderidas por grande parte das escolas no estado do Amapá, contra a reforma proposta pelo Governo Federal e a favor de reajustes para a classe profissional dos professores. Não distante da realidade nacional, a escola em que os bolsistas estavam atuando também aderiu à greve por tempo indeterminado, o que refletiu nos períodos seguintes das intervenções feitas por eles em sala de aula. Houve, então, a necessidade de reajustar o projeto que seria aplicado pelos acadêmicos, em que tiveram menos tempo para a realização do planejado.

A forma como os colaboradores descrevem a constante necessidade da adaptação do planejamento de ensino já mostra a evolução didática que o programa pôde lhes proporcionar, no qual, mesmo dentro de um cenário de incerteza, devido ao período indeterminado que a greve iria durar, conseguiram executar seus planejamentos. É possível observar também a importância dos professores supervisores que atuam no aconselhamento e direcionamento dos bolsistas dentro da realidade docente.

Todos os entrevistados avaliam a contribuição do PIBID para a sua formação como fundamental, possibilitando a oportunidade de aplicar os ensinamentos teóricos aprendidos na universidade.

Quadro 4: Contribuições do PIBID para a formação docente

Bolsista	Relatos
----------	---------

B1	Através do PIBID eu consegui aplicar os ensinamentos teóricos passados a mim e ter um outro olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa e assim adotar uma outra metodologia, uma outra abordagem dentro de sala de aula.
B2	O PIBID contribuiu de forma, tanto em relação ao conhecimento obtido quanto à realidade que a gente vivenciou dentro do programa do PIBID, todo o conhecimento que a gente obteve, todas as aulas que tivemos antes de ir de fato pra escola, esse conhecimento prévio e a vivência.
B3	(...) como acadêmicos de licenciatura, poder ter a prática desde o início da graduação é muito importante, porque a prática de estágio vai acontecer somente no 5º semestre, e quando você tem essa antecipação dessa prática você chega muito mais preparado quando você se forma.
B5	Sim, partindo do pressuposto que a ideia do PIBID é a inserção do acadêmico na sala de aula, ele contribui sim, até mesmo pela questão da experiência mesmo, de já ter essa experiência antes de terminar a formação.
B7	Eu acredito que o formato atual do PIBID contribua sim para a nossa formação, por que ele proporciona um novo olhar, essa "experienciação" da rotina da sala de aula, na nossa observação, na intervenção no ambiente escolar, isso é muito importante porque contribui para a construção de novos profissionais que já entram no mercado de trabalho, no ambiente escolar com essa primeira experiência da docência.
B10	o PIBID [...] é um programa muito completo, ele coloca o profissional de letras numa situação que todo tempo ele tem que ser protagonista, todo tempo ele lida com as dificuldades, ele tem que aprender a enfrentá-las, criar métodos, criar mecanismos pra que ele continue avançando com o seu conteúdo, com as suas aulas ali com os alunos em sala de aula e não deixar que nada abale ele, que ele continue tendo essa formação enquanto professor, nessa pequena amostra que é o PIBID.
B11	O ganho que eu tive para a minha formação acadêmica que o programa proporcionou foi ter o contato antes da minha formação diretamente com a sala de aula

Fonte: Elaborado pelos autores.

A experiência com o programa serviu também para reafirmar o interesse dos acadêmicos em seguir carreira docente. A maioria dos entrevistados manifestou entusiasmo em voltar para a sala de aula após o PIBID. Cabe ressaltarmos aqui que o PIBID, no ano de 2018, foi realizado com acadêmicos ingressantes do curso, do 1º ao 4º semestre. Isso demonstra que muitos bolsistas ainda possuíam grande imaturidade acadêmica ao entrarem no programa.

Segundo Oliveira (2024), o PIBID, ao atuar com alunos ingressantes, se mostra de extrema relevância para a formação docente por meio de práticas facilitadoras na relação com o ambiente escolar e por meio do choque de realidade que os acadêmicos vislumbram durante sua atuação no programa. Os dados aqui apontados corroboram a afirmação da autora, em especial com o relato de B3, visto que o bolsista concebe o PIBID como um auxiliador na preparação para a carreira docente.

A experiência positiva carregada pelos colaboradores após a participação no PIBID é exemplo de como programas de aperfeiçoamento das práticas docentes, ainda na formação inicial, são benéficos para o acadêmico, trazendo um olhar realista para a caminhada inicial de sua carreira enquanto futuro professor; as dificuldades fazem parte dessa caminhada e abrem caminho para a descoberta de novas práticas, para o amadurecimento profissional e desconstrução da imagem tradicional da escola.

Considerações Finais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID tem como objetivos a valorização do magistério, o incentivo da formação inicial de professores e a melhoria da qualidade da educação básica. A universidade, sendo uma instituição responsável pela transformação social, torna-se um dos pontos de apoio para que as metas projetadas pelo PIBID sejam alcançadas. O ambiente universitário passa a ser, então, um dos espaços propícios que irá orientar as práticas de ensino na formação inicial, dando suporte ao seu público-alvo, os acadêmicos em formação.

Com base nisso, esta pesquisa teve como objetivo fazer um levantamento das contribuições que o PIBID/UEAP proporcionou para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa. Por meio dos resultados, foi possível constatar, segundo os relatos dos bolsistas, que as contribuições do Programa foram, em sua maioria, benéficas para a formação inicial, além de incentivar e valorizar a prática docente. Assim, os acadêmicos tiveram a oportunidade de ter a primeira experiência como docente em sala de aula, mesmo em início de curso de licenciatura em Letras, e com isso decidir se pretendem atuar em sala de aula ou não.

Como apontado nos relatos, o fator experiência é de fundamental importância para o fomento das atividades docentes, visto que a relação dentro do contexto escolar entre bolsistas de iniciação à docência e sujeitos escolares contribui de forma significativa para o conhecimento produzido na prática docente.

A formação de professores e a qualidade das ações dentro da universidade através do PIBID também influenciaram de forma positiva, trazendo novas perspectivas de ensino de línguas para além da universidade, fazendo com que as mudanças teórico-metodológicas aconteçam dentro da sala de aula. As ações de incentivo à formação e às políticas educacionais interferem diretamente no desenvolvimento social e vem passando por diversas reformulações ao longo dos anos. É de fundamental importância que cada vez mais se pesquise e comprove a relevância da criação e fomento de políticas educacionais como o PIBID, para que se eleve a qualidade da formação de professores no Brasil, refletindo também no padrão do Ensino Básico atual.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa poderá servir de apoio para novos estudos na área de formação de novos docentes além da Linguística Aplicada, bem como auxiliar no levantamento de informações sobre a qualidade do Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID/UEAP.

Referências

- BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 82-83.
- BRASIL. Portaria normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 26 de Março de 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 26 de março de 2021.
- CHAGAS, K. D. S. Os impactos do PIBID na formação docente do curso de educação física da Universidade Federal do Amapá. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, 2019.
- KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 13-35.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n.

- 2, jul./dez, p. 4-27, 2011. Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes.
- MELO, A. S. T. Linguística aplicada e formação de professores: entendendo o tornar-se professor. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, v. 6, n. 2, p. 61-72, 2014.
- MOITA-LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 15-38.
- OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e construção da identidade profissional. In: SILVA, K. A.; FARIA, H. J. R. (Orgs.) *A formação de Professores de Línguas e o PIBID*. Campinas: Mercado de Letras, 2020, p. 21-51.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Práticas de ensino de língua portuguesa na formação docente inicial: a alteridade na constituição dos sujeitos participantes do PIBID/UEAP*. 2024. 174 p. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2024.
- PASSOS; C. M. B. PIBID e formação docente: construindo possibilidades. In: XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais do XVII ENDIPE*. Fortaleza-CE. Editora EdUECE, 2014. p. 807-838.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, O. S. F. Olhares e vozes sobre a formação docente de professores de língua portuguesa: contribuições do PIBID. In: *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná, 2015, p. 7223- 7240.
- SILVA, S. B. B. da S. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, A. B. (Org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001, p. 95-113.
- SILVEIRA, H. E. Prefácio. In: SILVA, K. A., ROQUE-FARIA, H. J. (Orgs.). *A formação de professores de Línguas e o PIBID*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 9-13.
- SORTE, P. B. Pela ocupação de diferentes espaços na sociedade; o projeto “english everywhere” no âmbito do PIBID-INGLÊS da UFS. In: SILVA, K. A., ROQUE-FARIA, H. J. (Orgs.) *A formação de professores de Línguas e o PIBID*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 365-381.
- SOUZA, A. S. O Ensino-aprendizado da Língua Inglesa: a importância e os entraves para a autonomia discente no contexto escolar. In: LEAL, D. D. da C. et al. (Orgs.). *Práxis Educativa: reflexões sobre a docência na educação básica*. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 209-220.
- STANZANI, E. L. *O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ. Projeto político-pedagógico do curso de Licenciatura em Letras. Macapá-AP, Universidade do Estado do Amapá, 2010.