

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): uma excelente possibilidade no processo de formação docente

Prof^a. Dr^a. Valéria Bussola Martins¹ (UPM)

Resumo:

Todo estudante que opta pela Licenciatura tem de cumprir, ao longo dos anos de formação, o Estágio Curricular Supervisionado para receber, ao final do curso, o diploma com a habilitação para dar aulas na Educação Básica brasileira. Entretanto, a proposta do estágio que, inicialmente, justifica-se pela possibilidade do estagiário vivenciar experiências reais nos Ensinos Fundamental e Médio, acaba, por muitas vezes, não se efetivando na medida em que é constante, principalmente nas escolas particulares, o graduando passar, quase todas as horas obrigatórias, apenas observando as aulas, sem interferir nas atividades aplicadas com os alunos. Na escola pública, por sua vez, infelizmente, é contínua a entrada dos estagiários para suprir a falta de um professor. A questão é que, quase sempre, o licenciando entra em sala de aula sem a devida preparação de uma atividade e a sua entrada explica-se na necessidade dos alunos não ficarem sem aulas naquele determinado dia. Nesse difícil contexto de formação docente, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela CAPES, que viabiliza uma formação mais significativa para futuros professores. É por meio desse programa que os licenciandos podem experimentar todas as etapas de preparação do dia a dia docente: o preparo de planos de aula, a elaboração de atividades e projetos e a confecção de material docente. Dessa forma, é possível, também, a vivência de êxitos e problemas da Educação Básica, assim como uma relação mais próxima entre os licenciandos e os discentes dos Ensinos Fundamental e Médio. Quando realizado com comprometimento entre professores formadores e futuros professores, o PIBID só tem a beneficiar a formação docente. Foram usados como referencial teórico os pensamentos de Freire (1996, 2005 e 2008); Masetto (2012); Sacristán (1998).

Palavras-chave: Formação docente, Estágio Curricular Supervisionado, PIBID.

1 Introdução

Atualmente, no ambiente acadêmico, discute-se cada vez mais a formação de professores no Brasil, na medida em que diminui o número de profissionais que escolhem trabalhar na área da educação. Baixos salários, péssimas condições de trabalho, jornada semanal exaustiva, baixa estima social, indisciplina e violência por parte dos alunos. Todos esses fatores têm contribuído para que o número de discentes nos cursos de Licenciatura diminua.

Além disso, é comum ouvir relatos de que, de forma geral, o universo da educação formal encontra-se distante da realidade midiática e tecnológica dos alunos que, hoje, estão conectados muitas horas à internet. Tal fato distancia docentes de discentes, tirando a atenção dos estudantes das aulas, frequentemente apenas expositivas, em que predominam maçantes conteúdos programáticos e que desestimulam os jovens a optarem pela profissão docente.

Tal situação piora quando se analisa o universo da área de Letras. É grande, inclusive, o número de pessoas que se espantam quando um jovem afirma que escolhera cursar a graduação em Letras, para tornar-se, futuramente, um professor de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira, sendo que, na maioria das vezes, logo surgem uma pergunta e uma afirmação. Questiona-se o

porquê da escolha e atesta-se que os profissionais dessa área sempre são mal remunerados e passam dificuldades financeiras ao longo de toda a vida.

É a partir dessa complexa situação da formação docente no Brasil que se teve a ideia de investigar o atual contexto de formação dos graduandos que optam pela Licenciatura em Letras.

2 A formação docente no Brasil

A Universidade de São Paulo criou e organizou o primeiro curso superior de Letras do Brasil, instituído com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, por meio do Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, por decisão de Armando de Salles Oliveira, na época governador do Estado de São Paulo. De acordo com o Decreto 6.283, os principais objetivos a serem atingidos pelo curso seriam: preparar intelectuais para o exercício de atividades culturais; formar profissionais para o magistério do ensino secundário, normal e superior e propiciar pesquisas envolvendo domínios culturais.

Na época do seu surgimento, o curso possuía duas áreas: Letras Clássicas e Português (que compreendia as cadeiras de Filologia Grega e Latina; Filologia Portuguesa; Literatura Luso-Brasileira; Literatura Grega e Literatura Latina) e Letras Estrangeiras (que compreendia as cadeiras de Língua e Literatura Francesa e de Língua e Literatura Italiana). Além disso, é significativo comentar que à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual fazia parte o curso de Letras, foi dada a missão de integrar conhecimentos literários, humanísticos e científicos na nova universidade que surgira.

Nos anos seguintes, outros cursos de Letras foram criados na Universidade do Distrito Federal, em 1935; na Faculdade de Filosofia e Letras do Paraná, em 1938; na Universidade de Minas Gerais, em 1939; na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Rio Grande do Sul, em 1940; na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1946, e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mantida pelo Instituto Mackenzie, em São Paulo, em 1947.

Ao analisar as características desses cursos, Lajolo explica que:

não tinham em comum apenas a designação *de Letras*, nem a amplidão dos objetivos que presidiram à sua criação. Eles aparentavam-se também – e o parentesco ainda persiste – pela configuração bipartida que assumia a forma de consecução de seus objetivos: confinavam a licenciatura (então chamada Licença Magistral) a umas tantas matérias cursadas fora do curso de Letras, e num ano que se somava aos anos dedicados às línguas e literaturas (<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/pomo.htm>. Acesso em: 14 set. 2012).

Dessa forma, desde o início dos cursos e, infelizmente, ainda hoje, muitas vezes, as disciplinas pedagógicas são encaradas como disciplinas apenas complementares, sendo as aulas de língua e de literatura as fundamentais do curso. Não se nega aqui a importância das disciplinas teóricas, assim como a necessidade de uma base de conceitos e de teorias que solidificam a formação do graduando. Entretanto, reflete-se sobre um dos papéis mais importantes, talvez o mais importante, do curso de Letras: formar professores em um país em que se constata uma grande carência de bons e comprometidos profissionais.

Pode-se questionar, portanto, se o próprio curso de Letras não leva muitos graduandos a desistirem da carreira docente por não serem estimulados a valorizar, da mesma forma, todas as disciplinas. Das áreas língua, literatura e educação, maior importância é dada à língua e à literatura. A partir disso, por exemplo, é que inúmeros alunos desistem da profissão docente e preferem trabalhar como pesquisadores, tradutores, intérpretes, revisores ou editores de textos, roteiristas, assessores culturais.

O presente texto não está aqui desvalorizando tais atividades profissionais. Surge apenas, mais uma vez, a preocupação com o número de graduandos que é ou não estimulado a optar pela

carreira docente em um país que tem uma necessidade emergencial de docentes para a Educação Básica, como se viu anteriormente com a abertura, em setembro de 2013, de 59.000 vagas de professor no Estado de São Paulo.

Outra informação importante é que grande número de recém-formados afirmam que o curso de Letras exalta de forma intensa os conteúdos teóricos, deixando de lado questões sobre a prática pedagógica, o que dificulta os professores principiantes a terem êxito em sala de aula no início dos seus dias como docente. É a partir daí que se pode questionar se o domínio de conteúdo garante a execução de uma boa aula. Masetto (2012, p. 11) explica que: “Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo [...]: quem sabe, automaticamente, sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado [...]”.

Curioso é que o próprio artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que define e regulariza o sistema brasileiro de educação, quando trata da formação dos profissionais da educação, ressalta que os cursos devem ter como fundamento “a associação entre teorias e práticas” (NEVES, 2010, p. 70). Se a relação entre teorias e práticas é tão destacada até na legislação, os cursos não deveriam se afastar tanto dessa ligação fundamental para o processo de formação de futuros professores.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os professores recém-formados questionam a ausência de uma relação entre teorias e práticas pedagógicas atuais, solicitando uma modernização dos cursos de formação docente, suas representações parecem permanecer arraigadas a um paradigma de formação. Muitos gostariam, por exemplo, que o curso de Licenciatura, presente na graduação em Letras, simplesmente desse soluções práticas, rápidas e eficientes para os problemas que podem surgir no dia a dia escolar.

Sinteticamente, pode-se dizer que o mesmo professor que reclama de sua formação, denominada por ele próprio de tradicional e pouco reflexiva, não age de forma progressista e crítica. Historicamente, tal postura relaciona-se com a chamada racionalidade técnica - herdada do positivismo - de acordo com a qual “a atividade profissional é instrumental, dirigida à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (SACRISTÁN, 1998, p. 356).

Talvez, este seja um equívoco histórico dos cursos de Licenciatura em Letras. Ao valorizar determinados conteúdos, os docentes universitários não formam um professor crítico que poderia refletir sobre o seu próprio dia a dia para formular soluções para as adversidades que surgem:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este se não é capaz de compromisso (FREIRE, 2008, p. 16).

Assim, na primeira dificuldade a que é apresentado, muitas vezes, o docente recém-formado prefere culpar sua formação, seus professores, a refletir sobre o ocorrido, aliás, em certos casos, isso nem é cogitado. Freire (1996, p. 38), há muito tempo, já dizia que a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Partindo do pressuposto de que “os professores aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências” (CUNHA, 2006, p. 489), é imprescindível que a Licenciatura em Letras desenvolva o pensar pedagógico do aluno ainda nos bancos universitários, pois um bom professor não poderá encontrar todas as respostas para o dia a dia escolar em anotações de sala de aula, em um livro ou em um manual, ou ainda, hoje, por que não, na internet:

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 39).

A partir desse raciocínio, pode-se questionar quantas aulas, por exemplo, um aluno da Licenciatura em Letras tem de preparar e de ministrar no âmbito das disciplinas pedagógicas. Qual será o número de aulas que os futuros professores preparam e executam em um curso que tem entre três ou quatro anos de duração? O que se espera é que os alunos preparem, com a orientação de um docente universitário capacitado, inúmeros planos de ensino, ministrem várias aulas, elaborem projetos, criem material didático e reflitam sobre as possíveis situações-problema, como indisciplina, que podem surgir no ambiente escolar:

As experiências vividas pelos professores em seus processos de formação – quer inicial quer continuada – interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos seus saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas. A complexidade das situações de ensino e de aprendizagem nos espaços formativos corrobora para que esses sujeitos elejam determinadas referências para seu fazer pedagógico (FARIAS, 2009, p. 145).

É por este motivo que os cursos de Licenciatura em Letras - aliás não só a Licenciatura em Letras, mas todos os cursos de graduação do país - teriam de voltar suas atenções para o aluno e não para o professor universitário. Há a “urgência de vivificarmos o discurso da educação transformadora nos processos formativos” (FARIAS, 2009, p. 147).

Muitas universidades, preocupadas com relatórios que têm de ser entregues para órgãos oficiais e que geram notas de avaliação para estas mesmas instituições de Ensino Superior, querem que seus docentes sejam competentes e dinâmicos em sala de aula; atualizados em conhecimentos e práticas; especializados; pesquisadores e produtores de conhecimentos e de ciência e, por vezes, esquecem-se de verificar que tipo de formação seu graduando recebe.

Constantemente, o que ocorre, na prática, muitas vezes, é que os professores universitários representam apenas “avaliadores (isto é, verificadores) do aprendizado dos alunos”, sendo, nesse caso, o aprendizado “a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula” (MASETTO, 2012, p. 12). Isso não é formação verdadeira.

A leitura do Parecer CNE/CES nº. 492, de 03 de abril de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, oferece, com clareza, a formação que deveria ser desenvolvida no ambiente universitário:

Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos (BRASIL, 2001, p. 29).

Por meio do texto oficial, entende-se que se o ambiente universitário é espaço de cultura e de imaginação criativa, o aprendizado não pode representar a capacidade de repetir em avaliações oficiais o que os docentes expõem em sala de aula. Da mesma forma, os cursos de Letras devem “eliminar a rigidez estrutural do curso”, tendo, sim, “estruturas flexíveis que [...] deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno” (BRASIL, 2001, p. 29).

Abandona-se, assim, a educação bancária - termo consagrado por Freire (2005) - e o conhecimento passa, então, a ser encarado não como algo que alguém transmite, mas, sim, como uma descoberta que a própria pessoa realiza, um ato que se dá no interior do indivíduo, sendo uma das funções do educador ajudar o aluno a descobrir, inclusive por si mesmo, a verdade. Em função dessa mudança de paradigma educacional, é necessário que “[...] se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (BRASIL, 2001, p. 29).

Entretanto, é nesse contexto, também, que o docente universitário precisa estar preparado, verdadeiramente, para formar outros professores. Muitos graduandos, por exemplo, afirmam que os professores que ministram as disciplinas pedagógicas parecem, às vezes, esquecer-se de conceitos básicos da didática e da metodologia do ensino no momento em que estão nas salas de aulas da universidade.

Outro agravante desse processo de formação é que, como ministrar aulas na Educação Básica tem representado um exercício cada vez mais difícil, principalmente pela indisciplina dos discentes, muitos professores optam por dar aula apenas no Ensino Superior. Nesse quadro, surge uma questão simples, mas de resposta complicada: como um professor pode formar docentes para a Educação Básica sem ter passado minimamente por ela? Os que nunca deram aula no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio têm uma explicação rápida e simplista para tal questionamento: basta ter o domínio dos conteúdos e das técnicas pedagógicas.

Não em sua totalidade, mas é fundamental que um número razoável de docentes dos cursos de Licenciatura em Letras tenha passado pela Educação Básica e que, anos depois de abandoná-la, encontrem formas de saber como ela transcorre ainda hoje e quem é a sua clientela. É por isso que a troca de informações entre educadores dos Ensinos Fundamental e Médio e professores do Ensino Superior é vital para o processo de formação docente.

Por fim, não se pode tratar dos cursos de Letras sem discutir qual é o papel do Estágio Curricular Supervisionado que o graduando, futuro professor, tem de cumprir para, ao final do curso, receber a licença para ministrar aulas nos Ensinos Fundamental e Médio.

3 O Estágio Curricular Supervisionado

Como exposto anteriormente, a relação entre teoria e prática nos cursos de formação docente é fundamental. Nesse contexto, pode-se ressaltar que o Estágio Curricular Supervisionado necessita, inicialmente, fazer parte de um projeto pedagógico que estabeleça relação constante entre o que as disciplinas teóricas desenvolvem nos bancos universitários e o que o estagiário observa nas salas de aula da Educação Básica.

O problema é que, em relação às disciplinas teórico-pedagógicas, ainda são numerosos os currículos de formação de professores que se constituem de um conjunto de disciplinas não relacionadas entre si, ou seja, isoladas, e sem qualquer ligação com a atual realidade da Educação Básica brasileira (PIMENTA; LIMA, 2008), sem esquecer, também, o grande número de docentes universitários que também ministram aulas nos cursos de formação de professores para a Educação Básica sem terem exercido função alguma nessa etapa do ensino brasileiro.

É imprescindível que as disciplinas dialoguem entre si, que haja uma interface entre elas. Só um trabalho conjunto pode levar o futuro professor a analisar de forma adequada o que é visto na instituição na qual o estágio ocorre.

É também por meio dessa união que o licenciando poderá aferir seu desempenho docente prático no ambiente escolar e exercitar seu senso crítico para a criação, a renovação ou o aprimoramento de práticas pedagógicas.

Em relação ao início do estágio propriamente dito, o que ocorre¹, de forma geral, é que, no ambiente universitário, normalmente na primeira semana letiva da Graduação, o professor da disciplina pedagógica que fará a supervisão do Estágio Curricular Supervisionado explica a importância dessa obrigatoriedade legal, passa todas as informações necessárias para a sua execução adequada e explica que as aulas observadas deverão ser descritas e, na sequência, analisadas em um relatório, que deverá ser entregue ao final do período letivo em questão.

Legalmente, o graduando é obrigado a fazer o Estágio Curricular Supervisionado para receber, ao final do curso, a habilitação para ministrar aulas. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, no §3º do Art. 13, estabelece que:

- esse estágio deve se realizar em escola de Educação Básica;
- um regime de colaboração entre os sistemas de ensino deve ocorrer e
- todo o processo deve ser avaliado conjuntamente pela instituição superior formadora e pela escola na qual se concretiza o estágio.

Entretanto, além do parco diálogo entre as instituições envolvidas - elo quase inexistente que, com certeza, ajudaria no aprimoramento da formação dos alunos - observa-se, por meio das discussões que ocorrem em sala de aula e por meio dos relatórios de estágio produzidos pelos discentes do Curso de Letras que descrevem as experiências vivenciadas ao longo de todo o processo, que há, com certa frequência, uma incoerência entre o que defendem os docentes formadores e o que os futuros professores veem nas salas de aula do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Os docentes da rede pública, costumeiramente, reclamam dos baixos salários, da indisciplina discente e da péssima infraestrutura escolar. Já os da rede particular de ensino, por sua vez, afirmam, frequentemente, que a carga de trabalho extraclasse é excessiva e que a supervisão da coordenação e da direção da escola é inflexível.

Na prática, depois de todas as informações passadas ao futuro professor, o docente que orienta todo o Estágio Curricular Supervisionado informa aos alunos que eles já podem procurar escolas para estagiar.

Inicialmente, entretanto, é muito comum, principalmente na rede pública de ensino, não encontrar o diretor ou o vice-diretor na escola ao longo do dia. Aqui está a primeira dificuldade a ser enfrentada pelo futuro estagiário. O estágio só pode ser iniciado quando o aluno universitário tiver em mãos um documento que se chama Termo de Compromisso de Estágio (criado pela lei nº. 11.788/08), que oficializará o aceite da escola em relação à vaga de estágio. A questão é que, frequentemente, esse termo demora muito para ser assinado pela autoridade responsável pela escola de Educação Básica.

Outras instituições de ensino, em função da dificuldade de encontrar o diretor, solicitam que o estagiário deixe na secretaria da escola o Termo de Compromisso de Estágio para que o diretor o assine quando chegar à instituição e dizem que entrarão em contato por telefone avisando ao graduando que ele já pode retornar à escola para pegar o documento. Todavia, constantemente, muitos estagiários deixam o Termo de Compromisso de Estágio nas secretarias das escolas em que querem estagiar, mas não recebem nenhuma ligação por parte da escola que combinara com o futuro professor que entraria em contato. Ademais e lamentavelmente, também ocorre a perda do Termo de Compromisso de Estágio dentro do ambiente escolar da Educação Básica.

Também é fundamental relatar que é grande o número de estagiários que não consegue, com tranquilidade, vaga em escola para realizar o seu estágio, mesmo procurando pela vaga no primeiro

¹ Todos os dados apresentados sobre o Estágio Curricular Supervisionado foram obtidos por meio do acompanhamento de 436 relatórios de alunos que cursavam Licenciatura em uma Instituição de Ensino Superior da capital paulista.

dia letivo do ano ou no primeiro dia letivo do segundo semestre. É muito estranho todas as vagas serem preenchidas nos primeiros dias dos semestres e, ao mesmo tempo, um número tão grande de alunos não conseguir vaga na primeira escola procurada.

Isso só mostra que diretores e vice-diretores optam simplesmente, sem explicação, por não aceitar estagiários. Escolha paradoxal, pois eles negam vagas de estagiários aos futuros profissionais que possivelmente um dia trabalharão em suas escolas.

Levando-se em conta que há um dispositivo legal - Art. 13 da Resolução CNE/CP nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002 - que garante que o estágio dos graduandos deve ser realizado na Educação Básica e que deve haver um regime de colaboração entre a escola formadora e a escola campo de estágio, a porcentagem de resposta negativa que os estagiários recebem deveria ser menor. Se os diretores ou vice-diretores negam vagas a tantos estagiários, comprova-se, infelizmente, que o texto legal está muito distante do que efetivamente ocorre na prática.

O mesmo, inclusive, ocorre em relação ao texto legal que preconiza que o estágio deve ser “avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2002a, p. 06). Aceitar o estagiário já não é fácil, mas avaliar conjuntamente é mais difícil ainda. Constantemente, a avaliação conjunta parece só se efetivar quando os diretores ou seus vices querem ler os relatórios de estágio para saberem se há algo comprometedor nos textos escritos pelos alunos, ocorrência também mais frequente na rede particular de ensino.

Mas o que seriam trechos comprometedores? São trechos que os diretores julgam serem reveladores da postura profissional dos professores em sala de aula. São trechos que, frequentemente, demonstram o desrespeito do professor para com o aluno, trechos que expõem xingamentos ou ainda agressões físicas. O mais curioso é que os diretores permitem que permaneçam nos relatórios de estágio trechos que, por exemplo, narrem situações de sala de aula em que os professores são agredidos verbal ou fisicamente. Entretanto, não permitem relatos da situação inversa.

É nesse momento que também se questiona qual o conteúdo que deveria compor os relatórios de estágio. Se houver seleção, ele não será fiel por completo. Frequentemente, por exemplo, os diretores pedem para que sejam retirados trechos que contenham a narração de aulas em que o professor, em determinado momento, usa palavras de baixo calão.

Outro pedido frequente envolve a retirada de trechos que demonstram a falta de preparação das aulas e a ausência de comprometimento de alguns professores em relação às suas práticas pedagógicas cotidianas. Da mesma forma, os diretores também solicitam a retirada de trechos que demonstram o constrangimento a que são submetidos os alunos em diversas situações no ambiente escolar, como na entrega de avaliações corrigidas, nos pedidos de idas ao banheiro ou em momentos de discussão sobre a escolha de uma graduação. Além disso, também são suprimidos trechos que comprovavam a falta de domínio dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Não se questiona aqui, de forma alguma, a leitura dos relatórios de estágio por parte dos diretores ou vice-diretores. O problema, na realidade, envolve o fato de muitos gestores exigirem que os estagiários retirem de seus relatórios determinados trechos com a justificativa de que os relatórios só serão validados e assinados com a devida retirada de tais trechos. Isso é censura.

Outro dado revelador, ainda em relação à procura de vagas no início do estágio, é que entre os alunos que não conseguem estágio na primeira escola, um número ainda elevado também não consegue estágio na segunda ou na terceira escola procurada.

Dessa maneira, de forma geral, o graduando chega à escola de Educação Básica, frequentemente é mal atendido pelos funcionários da secretaria e, depois de vários minutos esperando, é informado que não há mais vagas naquela escola, mesmo tendo ido procurar vaga no

primeiro dia letivo do ano ou do semestre.

Infelizmente, também é considerável o número de gestores da rede pública que afirmam só aceitar o estagiário se o graduando aceitar trabalhar como professor eventual sem receber remuneração financeira. Além da questão de falta de ética que envolve a proposta de oferecer quase que um tipo de “serviço escravo” ao futuro professor, parece que alguns gestores esquecem-se de um norte central da Resolução CNE/CP nº. 01/2002 que institui que deve haver um regime de colaboração entre a escola formadora e a escola campo de estágio para que tal obrigatoriedade legal efetive-se da forma mais adequada possível.

Outro ponto frequentemente encontrado nos relatórios de estágio, envolve o fato de ser muito comum, principalmente na rede pública de ensino, o estagiário ter de assumir uma determinada turma sem aviso prévio algum. Na prática, o graduando dirige-se à escola de Educação Básica, como faz todos os dias para cumprir suas horas, e, em um certo dia, o professor apenas diz ao aluno que naquele dia ele terá de dar aula.

Ministrar uma aula, sem sombra de dúvida, pode ser uma excelente oportunidade para o estagiário vivenciar verdadeiramente sua prática docente. Entretanto, quando isso é feito sem nenhuma preparação prévia, de material, de conteúdo e de prática didático-metodológica, o graduando sente-se desconfortável e inseguro e, com frequência, a aula ministrada não ocorre de uma forma tranquila e adequada.

Por fim, ao se levar em consideração o predomínio de experiências positivas ou negativas ao longo do estágio, dos 436 alunos que participaram da pesquisa mencionada, pode-se afirmar que, infelizmente, grande parte passou por um predomínio de experiências negativas no ambiente escolar do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Por meio dos relatórios, chega-se à conclusão de que 72,71% dos graduandos relataram práticas predominantemente inadequadas de atividade docente.

Entretanto, é fundamental dizer que o estágio também pode ocorrer de forma tranquila, produtiva, agradável e significativa. Há relatórios que comprovam também que existem escolas que recebem bem os estagiários. Da mesma forma, por meio da leitura atenta dos textos produzidos pelos futuros professores, observa-se que, felizmente, muitos docentes em plena atividade preocupam-se verdadeiramente com a formação inicial dos estagiários, oferecendo, inclusive, material didático e paradidático, mas acima de tudo mostrando que a profissão docente pode ser muito gratificante para o ser humano e que o professor tem grande responsabilidade social.

Infelizmente, porém, de forma geral, só o professor universitário que supervisiona o Estágio lê relatos tão ricos. É claro que alguns relatos surgem durante as aulas das disciplinas pedagógicas, mas com um número grande de alunos por sala, cerca de 35, e com uma aula semanal, é impossível que todos narrem com riqueza de detalhes e sensações as experiências que vivenciaram.

É a partir desse precário e desestimulante contexto educacional brasileiro de formação de professores que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como um excelente caminho para os licenciandos dos cursos de Letras no Brasil, representando uma alternativa mais significativa do que a encontrada ao longo dos Estágios Curriculares Supervisionados.

4 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

O programa, patrocinado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) - uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha importante papel nos processos de pós-graduação em todos os estados da Federação Brasileira e que atua, ainda, na formação de professores da Educação Básica, introduzindo-os no universo escolar, qualificando-os para o mercado de trabalho - concede bolsas, de R\$ 400,00 mensais, a alunos das graduações que cursam a Licenciatura.

Trata-se de um trabalho conjunto que é iniciado por meio de parcerias entre Instituições de Ensino Superior com escolas públicas brasileiras de Educação Básica. Os graduandos, por sua vez, são orientados e supervisionados por um professor da Instituição de Ensino Superior para que se desenvolvam atividades didático-metodológicas na escola escolhida.

Dessa forma, os licenciandos deixam de apenas observar as aulas, como rotineiramente ocorre durante o Estágio Curricular Supervisionado, para assumirem a posição docente, mas com um dado novo muito importante: com a orientação de um professor universitário durante a montagem dos planos de aula e das atividades e com a supervisão de um professor da Educação Básica durante a aplicação real das propostas didático-metodológicas. É, portanto, uma possibilidade real de junção entre teoria e prática.

Ademais, como o licenciando, frequentemente, auxilia e muito no dia a dia pedagógico do professor que ministra aulas para as turmas da Educação Básica, o mesmo pode ser melhor recebido do que no Estágio Curricular Supervisionado, situação em que, muitas vezes, é visto como intruso ou fiscal.

Os benefícios, portanto, são inúmeros tanto para os futuros professores quanto para os docentes que passam a ter auxiliares semanais em suas aulas, sem esquecer que ganha também o aluno da Educação Básica que passa a ser auxiliado por um maior número de profissionais da educação.

Conclusão

O Estágio Curricular Supervisionado, obrigatoriedade legal que institui que todos os alunos dos cursos de formação de professores têm de cumprir horas de estágio para a obtenção do diploma de Licenciatura, há anos tem sido alvo de muitas discussões no ambiente acadêmico.

De forma geral, não há um regime de colaboração entre as universidades formadoras e as escolas de Educação Básica que recebem os graduandos. Além disso, o estágio não é avaliado conjuntamente pelas instituições envolvidas. Isso mostra que não basta existir inúmeros documentos legais se a realidade está muito longe de corresponder ao que está instituído nos documentos. Despontam, então, a inquietante constatação de que nem sempre os estágios ocorrem de maneira proveitosa para a formação docente.

Além de se sentirem intrusos nas salas de aula dos professores observados, já que a maioria dos docentes da Educação Básica não se preocupa com o estagiário e deixa claro que a sua presença não é bem vinda, os graduandos passam entre 400 horas e 700 horas observando práticas que transformam o ambiente escolar em algo maçante, cansativo e desestimulante, que, cada vez mais, afasta-se da realidade prática e midiática da qual fazem parte os jovens do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Embora surjam relatos de professores comprometidos, que preparam com cuidado suas aulas, que criam dinâmicas motivadoras para os adolescentes e que consigam bons resultados, impera a prática de não se preparar aula, de se repetir a mesma atividade durante várias aulas, de se passar uma aula inteira apenas passando matéria na lousa, de basicamente fazer os alunos decorarem longas listas de conteúdos gramaticais ou tabelas literárias.

O PIBID surge, assim, como uma possibilidade mais significativa para o futuro professor, pois possibilita que o graduando tenha uma vivência real de sala de aula, bem diferente da experiência que o Estágio Curricular Supervisionado obrigatório dos cursos de Licenciatura proporciona. O aluno deixa de ser estagiário observador para tornar-se professor de uma turma com atividades previamente pensadas e preparadas.

Ademais, é imprescindível destacar que o PIBID une instituições que nem sempre, historicamente, estiveram próximas: as universidades e as escolas de Educação Básica. Surge,

portanto, com o projeto, uma afinidade entre instituições fundamentais para a formação de bons professores e esse mérito é do PIBID.

Referências Bibliográficas

- 1] BRASIL. *Parecer CNE/CES nº. 492/2001a*, de 03 de abril de 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, 09 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 26 nov. 2011.
- 2] _____. *Resolução CNE/CP nº. 01/2002a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 22 nov. 2011.
- 3] CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- 4] FARIAS, Isabel Maria Sabino de [et al.]. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2009 (Série formar).
- 5] FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- 6] _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 7] _____. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- 8] MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.
- 9] NEVES, Carla das. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação esquematizada*. Rio de Janeiro: Ferreira, 2010.
- 10] PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- 11] SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

iAutora

i **Valéria Bussola MARTINS, Profa. Dra. em Letras**
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Centro de Comunicação e Letras
valeria.martins@mackenzie.br