

O PIBID/Espanhol: espaço de aproximação entre escola e futuros professores

Juliana Cristina Faggion Bergmann¹ , Andréa Cesco 
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID] de Espanhol na Universidade Federal de Santa Catarina como espaço de aproximação entre a escola e seus futuros professores, em escolas da Região Metropolitana de Florianópolis, mostrando ações e desafios enfrentados para a consolidação do programa na região. A partir de uma pesquisa feita com os participantes do subprojeto Espanhol — 2012-2020 —, analisou-se o projeto a partir do olhar dos pibidianos, compreendendo os temas por eles destacados, como a relação entre teoria e prática, a presença na escola ou a relação entre universidade e escola básica. Fundamentando-se em dados oficiais sobre ofertas e preenchimento de vagas, considerou-se também os desafios atuais das carreiras de licenciaturas, notadamente a de espanhol como língua estrangeira, considerando a necessidade de manutenção de políticas públicas de incentivo para a docência. Como experiência formativa, percebe-se o subprojeto como recompensador, tendo como base teórica a formação de professores reflexivos e pesquisadores, preocupados com a colaboração na manutenção de uma escola pública de qualidade, formadora de cidadãos críticos e autônomos.

Palavras-chave: PIBID, formação inicial, docência, línguas estrangeiras

Autor de correspondência:

juliana.bergmann@ufsc.br

Recibido: 20 de abril de 2020

Revisado: 30 junho de 2020

Aprobado: 07 de septiembre de 2020

Publicado: 02 de enero de 2021



Para citar este artículo: Bergmann, J., & Cesco, A. (2021). O PIBID/Espanhol: espaço de aproximação entre escola e futuros professores. *Praxis & Saber*, 12(28), e10879. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.10879>

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia de Español: un espacio de acercamiento entre la escuela y los futuros profesores

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia de Español en la Universidad Federal de Santa Catarina como un espacio de acercamiento entre la escuela y sus futuros docentes, en las escuelas de la Región Metropolitana de Florianópolis, donde se enfrentan desafíos y acciones para consolidar el programa en la región. A partir de una investigación hecha con los participantes del subproyecto de español —2012-2020—, se analizó el proyecto a partir del punto de vista de los participantes, teniendo en cuenta los temas que ellos destacan, como la relación entre teoría y práctica, su presencia en la escuela o la relación entre la universidad y la escuela básica. Según los datos oficiales sobre la oferta y la cobertura de vacantes, se consideraron también los desafíos actuales de las carreras de licenciatura, en especial la de español como lengua extranjera, lo que llevó a considerar la necesidad de mantener las políticas públicas de incentivo a la docencia. Como experiencia formativa, se percibe que el proyecto es gratificante, al tener como base teórica la formación de profesores reflexivos e investigadores, preocupados por la colaboración y el mantenimiento de una escuela pública de calidad, formadora de ciudadanos críticos y autónomos.

Palabras clave: PIBID, formación inicial, docencia, lenguas extranjeras

Spanish PIBID: a space that brings school and future teachers together

Abstract

This paper proposes a reflection on the Spanish Teaching Initiation Institutional Scholarship Program [Spanish PIBID] at the Federal University of Santa Catarina as a space that brings together schools and future teachers, in schools of the Florianópolis Metropolitan Region, showing actions and challenges faced for the consolidation of the program in the region. Based on a research done with the participants of the Spanish subproject—2012-2020—the project was analyzed from the perspective of PIBID teacher trainees, according to the topics highlighted by them, such as the relation between theory and practice, their presence in school, or the relation between the university and basic school. Based on official data on filled and unfilled school capacity, current challenges faced by teaching programs in universities were also taken into account, especially in the case of Spanish as a foreign language program, considering the need to keep teaching-fostering public policies in place. As a formative experience, the subproject is perceived as rewarding, having as a theoretical basis the training of reflective teachers and researchers, concerned with collaborating to maintaining high quality standards for public school as an institution that educates critical and autonomous citizens.

Keywords: PIBID, initial training, teaching, foreign languages

A formação de um professor de línguas estrangeiras é plural e dinâmica, assim como a sociedade contemporânea e multifacetada em que estamos inseridos. Para acompanhar o processo de constante mudança e desenvolvimento em todos os níveis da sociedade, é necessário que o profissional de língua aprenda a problematizar o contexto no qual vive e trabalha e a buscar soluções para os problemas nele identificados, adquirindo, assim, uma autonomia para aprender continuamente, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente também de forma contínua, além de colaborar para que os outros também aprendam.

Essa problematização, entendida aqui na visão de Freire (1970) como uma prática da liberdade e do dialogismo, traz consigo a necessidade de um indivíduo crítico, que consiga compreender seu contexto de atividade unindo teoria e pesquisa com a reflexão sobre sua prática em sala de aula. Essa compreensão do professor como um profissional reflexivo é um processo longo e contínuo, que traz melhores resultados quanto mais cedo começa a ser estimulado, função essa também da formação inicial desse profissional (Brandt & Holbold, 2019; Nunes et al., 2020), desenvolvida através da reflexão na e sobre a ação, como proposto por Schön (1983). Busca-se, assim, um novo profissional docente, como apontam Sbeghen et al. (2018), “que observa sua própria prática e estimula a mudança das metodologias empregadas e a busca por embasamento científico para as mesmas, indo ao encontro dos estudos de Schön acerca da prática reflexiva” (p. 230).

Considerando essas questões¹, o subprojeto de Letras Espanhol do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID] da Universidade Federal de Santa Catarina [UFSC] propôs o desenvolvimento de uma formação integradora do futuro profissional das línguas, em que ele entra gradualmente em contato com o contexto de sala de aula de línguas estrangeiras em escolas públicas de educação básica, refletindo sobre e na ação — sua, de seus colegas e do professor colaborador da escola parceira. Desta forma, aprende com as práticas pedagógicas da escola e sugere intervenções que apontam inovações no ensino da língua espanhola nas escolas públicas de ensino básico — fundamental ou médio. Ainda, pretendeu-se despertar no educador uma visão mais ampla do seu papel enquanto formador e mostrar novos caminhos a serem trilhados para uma compreensão maior do que seja ensinar línguas.

Sobre o projeto PIBID Espanhol

O projeto foi elaborado tendo como principal objetivo dar aos futuros professores a oportunidade de refletir sobre o conteúdo teórico aprendido no decorrer do curso de Letras/Espanhol e aplicá-lo de forma prática, vivenciando contextos e situações da realidade da carreira docente. Assim, promove-se a integração entre a educação superior e a educação básica e eleva-se a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Dessa forma, os pibidianos — estudantes contemplados com as bolsas do PIBID — têm a oportunidade de conhecer melhor a realidade das escolas públicas de educação básica, não só compreendendo de maneira mais apurada o seu funcionamento, como também colaborando para a melhoria do ensino nas escolas selecionadas pelo projeto e incentivando-as à renovação das práticas pedagógicas. De acordo com Bergmann (2019),

um aumento do contato com a realidade da escola e com o planejamento de atividades

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001.

pedagógicas, desde o início da formação do professor e não restrita aos dois últimos anos, mostra-se como um dos principais caminhos de possíveis mudanças nos resultados alcançados até agora. (p. 89)

Esta proposta de projeto iniciou em 2012 e teve seu término em 2020. Para os dois primeiros anos, em 2012 e 2013, foram selecionadas a Escola Básica Municipal Professor Alípio Donato de Campos, do município de Biguaçu, e o Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, do município de São José, ambos da Região Metropolitana de Florianópolis/SC. Em 2014, em função das escolas estarem localizadas em outro município, e estarem muito distantes da UFSC, selecionamos as escolas básicas municipais Aderbal Ramos da Silva e Leonor de Barros, ambas pertencentes ao município de Florianópolis: a primeira localizada no bairro Estreito, e que permaneceu no projeto também em 2015, e a segunda, bem próxima à UFSC, no bairro Itacorubi. Porém, esta última escola foi substituída em 2015 pela EEB Jacó Anderle, em Canasvieiras, escola que permaneceu no projeto — como única — até fevereiro de 2018.

Após alguns meses de indefinição nacional sobre a continuidade ou não do projeto PIBID, retomamos o projeto em agosto de 2018, com um novo edital e uma nova proposta, tendo agora como escola parceira o Instituto Estadual de Educação, escola situada no centro de Florianópolis. Nesse novo edital houve uma adequação às novas normas e passamos do subprojeto Letras Espanhol para o subprojeto Interdisciplinar de Letras, o que incluiu as línguas espanhola, inglesa e portuguesa.

Assim sendo, em quase oito anos do PIBID de Letras Espanhol, foram estabelecidas parcerias com seis escolas de educação básica da Grande Florianópolis, envolvendo nove professoras nesse processo, que atuaram como supervisoras. Isto consolidou uma ponte entre universidade e escolas, em que estiveram implicados em torno de cinquenta graduandos — bolsistas de iniciação à docência —, futuros professores de espanhol.

Como objetivo do projeto, esperou-se que, a partir da experiência prática na escola, os pibidianos se sentissem mais preparados, não só para seguir atuando na carreira docente, através da formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais, como também para seguir a carreira acadêmica, ao ingressar em uma pós-graduação e perceber a necessidade de investir continuamente em sua formação profissional, em que teoria e prática se retroalimentam. Também os professores de escolas públicas de educação básica, co-formadores dos futuros docentes, foram constantemente incentivados a participar como protagonistas nesse processo de formação inicial e continuada para o magistério, porque entendemos, assim como afirma Nóvoa (2019), que os estudantes precisam ir além dos conhecimentos científico e pedagógico que os currículos das licenciaturas organizam, e terem também acesso ao conhecimento profissional docente, imprescindível para a formação docente, pois, este conhecimento faz parte “do patrimônio da profissão” e “necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração” (p. 205).

Dinâmica de formação: os pibidianos e as escolas parceiras

O projeto previu, primeiramente, o contato dos pibidianos com os professores supervisores e o reconhecimento das escolas parceiras, para que fosse possível a elaboração

de um levantamento e, conseqüentemente, a compreensão da realidade pedagógica e social da escola, envolvendo o estudo do seu PPP, do seu contexto social — com base em seu entorno — e estrutura física. A partir daí, estimulou-se os pibidianos a viver o cotidiano da escola, participando, junto com os professores supervisores, das distintas atividades que compõem a sua prática: planejamento, elaboração de atividades, avaliação, conselho de classe, conselho de escola, reuniões com pais e reuniões pedagógicas de HTPC — Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Paralelamente a todos os trabalhos desenvolvidos nas escolas parceiras, foram realizados na universidade encontros semanais entre coordenadores, supervisores e pibidianos para elaborar as atividades que seriam aplicadas nas escolas, discussões crítico-reflexivas de textos teóricos selecionados pelas coordenadoras, relatos de experiências, apresentações teóricas elaboradas pelos pibidianos, confecção de materiais didáticos, escrita de diários de classe no ambiente virtual — Moodle — e, também, o planejamento de trabalhos que envolvem a participação de todos em eventos acadêmicos e científicos da área.

A cooperação entre os diversos participantes trouxe muitas recompensas formativas a todos, tendo como base teórica a formação de professores reflexivos e pesquisadores (Bergmann & Silva, 2013; Liberali, 2008; Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2002; Perrenoud & Gather 2002; Pimenta & Ghedin, 2005; Schon, 1983, 2000), preocupados com a colaboração na manutenção de uma escola pública de qualidade, formadora de cidadãos críticos e autônomos.

Mas a dinâmica que mais caracterizou o trabalho do PIBID Espanhol/UFSC foi, sem dúvida, o planejamento, a elaboração, a aplicação e a avaliação de projetos de intervenção, em que os pibidianos, sob a orientação e supervisão dos professores da escola e da universidade, protagonizam momentos de docência, confrontando seus conhecimentos, suas crenças e suas experiências, para criar ou aumentar seu repertório pedagógico, o que será fundamental em sua posterior prática docente.

El proyecto ha venido a suplir una carencia existente en la actual formación de docentes de lenguas, ya que, en sus narrativas, los propios participantes afirman que la base teórica aportada a través de las distintas materias de su currículum es claramente insuficiente para una adecuada formación holística. Un proyecto de intervención [...] tiene una incidencia importante en el desarrollo de las habilidades didácticas del alumnado en formación, al tiempo que genera una alta conciencia sobre el sentido profundo de la enseñanza en el momento actual. (Pérez & Ruiz, 2014, p. 232)

Impacto das atividades para os pibidianos

Os efeitos das atividades do subprojeto de Letras Espanhol da UFSC são reconhecidos por todos os agentes participantes do processo e são visíveis na formação dos estudantes do curso. Uma pesquisa realizada com ex-pibidianos Espanhol/UFSC sobre seu processo de formação e participação no programa permitiu compreendermos melhor a influência do programa durante seus oito primeiros anos de atuação e destacar, a partir do olhar dos futuros professores, algumas das ações empreendidas, as quais analisamos neste artigo.

Dentre os vários depoimentos² colhidos durante a pesquisa, um dos que primeiro chama

2 Os depoimentos estão transcritos neste artigo preservando a forma como foram escritos por seus autores, inclusive no

a atenção é uma questão fundamental para o subprojeto PIBID/Espanhol: a estreita relação entre teoria e prática, entre o que é aprendido teoricamente durante o curso de licenciatura na universidade e o que acontece, como práxis, no espaço escolar. Nesse sentido, um dos alunos bolsistas, chamados de ID dentro da estrutura do programa, testemunha que

Este projeto vem a solidificar minha formação profissional e futura docência. Com ele tivemos, através das reuniões, acesso a teoria, e desde já fazendo conexão as práticas pedagógicas em sala de aula. É uma forma rica de enlaçar a teoria à prática, antes mesmo do estágio obrigatório de docência. Uma forma de confirmarmos que este é o caminho profissional que devemos seguir e em contrapartida estarmos oferecendo o nosso melhor para a educação em nosso país. Este momento que estamos na escola, através deste projeto, tivemos a oportunidade de observarmos o trabalho do professor e auxiliar, através das reuniões realizadas com o docente, este intercâmbio de experiências, teoria-prática. (ID3)

ID3 inicia, assim, ressaltando a importância do diálogo entre teoria e prática para a sua formação. Esse é um dos principais objetivos do PIBID como programa, isso porque está presente de maneira bastante clara na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, [Lei 9.394](#) de 20 de dezembro de 1996, diretriz fundamental que rege a educação brasileira, quando afirma que:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Como cita ID3 de maneira indireta em seu testemunho, essa relação acontece durante a formação inicial, mas, pela estrutura tradicional de organização curricular, as disciplinas que discutem de maneira mais aprofundada a prática e a escola acontecem ao final da formação, mais especificamente nos seus dois últimos anos, sendo que o estágio de docência acontece apenas no último ano do curso. Por essa razão, o fato de o subprojeto ter como ID apenas bolsistas que ainda não fizeram seus estágios de docência, ressalta ainda mais essa relação.

Assim, uma das atividades desenvolvidas no projeto que mais causaram impacto entre os pibidianos foram as leituras teóricas. Estimulando um contato maior com textos específicos de autores da área da educação, foi clara a ampliação da perspectiva inicial dos alunos participantes do projeto no que concerne à educação, à realidade da escola no Brasil e na região de Florianópolis e às necessidades de aperfeiçoamento em sua formação inicial como licenciandos.

No Brasil, ainda é grande a discussão sobre a articulação — ou a falta dela — entre as disciplinas de cunho específico e as de cunho pedagógico nos currículos dos cursos de licenciaturas ([Anasanello & Petrucci, 2013](#); [Mayer & Noronha, 2008](#); [Santos & Silva, 2011](#); [Vizzotto, 2012](#)). Em uma das possibilidades, dá-se, em geral, uma ênfase muito maior às disciplinas específicas, colocando as discussões sobre o ensino em segundo plano. Em

que diz respeito às questões de escrita formal.

outros casos, disciplinas específicas assumem as discussões pedagógicas em uma tentativa maior de articulação, mas ainda com pouca aproximação com autores da área da educação, tendendo-se a um embasamento teórico fundamentado essencialmente em autores da área específica que discutem o ensino.

Em outras palavras, no caso do curso de Letras, por exemplo, os futuros professores têm acesso quase que exclusivamente a textos de autores da linguística aplicada, sendo bastante restrita a discussão fomentada por textos dos grandes autores da área da educação, conhecimento esse que enriqueceria muito a formação desses profissionais e traria novas perspectivas para a sua futura prática.

Dessa forma, com o intuito de aumentar o repertório dos bolsistas no que diz respeito à área de educação, foram utilizados textos de autores bastante teóricos como Schön (2000), Perrenoud (2002), Perrenoud e Gather (2002), Paquay et al. (2001), Freire (1993) e Tardif (2002), além de filmes, como *Entre os muros da Escola* [*Entre les murs*] (Cantet, 2008) e o documentário *La Educación Prohibida* (Doin, 2012), que discute a questão da educação na América Ibérica. Mas também houve espaço para textos mais poéticos sobre o ofício do professor, com autores como Alves (1980, 1994, 2004) e Mali (2013), o que estimulou ponderações sobre o universo escolar e o ofício do professor. Todos estes autores têm em comum a compreensão da importância de se perceber o professor como um profissional reflexivo, que observa, pesquisa e analisa sua prática e está em constante formação, independentemente da sua formação específica.

Sobre a importância das leituras que embasam as discussões e atividades do projeto, outra pibidiana corrobora o depoimento de ID3, afirmando que

O PIBID foi de suma importância na minha vida acadêmica e formação como futura professora. Através do projeto pude ter certeza da carreira que quero seguir, e como é realmente a vida de um professor da rede pública de ensino. Através do PIBID também adquiri muito conhecimento de obras e autores nas quais as professoras orientadoras nos indicam, acrescentando muito no meu desenvolvimento como estudante. Minhas expectativas para me tornar uma boa profissional crescem cada vez mais, despertando a vontade de acrescentar sempre na vida de outros estudantes. (ID5)

Essa fundamentação trazida pelos textos da área de educação, complementando àqueles da linguística aplicada, já trabalhados no currículo do curso, incentiva a busca por um conhecimento mais apurado do contexto de trabalho da escola básica — ensino fundamental e médio —, entendendo-o não apenas do ponto de vista da sua disciplina — o ensino do espanhol como língua estrangeira —, mas do funcionamento geral da escola e da comunidade escolar, da sua complexidade e diversidade, e entendendo a escola como um espaço de construção coletiva do saber e do conhecimento. A importância desta conexão transparece no depoimento de vários pibidianos, como esse excerto de ID4 nos mostra:

Como discente e acadêmica, a experiência no PIBID promove uma interação muito importante entre a vivência da prática, mesmo que como observadora, e as teorias de ensino e aprendizado de língua estrangeira. Muitas dúvidas, reflexões e ideias surgem ao se estar dentro da sala de aula, e é a partir do contato com os problemas com os quais lidam as teorias que se tem a possibilidade de compreendê-los e absorvê-los melhor. Ou seja, compreender o problema é crucial para entender o que a teoria busca responder. Esta

experiência é diferencial para o estudo teórico da área e, por consequência, para a qualidade das minhas produções científicas. Na condição de futura docente, objetivo primordial por que ingressei nesta graduação, a experiência de acompanhar um semestre completo da realidade escolar pública do ensino de espanhol como língua estrangeira é ímpar. É na sala de aula que conhecemos a realidade do professor e as diversas realidades dos alunos. É na sala de aula que conhecemos os desafios, mas é também onde encontramos ânimo para buscar maneiras de vencê-los. (ID4)

Em seu testemunho, ID4 apresenta várias questões interessantes para sua formação. Além de reconhecer a importância da relação entre teoria e prática, ou da prática na teoria, ele sublinha o quanto a presença na escola foi algo significativo para sua formação, compreendendo que o conhecimento dos diferentes desafios que envolvem a realidade em sala de aula ganham uma dimensão diferente, concreta, quando são observados e vividos *in loco*. Além disso, o PIBID se mostrou como a primeira oportunidade para quase todos os participantes de se colocar efetivamente no lugar do professor, compreendendo a sala de aula, os alunos e a escola a partir do seu ponto de vista, com todos os seus desafios.

Este olhar se mostrou transformador para a maioria dos pibidianos. Poder perceber a escola por outro prisma, tão diferente daquele que conheciam como alunos, fez com que reavaliassem suas crenças em relação ao espaço escolar e suas próprias experiências de vida dentro dele. As observações das aulas, dentro das atividades desenvolvidas no PIBID subprojeto Espanhol, tinham justamente esse objetivo: o de criar um espaço de reflexão e criticidade sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula de língua estrangeira nas escolas públicas, tanto as que estavam vivenciando naquele momento quanto aquelas que vivenciaram enquanto alunos.

O movimento de revisitar práticas teve reflexos diretos também em algumas disciplinas curriculares, especialmente em aquelas ligadas à formação de professores. Percebe-se claramente a existência de um processo de retroalimentação entre o que é estudado no currículo do curso e a prática observada, como nos conta ID 9:

O PIBID é uma amostra do que vamos enfrentar futuramente como professoras. É uma base para tornarmo-nos futuros jovens docentes mais experientes e mais críticos. Além de ajudar na vida acadêmica, em algumas matérias como Linguística Aplicada onde os relatos do que vivenciamos nas escolas são muito bem-vindos para uma melhor discussão e compreensão da matéria. O projeto é importante também para colocarmos em prática o que aprendemos na teoria, pois não adianta saber a teoria se não souber aplicá-la. O PIBID me deu a certeza de que quero ser professora, que adoro o ambiente escolar e que quero ser uma professora marcante e importante na formação dos meus alunos. (ID9)

Isso se dá, especialmente, pelo estudo e pesquisa de práticas pedagógicas inovadoras que incluem o uso de diferentes recursos e materiais didáticos de apoio à atividade do professor em sala de aula de língua espanhola. O resultado desses estudos, também discutidos coletivamente, são sugeridos aos professores das escolas parceiras em uma tentativa de contribuir ao mesmo tempo com o atual professor da escola e com o futuro professor, no sentido de propiciar ao seu aluno diferentes oportunidades para o desenvolvimento das quatro habilidades — compreensão escrita, compreensão auditiva, produção escrita e produção oral —, através de novas propostas e abordagens. Neste movimento, universidade

e escola se encontram, estabelecendo um diálogo fundamental de complementaridade. Uma das professoras supervisoras de uma das escolas analisou essa dinâmica, afirmando que

A parceria da universidade e a escola foi gratificante. Permitiu que ambos os espaços físicos fossem explorados e que a Universidade chegasse a lugares distantes e carentes. Essa proximidade é muito importante, além da inclusão do aluno licenciando à prática docente; a preparação de materiais didáticos e materiais para realização de aulas práticas; a oportunidade do professor da escola pública em trabalhar indiretamente na formação dos futuros professores, aperfeiçoando assim suas habilidades e adquirindo novas competências.

Dessa forma, o projeto também estreita as relações entre universidade e escola básica, ao atuar como parceiro da escola no desenvolvimento de práticas inovadoras para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras — espanhol —, promovendo a aprendizagem colaborativa e a construção coletiva do conhecimento. Isto desperta no educador uma visão mais ampla do seu papel enquanto formador e mostra novos caminhos a serem trilhados para uma compreensão maior do que seja ensinar línguas. Além do mais, “é esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores” (Nóvoa, 2019, p. 206). Assim, o PIBID aponta para a formação de profissionais mais preparados para os desafios do ingresso profissional.

A importância desse aspecto é trazida também pela professora Puccinelli (2013), quando sublinha que entre os objetivos do programa está o de “incentivar os professores formadores das licenciaturas a participarem mais ativamente da vida das escolas desse nível de ensino, conhecendo-as ‘por dentro’, e aos professores da escola básica a se responsabilizarem pela formação dos futuros professores” (p. 14).

Esta parceria traz um aspecto interessante para a formação dos próprios professores quando se envolvem na realidade e nos problemas da escola e assumem um papel de formadores de futuros professores, todos revendo constantemente suas crenças e suas realidades, saindo de suas zonas de conforto. Como afirma Puccinelli (2013), “quando aprendem, os professores podem realizar mudanças importantes em seu trabalho e isso repercute no trabalho da escola e da universidade” (p. 15).

Outra temática que é bastante problematizada pelos pibidianos é o fato de a experiência na escola permitir que se conheça o aluno e a sua realidade, considerando o contexto social em que a escola está inserida, as diferentes realidades dos alunos e suas necessidades individuais. Como nos comenta ID4 neste excerto:

Ensinar o espanhol como língua estrangeira, no Brasil, implica lidar com questões que transpõem a seara da linguística. A tarefa é um constante exercício de reflexão cultural e consequente agir frente à homogeneização do que significa o estrangeiro. A experiência na escola nos dá uma amostra da cultura em que estão inseridos os alunos e o que eles conhecem como idioma estrangeiro, assim como os aspectos culturais que este carrega. É o conhecimento que nos dá ferramentas para melhor atuar, neste caso, em termos didáticos e multiculturais.

Compreender o quanto o professor precisa trabalhar com as individualidades dentro do coletivo de uma sala de aula é um ponto de mudança profunda de perspectiva por parte

do futuro professor e talvez um dos momentos mais marcantes do respeito pela profissão docente que essa experiência proporciona. E isso nos remete a novas práticas, que também levem em conta as inteligências individuais de [Gardner \(1995\)](#): “nenhum indivíduo pode dominar completamente nem mesmo um único corpo de conhecimentos, quanto mais uma série de disciplinas e competências” (p. 66). Essa conscientização, tão fundamental para compreender a dinâmica do espaço escolar para o professor, não é abordada nos currículos da universidade e, nesse sentido, o espaço do PIBID se mostra como mais real, concreto e significativo.

Desafios e novas perspectivas

Políticas públicas de incentivo à atividade docente são essenciais para o futuro professor, aproximando-o da realidade do ambiente escolar, permitindo que vivencie práticas e prepare-se para a sua prática profissional. Mas são também fundamentais para a escola, já que os seus desafios atuais exigem um corpo docente cada vez mais preparado ([Barbosa & Fernandes, 2017](#)).

A formação de professores é prevista pelo art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ([Brasil, 1996](#)), e foi a partir dela que várias ações de políticas públicas começaram a ser propostas com o objetivo fundamental de proporcionar ao professor uma fundação mais sólida e consistente. Dentre elas, destacamos, além do PIBID aqui discutido, a abertura de cursos de licenciatura na modalidade a distância e os novos cursos de mestrado profissionais, com uma tônica claramente voltada à prática em suas diferentes áreas.

No entanto, antes ainda de se ter uma formação consolidada e fundamentada, é essencial que se queira ser professor, e esse é atualmente um grande desafio para o Brasil. Há uma escassez de professores nas escolas básicas e os cursos de licenciaturas, igualmente esvaziados, refletem uma desvalorização desta carreira, o que pode estar associado às más condições de trabalho, aos baixos salários, ao baixo prestígio social, ao desgaste físico e emocional da atividade do professor, entre outros fatores. É possível, inclusive, que em algum momento muitos dos estudantes de ensino médio, prestes a escolher suas carreiras, já tenham pensado em seguir essa profissão, mas toda essa realidade acaba por desestimulá-los.

Ao mesmo tempo, cresce a oferta também, nas universidades, de novos cursos de graduação com bem mais apelo no mercado de trabalho. Considerando os cursos na modalidade presencial, a UFSC, por exemplo, em 2010, oferecia 82 cursos de graduação, só no campus de Florianópolis. Em 2020, ela ofereceu 78 cursos neste mesmo campus, e mais 22 cursos, distribuídos em quatro outros campi — 4 em Araranguá, 7 em Blumenau, 3 em Curitibanos e 8 em Joinville —, totalizando a oferta de 100 cursos no último vestibular. Com relação aos cursos de licenciatura da UFSC, no campus de Florianópolis, há — em 2020 — um total de 22 e dos novos campi. Apenas o de Blumenau oferece duas licenciaturas: matemática — nos turnos diurno e noturno — e Química — noturno.

Mas os dados em relação às entradas na universidade são preocupantes. Quando analisamos o número de vagas de licenciaturas na UFSC³ campus Florianópolis, por exemplo, houve, nos últimos 10 anos, um recuo significativo na oferta, na ordem de cerca de 30%. Pelos dados, esse movimento aconteceu no ano de 2016, com um corte generalizado

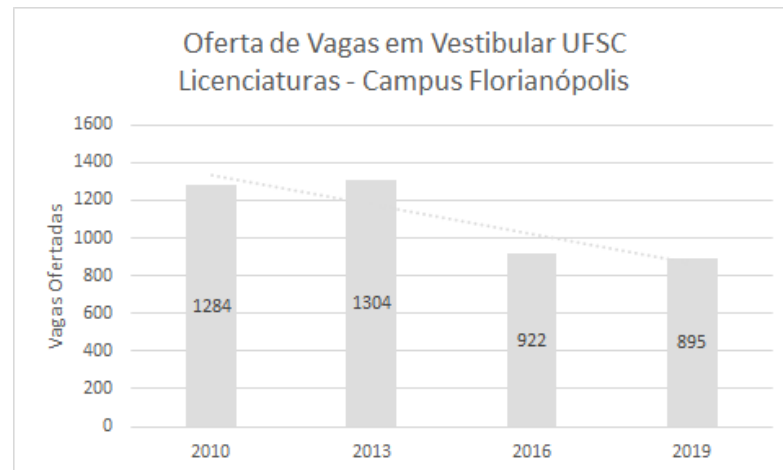
3 Coperve - Comissão Permanente do vestibular/UFSC. Disponível em: <https://coperve.ufsc.br/>

em todos os cursos da universidade.

A tabela 1 mostra esse movimento, apresentando a oferta de vagas dos cursos de licenciatura do campus UFSC Florianópolis em 4 momentos: os anos de 2010, 2013, 2016 e 2019.

Tabela 1

Oferta de vagas em vestibular UFSC Licenciaturas – Campus Florianópolis



Nota: Tomada do *Relatório Oficial Vestibular (UFSC, 2019)*.

O gráfico nos apresenta que, no ano de 2010, 24 cursos de licenciatura⁴ ofereciam, entre todos, um total de 1284 vagas. Há um acréscimo de 20 vagas para o ano de 2013, que corresponde à abertura do curso de Licenciatura em Letras Libras e à estabilidade dos cursos já existentes. O ano de 2016 é um marco e traz uma diminuição para um total de 922 vagas, marcando um corte de cerca de 30% das vagas ofertadas. Finalmente, no ano de 2019, temos uma nova redução de 27 vagas, referentes à reorganização dos cursos de Matemática e Filosofia, que passam a ter seus cursos em apenas um turno.

Pelo objetivo principal deste artigo, não é nossa intenção aprofundarmos aqui nas razões para essa redução, que não foi exclusiva dos cursos de licenciatura e atingiu todos os cursos, independentemente da área. No entanto, o fato é que essa não foi uma decisão tomada pela comunidade universitária, mas por uma política pública federal, através da Portaria Normativa nº 20, de 13 de outubro de 2016, do Ministério da Educação, que deveria, por ser conhecedor da realidade de falta de profissionais nas escolas básicas, estimular — e não reduzir — os cursos universitários de formação inicial de professores.

Olhando para esses números, percebemos o quanto as licenciaturas estão desvalorizadas, a complexidade das questões que envolvem esse tema e o quanto são necessárias políticas públicas que incentivem aqueles que querem se dedicar a esta carreira a encontrarem as condições mais adequadas para fazê-lo. Por isso, a importância de continuar com políticas públicas que incentivem não apenas o acesso a uma formação inicial sólida e completa, mas

⁴ Ciências Biológicas — cursos diurno e noturno —, Ciências Sociais — cursos diurno e noturno —, Educação Física, Filosofia — curso noturno e vespertino/noturno —, Física, Geografia — cursos diurno e noturno —, História — cursos diurno e noturno —, Letras Alemão, Letras Espanhol, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Italiano, Letras Português — cursos diurno e noturno —, Matemática — cursos diurno e noturno —, Pedagogia, Psicologia e Química.

a uma formação continuada igualmente comprometida, que atenda às necessidades e os desafios da escola.

Considerações finais

Após quase oito anos de projeto, são muitas as ações positivas alcançadas, além de ficar clara a importância da permanência do trabalho a médio e longo prazo. A cooperação entre os participantes, por exemplo, já traz recompensas formativas significativas, com a busca e construção de um conhecimento novo para eles e (com)partilhado com seus colegas não bolsistas em outros espaços do curso de licenciatura.

Esse novo conhecimento é construído, também, a partir de uma ampliação da base teórica dos alunos da formação inicial, que passam a conhecer e estudar de maneira mais aprofundada os autores da área da educação, em especial sobre a formação de professores reflexivos e pesquisadores, levando-os a colocar em prática, o máximo possível, os fundamentos discutidos.

Mas os benefícios não aparecem apenas para os pibidianos. Em consonância com o espírito de parceria entre universidade e escola básica, percebe-se uma maior conscientização do futuro professor sobre a realidade da escola, trazida especialmente através da fala dos professores supervisores das escolas, além de uma vontade crescente de colaborar na manutenção de uma escola pública de qualidade, formadora de cidadãos críticos e autônomos.

Nesse sentido, há ainda um maior trabalho da universidade, que precisa disponibilizar-se mais a aproximar-se da escola, a ouvi-la, a compreendê-la, porque apenas assim conseguirá formar um profissional que esteja preparado para nela atuar. Corroboramos, segundo Puccinelli (2013), que

cabe à universidade, local que se constitui em espaço privilegiado de investigação e formação profissional, destacadamente de formação de professores, investir no sentido de superar alguns dos obstáculos às parcerias, obstáculos estes que ela mesma construiu no decorrer do tempo. (p. 21)

Um objetivo ainda maior e, por isso, mais difícil de atingir é o crescimento e o fortalecimento da língua espanhola nas escolas da rede pública do Estado de Santa Catarina. Isso exige não só o reconhecimento por parte das secretarias de educação da valorização mundial que a língua espanhola vem tendo nas últimas décadas, para que esta se solidifique no cenário do ensino de LE através de ações planejadas, como a necessidade de continuidade e expansão deste e de outros projetos desta natureza, que incentivam as docências e fortalecem a formação docente, pois acreditamos que projetos desta natureza possam mudar a realidade atual das licenciaturas.

Referências

- Alves, R. (1980). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Cortez Editora.
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar*. Ars Poética Editora.
- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Fundação EDUCAR DPaschoal.
- Anasanello, T., & Petrucci, M. (2013). Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas:

- a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de Licenciatura Integrada. *Revista Olh@res*, 1(1). <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/16/24>
- Barbosa, M., & Fernandes, N. (2017). Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. *Revista Em Aberto*, 30(98), 23-39. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i98.3195>
- Bergmann, J. (2019). Integração de tecnologias na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: um olhar a partir dos estágios supervisionados. Em L. Porto., E. Cadoná, & M. Camacho (Eds.). *Processos educativos, linguagens e tecnologias* (pp. 77-92). URI Frederico Westph.
- Bergmann, J., & Silva da, M. (2013). O processo reflexivo na formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, 13(40), 999-1020. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2980>
- Brandt, A., & Hobold, M. (2019). A prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. *Educação & Formação*, 4(2), 142-160. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/319/1146>
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9394/1996. Saraiva.
- Cantet, L. (Diretor). (2008). *Entre les murs* [Filme]. Haut et Court.
- Doin, G. (Diretor). (2012). *La educación prohibida* [Filme]. Eulam Producciones.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho D'Água.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.
- Liberali, F. (2008). *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Cabral Editora Universitária.
- Mali, T. (2013). *Um bom professor faz toda a diferença*. Sextante.
- Mayer, E., & Noronha, H. (2008). Uma discussão sobre a articulação entre as disciplinas específicas e pedagógicas em um curso de licenciatura. *Anais do XII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática*. http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/144-1-A-gt1_mayer_tc.pdf
- Ministério da Educação. (2016). Portaria Normativa Nº 20, de 13 de outubro de 2016. *Diário Oficial da União*, (198). http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22057102/do1-2016-10-14-portaria-normativa-n-20-de-13-de-outubro-de-2016-22056989-22056989
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2019). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208. <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>

- Nunes, G., Alves, A., & Alves, M., (2020). Relato de vivências no Pibid: aproximações da construção docente. *Revista do Pemo*, Fortaleza, 2(3), 1-14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v2i3.3748>
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, E. (2001). *Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?* (2ª ed.). Artmed Editora.
- Pérez, C., & Ruiz, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11(24), 215-234. <https://www.uacm.edu.mx/andamios/antiores#4115308-andamios-no-24-enero-abril-2014>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor - Profissionalização e razão pedagógica*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P., & Gather, M. (2002). *As competências para ensinar no século XXI - A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Artmed Editora.
- Pimenta, S., & Ghedin, E. (Eds.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (3ª ed.). Cortez.
- Puccinelli, R. (2013). Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. *Revista EXITUS*, 3(1), 13-31. <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/246/210>
- Santos dos, J., & Silva da, M. (2011). Algumas considerações sobre as disciplinas específicas e pedagógicas na formação inicial de professores de matemática. *Revista Pitágoras*, 2(2). http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602120446.pdf
- Sbeghen, L., Bergmann, J., & Cesco, A. (2018). Duolingo no PIBID: aplicativo como complemento à aprendizagem de Língua Espanhola. *Revista Educação e Linguagens*, 7 (13). <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1793/1163>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed Editora.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- UFSC. (2019). *Relatório Oficial Vestibular*. https://vestibular2019.paginas.ufsc.br/files/2012/07/relatorioOficialV2019_web.pdf
- Vizzotto, T. (2012). Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED e do ENDIPE. *Anais do IX ANPED Sul*. <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2025/469>