

A relação professor-aluno no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem

Prof^a. Dr^a. Valéria Bussola Martinsⁱ (UPM)
Emanuela Rodrigues do Espírito Santoⁱⁱ (UPM)

Resumo:

O presente trabalho tem por meta analisar, de acordo com as experiências obtidas por um grupo de licenciandos em Letras no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como a relação professor-aluno influencia o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de todos os níveis da educação e de que maneira essa relação pode ser utilizada pelos docentes a favor da ampliação do conhecimento de seus alunos. O objetivo primordial deste trabalho é verificar, por meio de reais vivências no ambiente de uma escola da Educação Básica da capital paulista, como a relação estabelecida entre os professores integrantes do PIBID e os discentes de uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental II difere completamente do relacionamento existente entre os estudantes e seus professores da instituição. Esta pesquisa tem como pressupostos teóricos os estudos de Paulo Freire, uma vez que o autor analisa em seus livros o papel do professor e as várias maneiras com que pode e deve se portar para que, ouvindo seus alunos, saiba preparar suas aulas de modo criativo e interessante e manter a consciência de que deve estar em constantes mudanças e atualizações para melhor atender às necessidades dos estudantes. Da mesma forma, são essenciais para a pesquisa os estudos de Rubem Alves, professor e pensador que questiona os formatos da atual educação brasileira e a postura rígida e autoritária adotada por grande parte do corpo docente de todas as instituições escolares. Com base nas obras dos dois autores, serão analisadas e comparadas as atitudes e postura docente adotadas pelos estudantes universitários no PIBID e pelos professores da escola regular, apresentando os resultados divergentes obtidos por cada um.

Palavras-chave: PIBID, Relação professor-aluno, ensino-aprendizagem, postura docente.

1 Introdução

No primeiro semestre do ano de 2014, vinte graduandos do curso de Letras de uma tradicional instituição de ensino da capital de São Paulo, no Brasil, participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 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.

O PIBID concede bolsas a alunos das graduações que cursam a Licenciatura. Os projetos são desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior em parceria 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.

Entre os principais objetivos do programa estão a inserção dos licenciandos no ambiente real de sala de aula, bem como na preparação e estruturação dos planos didáticos-metodológicos para cada uma delas, o incentivo à formação docente, a valorização do magistério, a elevação da qualidade de formação dos professores, além da contribuição da articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes.

2 O início do projeto

Inicialmente, no mês de fevereiro de 2014, por meio de entrevistas realizados no âmbito universitário, vinte alunos de graduação em Letras foram selecionados para participar do programa que oferece uma bolsa mensal de R\$400 reais.

Posteriormente, ocorreram diversas reuniões semanais de preparação e orientação, também na universidade, para que os licenciandos preparassem-se para a aplicação de propostas didático-metodológicas na escola também selecionada para o projeto.

Ao longo dessa fase inicial, foi feita uma divisão em três grupos, sendo cada um deles trabalhou com uma turma diferente e um assunto específico. A série escolhida foi o 7º. ano. As propostas, por sua vez, foram três:

- a avaliação do SARESP, avaliação oficial aplicada aos alunos da Educação Básica paulista;
- questões gramaticais e ortográficas;
- leitura, produção e interpretação textual.

Este artigo tratará especificamente da proposta que se pautou no trabalho com leitura, produção e interpretação de textos com, aproximadamente, trinta e cinco alunos. Destaca-se, ainda, que este relato de experiência, ademais, almeja realizar uma reflexão acerca da importância da relação próxima e amigável entre professores e alunos.

3 Desenvolvimento das atividades

Durante as reuniões semanais, os licenciandos apresentavam, ao professor orientador na universidade, o plano de aula que seria aplicado na escola de Educação Básica e elaboravam também as atividades que seriam utilizadas durante a aula em questão. A seguir, estão descritas as seis primeiras aulas do projeto.

3.1 Primeira aula

A primeira aula preparada e aplicada na escola foi planejada em torno do tema “Copa do Mundo”, que estava em evidência no início do ano. O intuito da aula era introduzir aos alunos o tema por meio dos gêneros textuais notícia e charge.

Depois da apresentação do PIBID e dos professores licenciandos aos alunos do 7º. ano da Educação Básica, o desenvolvimento da atividade didático-metodológica, preparada nos bancos universitários, foi iniciado.

Objetivou-se levar os alunos a:

- desenvolverem acrósticos para que ocorresse maior integração entre docentes e discentes;
- compartilharem conhecimentos e curiosidades acerca do tema Copa do Mundo;
- realizarem uma produção textual a partir de uma proposta que se relacionasse à realidade dos alunos e que utilizasse a imaginação e a criatividade dos mesmos.

Dessa forma, inicialmente, os estudantes do 7º. ano foram estimulados a produzirem acrósticos com os nomes dos colegas para que os licenciandos de Letras pudessem conhecer os alunos da turma de forma mais divertida.

A seguir, foi solicitado que os discentes falassem livremente sobre a Copa do Mundo 2014. Nesse momento, foi possível checar a habilidade verbal oral dos alunos.

Por fim, eles produziram uma história em quadrinhos sobre a Copa do Mundo.

Nesta primeira aula, os alunos foram muito receptivos com os professores e sentiram-se

aliviados aos descobrirem que, por uma das seis aulas de Língua Portuguesa da semana, não teriam aulas com a professora responsável pela disciplina. Infelizmente, os estudantes afirmavam serem constantemente destratados e humilhados pela docente.

Com o passar de algumas aulas, inclusive, ficou evidente que a participação e a interação dos alunos com os licenciandos dependiam diretamente da presença da professora de Língua Portuguesa que ministrava aulas para a turma em que o projeto era aplicado.

Assim, quando ela estava presente, os estudantes restringiam-se a ouvir e tentar realizar as atividades, ao passo que, nos momentos em que ela se ausentava das aulas - para preencher diários, por exemplo - os alunos mostravam seu real interesse no assunto e sentiam-se livres para discutir os assuntos e fazer perguntas.

É importante frisar que da mesma forma que a CAPES espera que os alunos sejam orientados pelo professor universitário responsável pelo projeto, na elaboração das aulas que aplicarão na escola de Educação Básica, também se espera que o professor que ministra as aulas para as turmas na escola escolhida para o projeto participe e oriente a aplicação das atividades.

3.2 Segunda aula

A segunda aula foi desenvolvida a partir da correção das atividades produzidas pelos estudantes na primeira aula. Foi detectado um grande déficit na parte ortográfica, de coesão e coerência.

Os objetivos da atividade dessa aula eram fazer com que os alunos:

- grafassem corretamente algumas palavras de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa;
- fixassem questões de acentuação e ortografia;
- compreendessem os termos coesão e coerência por meio de jogos;
- tornassem-se capazes de ordenar textos, produzindo redações com início, meio e fim.

A proposta foi iniciada com a divisão dos alunos em pequenos grupos. Algumas palavras, grafadas de forma incorreta por vários alunos na primeira aula, eram lidas pelos licenciandos que solicitavam que os grupos de discentes escrevessem os vocábulos de forma correta em um papel. O grupo que escrevia corretamente ganhava pontos. Como alguns não conseguiam grafar corretamente a palavra lida, o vocábulo da vez era exposto na lousa, para que fosse possível a fixação da ortografia da palavra por meio da visão.

Em um segundo momento da aula, os grupos de alunos foram mantidos e realizou-se uma atividade com fábulas.

Cada um dos grupos recebia um texto diferente, cortado em pedaços. Os alunos eram estimulados a organizá-los na ordem correta em função da ordem cronológica dos fatos. Cada um dos grupos era acompanhado por um dos professores licenciandos, para que fosse ofertada toda a assistência necessária.

Após essa aula, foi possível verificar que os alunos voltaram a cometer os mesmos equívocos, mas com uma frequência bem menor e, de maneira gradual, apresentaram melhores resultados no desenvolvimento de suas produções textuais até mesmo porque não queriam entregar atividades mal feitas aos graduandos. Assim, era possível perceber que a relação entre docentes e discentes só se estreitava.

3.3 Terceira aula

A terceira aula iniciou uma proposta de trabalho com o gênero textual notícia que durou quatro semanas.

Com a primeira atividade, objetivou-se que os alunos fossem capazes de:

- comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias e à forma;
- debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão, opinião e argumentação orais;
- conhecer a estrutura e especificamente cada parte que compõe o gênero textual notícia;
- conhecer, observar e produzir uma notícia, levando em conta as características do gênero e as condições de produção;
- consultar outras fontes em busca de informações complementares, como revistas, jornais e Internet.

Com a primeira atividade sobre o gênero, foram mantidos os grupos divididos na aula anterior com o intuito de tornar a aula mais dinâmica e fazer com que os estudantes sentissem-se mais livres para debater sobre o assunto.

Na primeira aula sobre notícia, trabalharam-se o título e o subtítulo com suas especificidades. A proposta da atividade era realizar a explicação teórica sobre ambos e mostrar como são apresentados nos jornais impressos e digitais. Após a explanação e discussão, os alunos exercitaram o conteúdo por meio de atividades com notícias reais.

A atividade principal do dia foi desenvolvida com notícias da própria semana e consistia em entregar aos estudantes o texto da notícia completo, sem o título e o subtítulo. Dessa forma, de acordo com aquilo que havia sido discutido, eles desenvolveram título e subtítulo próprios.

Mais uma vez, deve-se ressaltar que a relação entre os graduandos e os alunos da Educação Básica tornava-se cada vez mais próxima e significativa.

3.4 Quarta, quinta e sexta aulas

A quarta aula desenvolvida com os estudantes foi uma continuação da aula anterior e, portanto, também abordou o gênero textual notícia. Devido à continuidade, os grupos de alunos foram mantidos.

Nessa aula, ainda com os mesmos objetivos da anterior, realizaram-se discussões sobre o lide e o desenvolvimento geral da notícia. Os estudantes participaram ativamente dos debates e conseguiram identificar corretamente as informações que deveriam estar presentes no gênero para que se caracterizasse a notícia.

A partir disso, os alunos tiveram de realizar a produção de uma notícia e usufruíram de duas aulas para tal. Para que não houvesse tempo desperdiçado na criação do tema da notícia, os professores sugeriram temas recorrentes na semana, mas deixaram os alunos livres para escreverem sobre o assunto que melhor dominassem.

3.5 Sétima, oitava e nona aula

A partir da sétima aula, a proposta foi alterada e trabalhou-se o gênero textual fanfic, pois o mesmo se encontra mais próximo da realidade dos estudantes, uma vez que trabalha com o enredo de filmes, livros, desenhos e histórias em quadrinhos em geral.

Os objetivos dessa aula eram que os alunos tivessem condição de:

- conhecer e compreender o gênero textual fanfic;
- compartilhar experiências sobre filmes, desenhos e livros;
- produzir textos a partir de uma proposta que despertasse a imaginação dos estudantes;
- estabelecer relação entre seus conhecimentos sobre o tema, a língua e noções de texto para a

produção de uma fanfic.

O gênero fanfic foi apresentado aos alunos por meio de discussões teóricas e estruturais. Para exemplificar, ocorreram as leituras de cinco fanfics escolhidas pelos professores e lidas pelos mesmo. Foram escolhidas as seguintes fanfics:

- Meus queridos brinquedos (sobre o filme Toy Story);
- Okay okay (sobre o filme A Culpa é das estrelas);
- Mario e Luigi (sobre o personagem Mario dos famosos jogos de videogames);
- Scooby-doo: o começo
- Harry Potter

A partir disso, solicitou-se uma produção inicial, na qual eles poderiam escolher qualquer história que os desagradasse e recriar o início, o meio ou o final, ou ainda, poderiam dar uma continuidade à trama.

Por ser a escrita de um texto complexo, os alunos tiveram a oportunidade de usarem duas aulas para a produção. Em uma, criaram o roteiro do que iriam escrever e, na outra, escreveram o texto em si.

3.6 Décima aula

A décima e última aula deu sequência à anterior no exercício com o gênero fanfic. Por conseguinte, os objetivos foram os mesmos da sétima, oitava e nona aulas. Como a proposta era fazer os alunos interessarem-se pelo gênero e procurarem-no fora da sala de aula, foi preparada uma atividade de contação de histórias.

Cada um dos professores selecionou uma fanfic próxima à realidade dos alunos e levou impressa para eles. Desse modo, em vez de a leitura ser feita pelos licenciandos, os estudantes tiveram a oportunidade de ler o texto em voz alta, para toda a sala.

Foi visível o interesse deles na aula. Não ocorreu nenhuma conversa paralela e a ausência da docente responsável pela classe colaborou para a maior interação deles no momento de responderem algumas questões acerca de cada um dos textos lidos.

Entretanto, antes de a aula acabar, a professora responsável retornou à sala de aula e, assim, começou a gritar e maltratar os alunos, o que desmotivou vários deles a finalizar a atividade proposta.

Embora atribuir uma nota não fosse objetivo dos licenciandos, ao final da aula, a professora responsável pela turma ainda fez questão de solicitar na frente de todos os alunos que os futuros professores corrigissem a atividade e atribuíssem uma nota para cada um deles. Dessa maneira, não seria necessário que ela preparasse sua própria avaliação para a classe.

3.7 A importância da relação professor-aluno

O questionamento pessoal, por parte do profissional da educação, deve ser uma constante, aliás, salientada na LDB, que preconiza, no inciso III, do artigo 63, e no inciso II, do artigo 67, a formação continuada dos professores:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos

diversos níveis. [...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRANDÃO, 2006, p. 137-41).

Curiosidade crítica e formação continuada podem levar o profissional a conhecer e enfrentar as mudanças sociais. Ciente das transformações que ocorrem nas relações sociais, o docente necessita ter consciência de que a relação professor-aluno, por respeitar o aluno - sujeito do processo de aprendizagem - deve estar calcada no diálogo (ALVES, 2001).

Infelizmente, porém, a postura adotada pela docente responsável pela turma em que o projeto efetivou-se foi de total desrespeito com os alunos e também com os licenciandos que estavam presentes na posição de professores. Repetidas vezes, ela gritou e exaltou-se com os alunos, atribuindo-lhes nomes desrespeitosos. Assim, o respeito ao aluno ficava distante do ambiente escolar.

A presença da docente, lamentavelmente, tornou-se um empecilho no desenvolvimento das aulas, uma vez que, toda vez que se fazia presente e prestando atenção na atividade, brigava com um aluno diferente, mesmo que ele estivesse apenas erguendo a mão para tirar uma dúvida durante a realização de um exercício.

Nos momentos em que a professora ausentava-se, entretanto, os estudantes sentiam-se aliviados e livres para tecer seus próprios comentários acerca do assunto que estava sendo abordado pelos graduandos.

Na escola tradicional, a ausência do diálogo era vista como uma situação normal no cotidiano escolar. Aliás, o silêncio, desejo maior da maioria dos mestres, era visto como sinônimo de respeito por parte dos alunos. Uma ilusão já que, muitas vezes, o silêncio representa medo, desinteresse ou uma situação de submissão em relação ao professor que, muitas vezes, vê-se como o detentor absoluto do saber.

Assim sendo, embora a escola se denominasse como uma instituição preocupada com a interação do indivíduo no meio social no qual está inserido, visando a um bom convívio em grupo e em sociedade, o que aliás também está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o diálogo não era uma prática constante entre docentes e discentes.

Freire (1996, p. 135) afirma que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. O professor, por maior que seja o seu conhecimento e a sua experiência, não pode fechar-se em um mundo sem diálogo:

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p. 136).

Saber ouvir os educandos é fundamental para conhecer o contorno geográfico, social e econômico dos aprendizes e, também, da escola. Essa prática reflete respeito pelos educandos e

gera o desenvolvimento de uma relação intercomunicativa que pode conseguir grandes progressos ao longo do processo ensino-aprendizagem (BRITO, 2003). Não era essa a realidade escolar vivenciada pelos alunos participantes do PIBID na escola em questão.

E não se trata aqui de diálogos vazios, cheios de pena ou consolo. Freire (1996, p. 138) fala de diálogos capazes de “desocultar verdades escondidas”, de “desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos”, de “enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente”.

Dentro desse contexto educacional, o educador, portanto, não pode apenas ouvir os seus educandos. Mais do que isso, ele precisa saber ouvir, melhor dizendo, estar disposto a ouvir:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p. 90)

Ganhando esta nova dimensão, o diálogo também cria laços de afetividade na relação professor-aluno. O educando sente-se valorizado ao ser ouvido e aproxima-se do docente (CANDAUI, 1996).

Chega a ser até mesmo estranho para alguns alunos quando um professor demonstra-se aberto para o diálogo, porque, frequentemente, eles são calados pela dinâmica da aula. Poucos professores estão realmente dispostos a ouvir seus alunos. Muitos fazem de tudo para que suas aulas terminem com o sinal para que perguntas não sejam feitas. Vários são os docentes que entregam suas avaliações corrigidas ao término do período para que questionamentos não surjam. Talvez seja por isso que os alunos do 7^o. ano tenham se envolvido tanto com os universitários: eles percebiam envolvimento, amor pelo ato de ensinar e preocupação na preparação das atividades.

Segundo Freire (2005), os indivíduos transformam-se e ganham significação enquanto homens, quando reconquistam o direito de dialogar. Dialogar, muitas vezes, é libertar-se de uma situação de opressão. É por esse motivo que o professor não pode reduzir sua profissão à rotina de depositar informações e conhecimentos no outro, a não ser que queira manter a situação opressora entre mestres e aprendizes que, constantemente, instala-se no ambiente escolar. Nessa situação, impera apenas a educação “bancária”, termo também consagrado por Paulo Freire (2005).

Um verdadeiro diálogo e uma real troca de ideias tornam-se fundamentais em um ambiente que busca a formação da cidadania (ALVES, 2001). Entretanto, nem todos os professores estão preparados ou pré-dispostos a dialogar com seus discentes.

Em primeiro lugar, muitos não desenvolveram tal habilidade nos cursos de formação, ou seja, não receberam informações concretas sobre a importância dessa prática no contexto educacional. Eles não sabem que o diálogo pode representar uma ferramenta importantíssima na busca por uma aprendizagem significativa, estreitando relações de afetividade entre educadores e educandos, ato que gera um clima de confiança ao longo do processo ensino-aprendizagem (ALVES, 2000).

Em segundo lugar, ainda de acordo com Freire (2005, p. 92), não há diálogo sem amor ao mundo e aos homens:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de

medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Nesse caso, a realidade que se observa torna-se mais complexa na medida em que não são todos os docentes que carregam o sentimento amor para as suas salas de aula. Na fala de Freire, percebe-se o profundo vínculo entre o diálogo e a afetividade, além do respeito ao educando na figura não só do aluno, mas, também, no papel de indivíduo em processo de formação.

Logo, nota-se que a educação intelectual deve caminhar junto da educação afetiva (ALVES, 2001). O professor deve levar em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos, porém é importante ressaltar que o desenvolvimento de uma boa afetividade pode fazer com que o indivíduo tenha uma vida mais plena, equilibrada e sadia e o diálogo é uma das peças mais fundamentais nesse processo.

Por fim, o diálogo também se torna determinante para o docente que reflete constantemente sobre sua prática, pois, conversando com os alunos e discutindo as propostas desenvolvidas em sala, o professor pode ter um retorno crítico dos discentes sobre as atividades e perceber a necessidade de variar as estratégias metodológicas para um melhor aproveitamento do próprio educador e dos educandos.

Conclusão

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência foi extremamente relevante para a formação acadêmica dos vinte graduandos envolvidos, pois foi responsável por apresentar outra vivência de sala de aula, diferente da experiência obtida por meio do Estágio Curricular Supervisionado, obrigatoriedade legal de todos os cursos de Licenciatura no Brasil. Marc Weisser, citado por Albuquerque (2006, p. 15), explica essa realidade dizendo que

os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas de uma apropriação e de uma produção; eles são ligados ao autor profissional e à sua pessoa. A formação do professor tomará não o aspecto de uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas uma reinterpretação de um discurso pedagógico próprio a cada um dos formados.

Assim, o PIBID representa o momento em que o licenciando pode afastar-se apenas da observação do cotidiano escolar para agir. A inversão de papéis, de graduando que apenas observa para professor, nesse caso, foi fundamental, sadia e benéfica.

Evidentemente, desafios e obstáculos surgiram a cada ida à escola, mas estes só serviram para aprofundar ainda mais a reflexão sobre a prática docente, gerando, também, um licenciando mais consciente de seu papel no espaço educacional e na vida de milhares de jovens (ANTUNES, 2010).

O trabalho com as diversas propostas elaboradas pelos vinte universitários, em processo de formação docente, também colaborou para a percepção de como atividades inovadoras e relevantes dão certo no ambiente de sala de aula. Destaca-se, ainda, que se desenvolveram, por meio das propostas que levavam em consideração o mundo dos alunos da Educação Básica, habilidades criativas e isso podia ser percebido a cada semana.

Conclui-se, portanto, que um programa como o PIBID faz-se necessário no cenário atual da formação professoral do Brasil, visto que esse une, direta ou indiretamente, instituições - a instituição formadora e a escola de Educação Básica -, muitas vezes, distantes. Surge, portanto, com o projeto, uma afinidade entre instituições fundamentais para a formação de bons professores.

Por fim, é importante destacar que cada um reinterpreta, ou pelos menos deveria reinterpretar, o discurso pedagógico que recebe nos cursos de formação para encontrar a própria e

mais adequada forma de ministrar a sua aula, levando em consideração a realidade escolar na qual se está inserido (NÓVOA, 1992). Para um maior resultado formativo, recomenda-se ao docente em formação flexibilidade para mudar o rumo da ação, já que estratégias, por si, têm o caráter de incerteza e imprevisibilidade, próprios dos processos humanos presentes no cotidiano escolar e extraescolar. O PIBID oferece isso ao futuro professor e, por isso, tem grande valia.

Referências Bibliográficas

- 1] ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- 2] ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar*. Papirus: São Paulo, 2001.
- 3] _____. *A alegria de ensinar*. Papirus: São Paulo, 2000.
- 4] ANTUNES, Celso. *Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- 5] BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB: passo a passo – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Avercamp, 2009.
- 6] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- 7] BRITO, Vianna Brito. *PCN de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- 8] CANDAU, Vera Maria (org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 9] FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 10] _____. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- 11] NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

i Autor(es)

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

ii Emanuela Rodrigues do Espírito SANTO, Graduada em Letras
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)
Centro de Comunicação e Letras
emanuelasanto@hotmail.com