

Os efeitos do Pibid na formação de alunos da área da linguagem: uma reflexão amparada nas práticas de Estágio Supervisionado

Ana Luiza Artiaga R. da Motta *

Valdir Silva **

Resumo

Este artigo tem por objetivo produzir uma reflexão sobre o processo de normatização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) considerando, em um primeiro momento, a posição política do Estado e o percurso sócio-histórico em que o Programa se instituiu, por intermédio da Capes, para os cursos de licenciaturas das universidades públicas do Brasil. Em um segundo momento, discutiremos, com base nos recortes de entrevistas de alunos e professores envolvidos direta e indiretamente com o Pibid, os efeitos de sentido dessa prática de iniciação à docência nas atividades de Estágio Supervisionado no curso de Letras, que habilita o profissional na área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura.

Palavras-chave: iniciação à docência, linguagem, Estágio Supervisionado.

Pibid's Effects on the Training of Language Students: A Study Based on the Practices of a Supervised Internship

Abstract

This article aims at promoting a discussion about the regulation process of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid), at first, by taking into consideration the State's political position as well as the social and historical pathway in which Brazil's public universities licentiateship courses have been implemented through the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). Next, based on the interviews of students and teachers directly and indirectly involved with Pibid, we will discuss the effects of meaning from the practices on teaching initiation within the activities of the Language Course supervised internship that trains professionals in fields of Portuguese Language, English Language and Literature.

* Formada em Letras (UFMT) e doutora em Linguística (IEL/Unicamp). Professora do Curso de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística (Unemat). Coordenadora do Pibid de Língua Portuguesa, Cáceres-MT. E-mail: analuizart@terra.com.br

** Formado em Letras (Unemat) e doutor em Linguística Aplicada (Fale/UFMG). Professor do Curso de Letras e do Programa de Mestrado em Linguística (Unemat). Coordenador do Pibid de Inglês, Cáceres -MT. E-mail ollule4@yahoo.com

Keywords: Teaching initiation; language; supervised internship.

Capes e Pibid: algumas considerações

Dizer sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), coordenado pela Capes, significa não apenas dar a conhecer o percurso sócio-histórico que o instituiu na política nacional de bolsa para licenciatura, como também dar a palavra àquele que vivencia essa prática: o acadêmico.

Dessa forma, este artigo se divide em dois momentos: o primeiro trata da regularidade jurídica que normatiza o Pibid, e o segundo, das análises das entrevistas como forma de compreender o engendramento das práticas do programa institucional e o exercício destas pelo acadêmico no Estágio Supervisionado.

O Pibid foi instituído pela Capes (Decreto nº. 7.219, de 24/6/10) e está vinculado ao Ministério da Educação. Seu propósito é contribuir para a valorização e o aperfeiçoamento do processo de formação de professores para a educação básica.

Entre os objetivos do Pibid, expressos no art. 3º do referido decreto, chama a atenção o inciso III, que diz: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. Diz, especificamente, para os cursos de licenciatura tendo em vista a articulação entre o ensino superior e a educação básica. Em outros termos, dá visibilidade à política nacional que visa “elevar a qualidade da formação” profissional do educador. Ou seja, a proposta do Pibid está diretamente relacionada aos processos de intervenções nas práticas de formação de professores, logo, nos cursos de licenciaturas das universidades públicas brasileiras.

Dessa forma, o acadêmico do curso de licenciatura que se torna bolsista da Capes tem, por intermédio do projeto institucional, atividades dentro da escola pública, sob a orientação do professor da universidade (coordenador do projeto) e do professor bolsista supervisor da escola. Constrói-se um eixo teórico-científico e metodológico produtivo, um sistema articulado entre a universidade e a escola. Professores da rede pública e professores universitários assumem o compromisso de trabalhar em conjunto na formação profissional do acadêmico bolsista.

A Capes propicia o custeio financeiro ao acadêmico por meio do Pibid, viabilizando-lhe a iniciação à docência através do estar na escola. Promove a integração entre educação superior e educação básica e, conseqüentemente, a elevação da qualidade do ensino no país. Nessa linha de raciocínio, o que se depreende como iniciação à docência?

Iniciação à docência: um ritual necessário ou uma contradição nos cursos de licenciaturas?

O termo iniciação tem a sua espessura semântica relacionada com as condições sócio-históricas em que se toma a expressão. Vejamos. Conforme Silva (2013, p. 2), “a palavra *iniciação* (do latim *initiatio*) é um termo que remete a começo, entrada: iniciar um evento, ação, circunstância ou acontecimento”. Também tem um significado de ascensão de um nível de existência para outro superior. Na perspectiva antropológica, iniciação refere-se a um conjunto de práticas cerimoniais, através das quais o sujeito de um grupo ou de uma sociedade adquire novo *status* social. Trata-se de um ritual que, nas palavras de Peirano (2003, p. 10),

é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição).

O ritual de iniciação, normalmente, envolve a condução do novato por um veterano do grupo e costuma consistir na exposição de novos conhecimentos ao novato. No âmbito do meio acadêmico, curso de licenciatura, a expressão iniciação à docência tem uma significância que remete aos modos como o graduando se colocará na escola. Isto se configura na proposição de conhecer a ambiência da escola, as políticas de ensino, da prática do trabalho em sala de aula. É o início de uma tríade – postura profissional, conhecimento teórico e metodológico.

As sociedades humanas, praticamente todas, independentemente do tempo histórico e do espaço geográfico, são marcadas por cerimônias especiais, conhecidas também como ritos de iniciação ou ritos de passagem. Essas cerimônias, mais do que

representar uma transição particular para o indivíduo, configuram a particularidade do sujeito no coletivo da sociedade em que se encontra inserido.

Segundo Alvarez (2005, p. 3-4), os rituais são considerados “transmissores das representações sociais e crenças”, além de constituir “poderosos ordenadores das relações sociais”. São os ritos de passagem que marcam as mudanças de *status* e permitem que os iniciados passem a ocupar determinadas posições sociais. Ainda nesta direção, Wolf (1999, p. 57) observa que “o ritual se configura em um poderoso veículo que combina comunicação verbal e não verbal para gerar mensagens de forma condensada e sintética”. Nesses processos, os participantes entram num meio espacial e temporalmente estruturado e se movem seguindo um roteiro previamente definido que prescreve os movimentos dos corpos e as respostas emocionais. O ritual envolve os corpos e as mentes em processos simbólicos e materiais, cria vida social. Por esse motivo, “o ritual precisa ser analisado como um sistema de símbolos de comunicação construídos culturalmente”, conforme observa Peirano (2002, p. 27).

Em relação ao termo docência, relaciona-se à arte de ensinar, instruir. A docência insere-se no processo das práticas sociais de natureza educacional, que envolvem o professor, o aluno, o conhecimento, recursos e a prática política e pedagógica do ensino. Neste sentido, Cunha (2004, p. 526), com base em Tardif (2000), diz que a docência é “um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada”. *Iniciação*, neste último conceito, refere-se, então, enquanto rito de passagem, ao processo em que o aluno da licenciatura é chamado ao exercício profissional. No caso do Pibid, o aluno, futuro profissional da educação, é inserido numa engrenagem polivalente com foco em sua formação.

O processo institucional, no contexto dos cursos de licenciatura, faz emergir sentidos de contradição, já que negligencia a prática docente quando é de se supor que as licenciaturas deveriam formar professores. Entretanto, como aplicar suficientemente, desde os primeiros semestres, o exercício teórico-prático de iniciação à docência nos cursos de licenciatura considerando que a maioria dos acadêmicos exerce funções em diferentes mercados de trabalho?

É interessante observar os pareceres dos Conselhos Nacionais de Educação e das Câmaras Superiores de Educação, que, em relação ao perfil dos formandos, apresentam objetivos comuns para as diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura. O Parecer nº. CNE/CES 492/2001 diz:

O objetivo do Curso de Letras é *formar profissionais interculturalmente competentes*, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras *deve ter domínio* do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (Grifo nosso).

De seu lugar institucional, o Estado diz, por meio do Parecer, sobre o perfil do formando do curso de Letras no que se refere, também, à competência e habilidade no trabalho com a língua/linguagem:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, *deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica* convencional, teórica e prática, ou fora dela. (Grifo nosso).

Conforme o Parecer, o graduando deverá ter a capacidade teórica e metodológica de trabalho com a materialidade específica de sua área, a língua/linguagem, compreendendo-a nas múltiplas materialidades e em seu funcionamento. Depreende-se, do recorte, que cabe aos formandos do curso de Letras, e, por extensão, das demais licenciaturas, o acesso ao real da escola, à prática docente. Todavia, infelizmente, na grande maioria dos cursos do país, há um distanciamento entre a posição do sujeito acadêmico e o espaço institucional da escola, a contar desde os primeiros semestres. Um dos resultados lamentáveis deste processo – evidentemente somados há outros muito bem conhecidos – é a qualidade sofrível da educação básica brasileira ao longo da história, como apontam várias pesquisas nacionais e internacionais da área da educação, em especial, da educação básica. Em síntese, podemos, então, situar a ausência da iniciação à docência já nos primeiros semestres do curso de licenciatura, definin-

do-a como aquilo que falta/falha ser atrelado à matriz curricular. Essa ausência significativa de uma prática na escola em simultaneidade com o período de escolarização universitária talvez seja a grande lacuna que marca a diferença entre aquele aluno que faz a iniciação científica pelo Pibid desde os primeiros semestres e o outro que faz um percurso na escola somente no período do Estágio Supervisionado.

O fato de estar na escola e não ir à escola tem uma implicação para a maioria dos formandos dos cursos de licenciatura. Eles não se sentem motivados a seguir a profissão, a ensinar o conhecimento que a universidade chancelou, uma vez que o *modus operandi* para o ensino no real da escola ainda é algo por vezes opaco ao recém-formado.

Por isso o documento que institui o Pibid tem revelado a preocupação do Programa com a formação do docente, com a elevação da qualidade nos cursos de licenciatura. É o que se vê no Decreto nº. 7.219, particularmente, nos incisos abaixo citados:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - *inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação*, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar *que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem*;

V - *incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes* e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (Grifo nosso).

Os incisos denotam a projeção imaginária do Estado em relação à instituição do Pibid para acadêmicos e à sua efetiva participação na escola. Neles está refletida a posição do Estado brasileiro (Capes/MEC), que, no uso dos verbos (elevar, inserir e incentivar), faz emergir os mecanismos capazes de se fazer pensar o entrelaçamento do curso de licenciatura (o acadêmico) com o seu espaço de trabalho – a escola. Nessa linha de raciocínio, a problemática educacional é trazida pelo próprio Estado, que apresenta como proposta uma política pública (o Pibid) por meio da qual se possa intervir na realidade que se coloca para a formação docente no país.

O Pibid se apresenta, então, como um programa plausível para o cenário dos cursos de licenciatura, considerando-se sua capacidade de produzir uma escuta dife-

rente para o formando diante do seu espaço de trabalho. Ainda que o Programa abarque um percentual de alunos a cada vez, trata-se de uma iniciativa política que aponta para a proposição de uma ciência com capacidade de inovação. O acadêmico, em sua prática de sala de aula proporcionada pelo Pibid, produz uma leitura e interpretação da realidade política do país em relação à educação. O conjunto em que está imerso, constituído de professor supervisor, professor universitário e da escola, permite que, na posição de sujeito acadêmico, ele se sinta revestido de significação da profissão que vivencia na escola.

Esta escrita torna-se um espaço de reflexão sobre essa importância do Pibid, propondo-se a averiguar os efeitos de sentido que ele produz na formação dos alunos. Esses efeitos foram observados de forma consistente na área da linguagem, mediante a posição teórica e metodológica do acadêmico bolsista em fase de Estágio Supervisionado. Vejamos o que dizem os entrevistados.

Antes tarde do que nunca: vozes que apontam um caminho possível para a formação docente com mais qualidade

Nos discursos que seguem (Relatos de 1 a 4), observaremos a posição-sujeito do bolsista do Pibid, examinando, para isso, as práticas vivenciadas na escola por meio da proposto Programa na Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Relato 1

[...] estou gostando muito das atividades propostas para o Pibid-Inglês, pois ainda tenho muitas dificuldades com essa língua. No entanto, com a elaboração dos planos de aula e das próprias aulas simuladas, pude trabalhar melhor as minhas dificuldades e minha postura na sala de aula. Tenho percebido que até minha pronúncia está melhor. *Estas experiências acabaram me ajudando muito nas práticas de estágio, principalmente, nas atividades de regência.*

(Bolsista do Pibid-Inglês).

Relato 2

[...] quando o professor coordenador falou das atividades de aulas simuladas, confesso que fiquei com *medo*, pois ainda *não tinha o domínio da língua inglesa e tampouco de sala de aula*, mesmo sendo aula simulada. Logo após o professor explicar a proposta de trabalho, comecei a gostar da ideia. Com o tema escolhido, tive que preparar o conteúdo e os materiais didáticos para

a minha apresentação. Foi uma tensão, medo de não dar conta, mas no final deu tudo certo. Tirei muitas coisas positivas desse simulado: controlar o tempo da aula, interagir com os alunos, entre outras.
(Bolsista do Pibid-Inglês).

Relato 3

Tive a oportunidade de entrar em contato com o verdadeiro sentido da docência, que é ministrar aulas. Seria interessante que se trabalhasse esse tipo de simulação ao longo de todo o curso para não ficar somente no estágio. *A experiência como bolsista me ajudou muito, pena que são poucos que podem participar desta experiência.* Por isso é que eu acho que estes trabalhos seriam bem mais interessantes do que ficar só na teoria. A faculdade tem que oferecer mais experiências práticas para nós, alunos.
(Bolsista do Pibid-Língua Portuguesa).

Relato 4

A proposta de trabalho com aulas simuladas na área da Língua Portuguesa para o ensino fundamental tem gerado grandes resultados. *Além de me sentir mais preparada para a disciplina de Estágio Supervisionado, instigou que eu elaborasse aulas com metodologias inovadoras e criativas para a aprendizagem dos alunos num ambiente propício de ensino.* Posso afirmar que minhas aulas na regência foram muito boas porque fui bem orientada didaticamente, e isto vai ser muito bom para a minha vida profissional.
(Aluno egresso do curso e bolsista do Pibid-Língua Portuguesa).

Ao longo do discurso, podemos perceber o que Pêcheux (1997, p. 75) chama de “condições de produção” – e seu “processo de produção”. Ou seja, os relatos dos bolsistas de Iniciação à Docência são uníssonos em afirmar a validade do Pibid para sua formação profissional; estão todos inscritos nessa fala, como se vê nestas passagens dos Relatos 1 e 4: “Estas experiências acabaram me ajudando muito nas práticas de estágio, principalmente, nas atividades de regência”; Além de me sentir mais preparada para a disciplina de Estágio Supervisionado, instigou que eu elaborasse aulas com metodologias inovadoras e criativas para a aprendizagem dos alunos num ambiente propício de ensino”.

Diante dos Relatos 1 e 4, colocamo-nos a pensar na especificidade do trabalho do bolsista em face de sua profissão e a levantar alguns questionamentos: Como são produzidos os distintos efeitos de sentido na posição de sujeito acadêmico bolsista através do gesto de estar na escola? E mais, como estes movimentos reverberam senti-

dos à universidade e à escola no que tange à produção de conhecimento e à formação profissional?

No Relato 3, a bolsista reconhece que as atividades práticas deveriam ser mais efetivas no curso: “A experiência como bolsista me ajudou muito, pena que são poucos que podem participar desta experiência”. A efetividade das práticas não está, entretanto, no simples fato de ir à escola. Não é apenas esse fato que muda a posição do sujeito, mas todo um trabalho de leitura, debates, reuniões e participações nas atividades da escola. O processo de ensino-aprendizagem se constrói com reflexões, e isso demanda tempo, disponibilidade para estudos e acesso do acadêmico à escola e a leituras. Um processo interativo que envolve teoria e prática.

Para medir a aprendizagem vivenciada na escola através do Pibid, muitos a comparam com a aprendizagem ocorrida na Prática de Ensino Supervisionado, momento crucial em que cada qual deve expor suas habilidades e competências ao término do curso. As comparações apontam vantagens para o Pibid, em seu caráter de projeto que visa à formação profissional e se concentra nas práticas sociais do trabalho docente. Ao comentar os aspectos positivos do Pibid, Tardif (2000, p. 17) diz:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Outro autor que corrobora os entendimentos expressos nos relatos dos bolsistas é Romanowski (2007, p. 133-134), quando observa:

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também são desejáveis. E, principalmente, a análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos; isso contribuirá para que o professor possa realizar uma prática conveniente.

A articulação entre o conhecimento e o espaço em que se efetivam as ações é fundante para o sujeito em processo de formação acadêmica. O conhecimento deve ser compreendido considerando-se o perfil que caracteriza o profissional com suas

habilidades inerentes à profissão. Essa posição nos direciona a observar, nos relatos dos professores do Estágio Supervisionado das áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura, os efeitos de sentidos que a prática do Pibid produz no acadêmico.

Os discursos desses professores são importantes para o *feedback* do projeto, uma vez que se trata de profissionais da universidade que acompanharam diretamente os quatro bolsistas (Relatos de 1 a 4), logo, têm uma percepção teórica e metodológica sobre o desempenho deles nas práticas de estágio. Um movimento interessante que entrecruza a vivência dos iniciados na docência e fornece uma projeção imaginária dos futuros professores da área de Letras. Vejamos o que dizem os entrevistados:

Relato 5

Uma das questões que mais me chamaram a atenção nos alunos do Pibid foi o *nível das participações nas discussões teóricas sobre o ensino de Língua Inglesa*. Pude verificar que isto era resultado direto do trabalho que era desenvolvido no Pibid, através dos grupos de estudos. *Um outro aspecto que se revelou bastante sensível entre os alunos foi o domínio da Língua Inglesa, no que concerne à pronúncia de fonemas como /r/, /ð/ e /θ/*. Eles também fizeram mais uso da língua inglesa durante as práticas de regência e se revelaram mais autoconfiantes com os trabalhos desenvolvidos. Estes aspectos eram um diferencial considerável quando comparados com os estagiários não participantes do Pibid. É uma pena, pois isso demonstra que o aluno não está sendo preparado adequadamente ao longo do curso. Os resultados obtidos com o Pibid precisam ser considerados, por exemplo, nos processos de avaliação do curso. Ou seja, o Pibid pode contribuir para melhorar as práticas de formação dos alunos, não apenas na área de Língua Inglesa, mas também nas outras áreas que compõem a matriz curricular do curso. (Professor do Estágio Supervisionado de Língua Inglesa).

Relato 6

Há uma diferença considerável entre os bolsistas do Curso, sejam eles do Pibid ou da Iniciação, quando comparados com os demais alunos. É verdade que temos alguns pouquíssimos alunos que, mesmo não sendo bolsistas, são ótimos alunos. *Com relação aos alunos do Pibid, é muito interessante a boa capacidade que eles têm; na verdade acabaram desenvolvendo-a em função das atividades de que participam, no processo de interpretação dos textos literários estudados e também na boa qualidade da escrita*. Seria muito bom se todos os alunos fossem bolsistas, mas infelizmente essa não é a nossa realidade, pois muitos alunos trabalham e outros moram em outras cidades. (Professora do Estágio Supervisionado de Literatura).

Relato 7

A boa qualidade da produção escrita dos bolsistas Pibid é um dos aspectos mais interessantes quando comparamos [esta produção] à dos alunos não bolsistas. Verifica-se também na sala de aula, e principalmente nas aulas simuladas, que eles são bem-articulados nas produções orais e são também mais seguros nas atividades com os alunos da escola.

(Professora do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa).

Nos relatos de 5 a 7, chamam a atenção, de um lado, as expressões “nível das participações nas discussões teóricas sobre o ensino”; “Há uma diferença considerável entre os bolsistas do Curso, sejam eles do Pibid ou da Iniciação”; “processo de interpretação dos textos literários estudados”; “bem-articulados nas produções orais e são também mais seguros nas atividades com os alunos da escola”. Estas formulações traduzem a imagem que o professor faz do aluno que participa do estágio como bolsista do Pibid. De outro lado se diz que “seria muito bom se todos os alunos fossem bolsistas”; o que deixa subentendida a necessidade de uma posição política para a instituição universitária: esta deve criar mais projetos que possam ser desenvolvidos com os futuros professores dentro da política educacional.

Isso deixa evidente que o trabalho no/pelo Pibid passa a ser o mediador entre a universidade e a escola. Além disso, o fato de se tomar o discurso como espaço de análises nos faz compreender que o discurso é construído pela opacidade da língua e esta é densa. Trata-se de uma “região privilegiada porque o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem, que é social” (ORLANDI, 1996, p. 26).

Nos relatos dos professores, os bolsistas Pibid apresentam um diferencial quando comparados com os demais alunos, particularmente, no domínio linguístico, em que demonstram maior competência na leitura e na escrita e também na postura crítica. Em outras palavras, as posições do bolsista e do professor nos relatos nos fazem pensar nos efeitos de sentido que o Pibid produz no acadêmico bolsista. Teoricamente, o bolsista do Pibid está imerso num conjunto de trabalhos que possibilita a ele uma vivência teórico-prática. Daí que, no dizer do professor do Estágio Supervisionado, há um conflito em prol da reversibilidade do percentual de alunos participantes do Pibid. Se o Programa é próspero, deveria abarcar um número maior de alunos: “Seria muito bom se todos os alunos fossem bolsistas, mas infelizmente essa não é a nossa realida-

de”. Há uma mobilidade de sentidos que constroem um espaço significativo de leituras múltiplas sobre o processo de formação, conforme estabelece o próprio Parecer CNE/CES nº. 492/2001, que trata do perfil dos formandos.

Nessa linha de raciocínio, vejamos os relatos dos professores bolsistas supervisores do Pibid, que convivem não apenas com os alunos bolsistas, mas também com os trabalhos relacionados às práticas de estágio na escola.

Relato 8

Entendo que *as oficinas, os grupos de estudos e o acompanhamento teórico e prático nas escolas possibilitaram aos bolsistas Pibid um desenvolvimento no Estágio Supervisionado* de forma diferenciada frente aos acadêmicos que não participam do projeto. Isto inscreve os bolsistas em uma posição de sujeito diferenciada frente às práticas de ensino na escola. Do meu ponto de vista, o Pibid significa também um momento bastante particular entre universidade e escola, e fortalece, nos alunos e na sociedade, a ideia de que vale a pena ser professor.

(Professora supervisora do Pibid).

Relato 9

O Pibid é um programa muito bom, pois contribui consideravelmente para a formação do futuro professor. Eu vejo isto nos alunos bolsistas e ouço opiniões bem positivas de meus colegas na escola sobre a *performance* dos bolsistas nas aulas do estágio. Não tem como não compará-los com os demais estagiários.

(Professora supervisora do Pibid).

Relato 10

Como professor de Língua Inglesa, foi com muita alegria que pude perceber que os alunos bolsistas do Pibid de Inglês tinham uma capacidade muito boa para falarem a língua. Verifiquei que eles não têm medo de errar. Isto demonstra que eles não são inseguros, como se verifica normalmente nos outros alunos. As práticas de docência dos alunos que estavam no Estágio eram também muito interessantes, pois eles apresentavam criatividade nas aulas e conseguiam ter um bom domínio da sala.

(Professora supervisora do Pibid).

Os relatos de 8 a 10 coadunam-se em certa medida, ou seja, há um eixo que os articula e entrelaça no sentido de mostrar o Pibid como um Programa que faz a diferença, que contribui para a formação social, o perfil profissional do licenciado: “as oficinas, os grupos de estudos e o acompanhamento teórico e prático nas escolas

possibilitaram aos bolsistas Pibid um desenvolvimento no Estágio Supervisionado de forma diferenciada frente aos acadêmicos que não participam do projeto”; “O Pibid é um programa muito bom, pois contribui consideravelmente para a formação do futuro professor;” “Foi com muita alegria que pude perceber que os alunos bolsistas do Pibid de Inglês tinham uma capacidade muito boa para falarem a língua. Verifiquei que eles não têm medo de errar”.

O local de fala do professor bolsista supervisor é um lugar institucional, onde ele se coloca como intermediador entre o aluno bolsista e a escola. É interessante analisar, com base nos recortes, as formações imaginárias que cada relato elucida e que têm a ver com o referente “escola”. Nesses recortes, constrói-se a imagem do bolsista em relação ao Pibid e à escola; a imagem que a escola tem do Pibid/bolsista/universidade; e ainda a imagem que o professor bolsista supervisor tem do acadêmico bolsista, da escola e da universidade. A escola, enquanto instituição do Estado, tem suas regularidades jurídicas, como os decretos e pareceres que aparecem nesta escrita e outras normatizações (a LDB, por exemplo), em cujo discurso se constrói a projeção da imagem do professor, do aluno, da escola e demais interlocutores que integram a educação.

Através dos recortes utilizados nesta pesquisa, foi possível formar também uma imagem do Pibid enquanto política institucional que abarca um percentual de acadêmicos bolsistas. O Programa produz efeitos de sentidos na atuação da prática de ensino de Estágio Supervisionado. As práticas dos acadêmicos bolsistas poderão colaborar para uma implementação metodológica de ensino direcionada ao currículo do curso de licenciatura, com um único objetivo: a formação dos futuros docentes.

Considerações finais

A política institucional do ingresso da Unemat no Pibid/Capes ocorreu em 2009, com poucos projetos – um percurso embrionário de conhecimentos e de experimentações para pensar a especificidade de formação de cada curso de licenciatura.

Em 2014, a instituição conta com um total de 990 bolsistas de Iniciação à Docência de 38 cursos de licenciatura nos diferentes *campi* e 187 professores supervisores de 148 escolas da educação básica no Estado. Na Unemat funciona ainda o Pibid Indígena, com 90 bolsistas de Iniciação Científica, e 15 professores supervisores de 33 etnias. São 55 escolas indígenas, dispersas em 27 municípios mato-grossenses.

O aumento significativo de projetos do Pibid na Unemat é uma forma de alargar o processo de aproximação entre a universidade e a escola e de oportunizar ao acadêmico o deslocamento do mercado de trabalho formal para a atuação profissional no campo de estudos.

No conjunto do que se discorreu neste artigo, consideramos os trabalhos de dois subprojetos de área do curso de Letras-Cáceres, MT, um do Pibid-Inglês (*Aprender e ensinar inglês é show*, 2012) e outro da área de Língua Portuguesa (*Práticas de leitura e escrita como constituição da memória*, 2011). Por meio destes projetos, observamos que o Pibid, enquanto política pública inovadora, reverbera sentidos à proposta do currículo dos cursos de licenciatura no que tange à prática de ensino do Estágio Supervisionado.

O fato de o acadêmico se colocar em sala de aula mediado pelo projeto Pibid confere a ele certa distinção na escola no período do Estágio Supervisionado. Através do Pibid, a prática de ensino durante esse estágio é dinamizada, remetendo ao perfil de profissional que se projeta nas políticas públicas: um profissional aprimorado em prol da educação com qualidade.

Em suma, a discussão possibilitou-nos uma categorização dos trabalhos e a compreensão dos efeitos de sentidos que o Pibid produz no modo de desencadeamento das atividades acadêmicas do Estágio Supervisionado. O Pibid congrega um conjunto de ações que colaboram para o processo de formação acadêmica, uma práxis que poderá ser o diferencial na vida profissional do professor.

Referências

ALVAREZ, G. O. *O ritual da Tocandira entre os Sateré-Awé: aspectos simbólicos do Waumat*. Brasília: Ed. UnB, 2005. (Série Antropologia, n. 369).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. Parecer nº. CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1, p. 50.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, v. 54, n. 3, p. 525-536, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>>. Acesso em: 8 jan. 2015.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, S. P.: Pontes, 1997.

PEIRANO, M. A análise antropológica dos rituais. In: _____. *O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Dumará, 2002.

PEIRANO, M. *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROMANOWSKI, J. P. *Formação e profissionalização docente*. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, V. *A iniciação científica como rito de passagem para as práticas científicas*. 2013. Trabalho apresentado no VIII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres-MT, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WOLF, E. R. *Envisioning power: ideologies of dominance and crisis*. Berkeley: University of California Press, 1999.

Recebido em: 15 jun. 2014

Aceito em: 19 jan. 2015