

**PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa:  
experiências no chão da escola**

**PIBID in the constitution of teaching the Portuguese Language teacher:  
experiences in ground of the school**

**PIBID en la constitución de la enseñanza del profesor de Lengua  
Portuguesa: experiencias en el terreno de la escuela**

Fabrizio Oliveira da Silva \*

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios \*\*

André Luiz Gaspari Madureira \*\*\*

**Resumo:** Este artigo discute a formação inicial de professores de língua portuguesa através das experiências adquiridas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O objetivo é compreender os sentidos da formação do professor de português nas diferentes temporalidades formativas construídas ao longo da atuação no PIBID. Analisa-se como o PIBID oportuniza uma formação centrada nas práticas educativas do cotidiano escolar. O trabalho é o resultado de uma pesquisa-formação desenvolvida com estudantes do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A fundamentação teórico-metodológica baseou-se na abordagem (auto)biográfica, entendendo a formação como um processo de construção de conhecimento ao longo da vida, pois quem narra estabelece relações temporais durante o seu percurso formativo.

**Palavras-chave:** PIBID. Temporalidades. Formação Docente.

**Abstract:** This article aims at discussing the initial training of Portuguese language teachers through the experiences acquired in the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. The goal is to understand the way to formation of Portuguese teacher in the different training temporality built along the performance in PIBID. It is analyzed as the PIBID create opportunities in order to focus training in educational school through daily practices. This work is the result of a research-training developed with students of Literature Course from University of the Bahia - UNEB. The theoretical and methodological foundation was based on the approach (self) biographical, understanding the formation as a process of knowledge building lifelong, since the narrator establishes temporal relations during their training.

**Keywords:** PIBID. Temporalities. Teacher Training.

---

\* Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: <faolis@uol.com.br>.

\*\* Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: <jhanrios1@yahoo.com.br>.

\*\*\* Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: <andreluizmadureira@hotmail.com>.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir la formación inicial de los profesores de lengua portuguesa a través de las experiencias adquiridas en el Programa Institucional de Introducción a la Enseñanza - PIBID. El objetivo es entender los sentidos en la formación del profesor de portugués en distintas temporalidades formativas construidas a lo largo de la actuación en PIBID. Analiza como el PIBID promueve una formación centrada en las prácticas diarias de la escuela. El trabajo es el resultado de una investigación-formación desarrollado con los estudiantes del curso de Letras de la Universidad Estadual de Bahía - UNEB. El fundamento teórico y metodológico se basó en el enfoque (auto)biográfico, en la comprensión de la formación como un proceso de construcción de conocimiento de toda la vida, como el narrador establece relaciones temporales durante su formación.

**Palabras clave:** PIBID. Temporalidades. Formación del profesorado.

## Introdução

Apresentamos neste artigo algumas reflexões acerca das experiências de formação construídas pelo Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID junto aos estudantes do Curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É neste contexto que este estudo se insere, uma vez que objetiva compreender os sentidos atribuídos à formação e as diferentes temporalidades formativas construídas ao longo da atuação no PIBID.

A partir deste cenário, este trabalho surge da pesquisa-formação desenvolvida com quatro bolsistas do PIBID do Curso de Letras da UNEB, utilizando as narrativas de formação dos bolsistas de iniciação à docência para compreender os sentidos e temporalidades da formação (PINEAU, 2003). Com isto, procuramos refletir acerca das seguintes questões: Como as temporalidades da formação são vivenciadas bolsistas do PIBID? Quais sentidos são produzidos na formação inicial vivenciada pelo PIBID? Como o bolsista do PIBID vai construindo o conhecimento sobre a docência?

A proposta de se discutir a trajetória de formação docente de licenciandos do curso de letras no PIBID surge como uma intenção de se compreender se o sujeito – em diferentes tempos de formação: o tempo do eu, o *kairós*, da subjetividade, dos ritmos internos de cada sujeito; e o cronológico, o *kronos*, tempo marcado pelo relógio, do cronograma, do calendário, do ritmo da escola (ELIAS, 1998) – não é capaz de construir uma trajetória que já lhe permita entender a docência em língua portuguesa, consolidando saberes que o ajudarão a desenvolver-se profissionalmente quando inserido nessa mesma realidade, só que na condição de professor licenciado.

Por analisarmos o processo de formação dos licenciandos a partir do PIBID em diferentes tempos, discutimos a concepção de tempo formativo, considerando os diferentes tempos da escola e dos sujeitos. Para fundamentar a discussão, buscamos relacionar a ideia de tempos do sujeito com as suas subjetividades. Analisamos a formação e sua dinâmica de funcionamento no PIBID como *lócus* de produção de experiências do professor de língua materna, na veia de se considerar diferentes temporalidades formativas.

O processo formativo no PIBID é demarcado por diferentes tempos, os quais surgem como um elemento vital nos processos de produção identitária, estando presente tanto na produção relacional como na biográfica, pois é no de convivência e de narração que as experiências vão sendo relatadas e tecendo o fio da trajetória de formação do sujeito. Em outras palavras, o tempo é um elemento considerável na produção identitária, mesmo porque não assume uma única conotação social para o sujeito. Há dimensão psicológica da temporalidade,

que evidencia o surgimento de um tempo da subjetividade do sujeito, o que a tradição grega chamou de *kairos* (PINEAU, 2003).

Um dos grandes pensadores sobre esse aspecto, o sociólogo de nacionalidade alemã Norbert Elias (1998), não considera o tempo cronológico como um elemento *a priori* da razão. Costuma-se dizer que o tempo passa rápido ou lento demais. Costuma-se, ainda, atribuir-lhe uma dimensão da crueldade, como se ele se transformasse num elemento de castigo, portanto responsável pelo envelhecimento e cansaço. Essa é uma visão objetiva, mas para esse sociólogo, o conceito que a sociedade construiu sobre esse elemento é produto de um duradouro processo de aprendizagem que se tem transmitido de geração a geração. É prática, inclusive ensinada na escola, que o tempo passa, dando-lhe a noção de movimento. Trata-se de uma visão personificada, como se ele pudesse ser medido e responsável por suas aoes na sociedade. No entanto, não tem existência física, logo a ideia de passagem de tempo se torna um mito. Em verdade, o homem, enquanto sujeito do tempo, é que passa e fica mais velho, carrega sobre si os seus efeitos, mas não propriamente o tempo. Numa atitude personificadora, o homem atribui vida própria ao tempo como se este fosse um ser de ação que teria início, meio e fim, portanto um ser de irreversibilidade.

A condição de irreversibilidade centra-se no homem que sofre as agruras do tempo cronológico, portanto envelhece, adoece e morre – condição de sua irreversibilidade, e não do tempo. A ação do cronológico se faz notar pelas transformaoes da vida ou nas vidas das sociedades em que se vive (ELIAS, 1998). Considerando que, para as dimensões físicas da humanidade, se trata de um tempo cronológico, esse autor busca eliminar a noção de pessoalidade, para reconhecer nele a noção de tempo como um longo processo histórico de aprendizagem, de maturo e de acumulo de experiências produzidas incessantemente ao longo das geraoes. São as trajetórias humanas que do a noção de tempo vivido, tempo do sujeito, tempo da experiência, logo, de tempo do eu.

Nesta perspectiva, há uma relação que os homens estabelecem com o tempo, demarcado pelos estágios de suas aprendizagens, melhor dizendo, pelas suas trajetórias de vida. Essas trajetórias são distintas de ser humano para ser humano, assim como de grupo para grupo, no entanto servem para que se conheça a noção de tempo transcorrido da e pela experiência vivida.

Portanto, o que chamamos de “tempo” significa, antes de mais nada, um quadro de referência do qual um grupo humano – mais tarde, a humanidade inteira – se serve para erigir, em meio a uma sequência contínua de mudanças, limites reconhecidos pelo grupo, ou então para comparar uma certa fase, num dado fluxo de acontecimentos, com fases pertencentes a outros fluxos, ou ainda para muitas outras coisas. (ELIAS, 1998, p. 60).

Disso compreende-se que a experiência dos homens em relação ao tempo não é um atributo da universalidade. Portanto, infere-se que este não se universaliza entre os grupos sociais, muito menos entre civilizaoes que viveram em diferentes momentos. E se não há a dimensão da universalidade é porque há uma condição de se ter, para o tempo, o parâmetro da subjetividade de cada um, por meio da qual o tempo assume característica e ritmos diferentes. A ideia de sua universalidade passa a ser um mito. Em um único sujeito habita diferentes perspectivas de tempo, que o faz navegar em diferentes estágios de experiências.

Assim, o sociólogo Elias (1998) ratifica a posição de que o tempo é produto historicamente situado pelas trajetórias, práticas e cultura da humanidade. Desse modo, o aspecto de sua dimensão

é reforçado na percepção humana porque sua padronização social inscreve-se na consciência individual, tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem “Que horas são?” ou “Que dia é hoje?” (ELIAS, 1998, p. 84).

Nesta seara, o tempo cronológico é uma convenção social criada pela humanidade para dar uma ideia de organicidade, praticidade e controle das ações, entendendo-as sempre no tripé do início, meio e fim. Essa lógica parece ter sido adotada pela escola, que o prioriza na ótica do cronograma, do turno e do tempo estabelecido, no mesmo tripé. Isso advém da necessidade que a escola teve para organizar-se socialmente, dando conta de cumprir com seus conteúdos, desenvolver seus planejamentos, enfim, cumprir seu papel social, que se centra muito mais na ótica do tempo da escola enquanto instituição social que se organiza cronologicamente, do que no tempo dos sujeitos que, diferentemente, desenvolvem processos de aprendizagens em diferentes ritmos e tempos.

A escola moderna transformou-se num espaço disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de educar por partes. As partes remetem ao tempo cronológico que determina as ações, uma após a outra. Os critérios de rigor e eficiência pedagógica são pré-concebidos pela aplicação de tempo determinado, visto que o eficiente para a escola é o que atinge a excelência em curto prazo. Esta concepção surge numa tendência de não se valorizar na escola a dimensão do tempo da subjetividade do sujeito. São procedimentos, cronogramas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano num tempo estritamente determinado, o *kronos*, em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito que possui um tempo individual e que, notoriamente, é diferente do tempo do outro sujeito, mesmo que ocupem o mesmo espaço em um mesmo tempo.

## A formação temporal e curricular em Letras

No momento em que o Conselho Federal de Educação aprovou a primeira proposta de currículo mínimo para os cursos de Letras, em 19 de outubro de 1962, o fez tendo em vista a necessidade de repensar o currículo que até então era denso, abrangendo a capacitação para o ensino a partir da ideia de preparar o professor para ensinar um conjunto de línguas.

A parte pedagógica, enquanto constitutiva de um curso de formação para licenciatura, revela uma preocupação nos currículos pensados para o curso de Letras, visto que se objetivava uma formação voltada aos domínios das concepções e estruturas das línguas. A crença era a de que o professor precisava dominar o saber linguístico como condição para o exercício da docência. Mesmo com a resolução do Conselho Federal de Educação em 1969, que visou prescrever a obrigatoriedade de estágio supervisionado para a prática de ensino dos componentes curriculares, objetos de habilitação profissional, rara era a Instituição que se preocupava com a dimensão pedagógica da formação profissional.

Neste cenário as universidades investiam em uma qualificação teórica, em que predominavam os conhecimentos específicos de linguagem em detrimento dos saberes inerentes à atuação para o exercício da docência. Ser professor da área de Letras era garantia de ser conhecedor de gramática, de literatura e da arte de produzir textos. O conhecimento linguístico era o cunho norteador da competência de um educador.

Com a criação da LDB 9394/96, o MEC extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos, e em seu lugar houve a criação de diretrizes curriculares que, dentre tantos objetivos, propunha o de assegurar a orientação curricular que garantisse a valorização dos conhecimentos específicos de cada curso, mas também o de promover a orientação para a formação de

educadores, valorizando os princípios de autonomia das institui es e de eficácia na forma o geral e específica de professores. Essas diretrizes foram elaboradas seguindo os seguintes princípios, objetivos e metas:

### **Princípios**

- Assegurar às institui es de ensino superior ampla liberdade na composi o da carga horária a ser cumprida para a integraliza o dos currículos, assim como na especifica o das unidades de estudos a serem ministradas;
- Indicar os t picos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixa o de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da dura o dos cursos de gradua o;
- Incentivar uma sólida forma o geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condi es de exercício profissional e de produ o do conhecimento, permitindo variados tipos de forma o e habilita es diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram   experiência profissional julgada relevante para a área de forma o considerada;
- Fortalecer a articula o da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participa o em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;
- Incluir orienta es para a condu o de avalia es per dicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

### **Objetivos e Metas**

- Conferir maior autonomia às IES na defini o dos currículos de seus cursos, a partir da explicita o das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organiza o de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se   dinâmica das demandas da sociedade, em que a gradua o passa a constituir-se numa etapa de forma o inicial no processo contínuo de educa o permanente;
- Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibiliza o do tempo de dura o do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- Otimizar a estrutura o modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a amplia o da diversidade da

organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;

- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação<sup>1</sup>.

Diante do novo cenário criado pela LDB 9394/96, as instituições de Ensino Superior puderam desenvolver Programas com vistas a consolidar a sua autonomia de promover uma adequação nos currículos de modo a oportunizar a formação docente pelo equilíbrio da relação teoria e prática de desenvolvimento humano, ratificando a concepção de que “ensinar não é transferir conhecimento”, como nos assevera Freire (2009). Assim a formação de professores nos cursos de Letras precisa ser desenvolvida a partir da ótica de que o conhecimento de práticas educativas dos futuros professores será, também, uma das bases para que o ensino de língua seja produzido numa condição de reflexão gramatical necessária ao desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas dos estudantes da Educação Básica. Nesta ótica está a condição de se conceber que nem tudo precisa ser ensinado, mas é preciso conceber que

[...] o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem. (POSSENTI, 2006, p. 96).

O ensino de português como construção de conhecimentos por parte dos alunos traz ao professor uma responsabilidade de compreender quais práticas educativas deve lançar mão para garantir que se ensine o que, de fato, seja relevante para o domínio de questões linguísticas em que impere a aprendizagem.

Pela meta de viabilizar a formação de educadores que compreendam a dimensão da subordinação do ensino à aprendizagem dos alunos sobre os saberes da docência, a UNEB tem implementado ações do PIBID. Dentre vários objetivos, este projeto se destaca como um interessante programa de formação por oportunizar aos licenciandos a condição de vivenciarem a integração entre diferentes espaços, universidade e escola, compreendendo as reais condições em que o trabalho docente na área de Letras é desenvolvido.

O PIBID foi criado em 2007, numa ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Teve como principal objetivo fazer uma articulação entre escola básica e a universidade, com a perspectiva de trazer a escola básica para o cenário de formação de professores. Vê-se no programa o incentivo aos estudantes de licenciatura ao fazer a concessão de bolsas aos participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes durante o curso, tem revelado importantes fatores de avaliações que se tem feito do Programa.

---

<sup>1</sup> Texto retirado da página do MEC <<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>>.

Os projetos desenvolvidos pelas diversas institui es, dentre as quais se inscreve a UNEB, devem promover a inser o dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o inrcio do curso de licenciatura, a partir do segundo semestre, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orienta o de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Neste contexto, o PIBID destaca-se no cenário nacional brasileiro pela importância na forma o dos estudantes das licenciaturas na medida em que oportuniza ao estudante a vivência em práticas pedagógicas, permitindo-lhe compreender as condi es do trabalho docente em contextos reais da escola pública. Tal a o, no caso especrcico do curso de Letras, promove o redimensionamento da dicotomia existente entre a forma o teórica e prática de ensino de lrcgua, já que, logo no inrcio da gradua o, os discentes entram em contato com a sala de aula e, conseqentemente, com as práticas reflexivas do papel da escola e do professor.

Ademais, o programa tem colaborado substancialmente para garantir a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, estruturando-se como uma motiva o inicial para o exercrcio da docência, no sentido de facultar o desenvolvimento das estratégias de ensino de gramática e texto na escola, considerando as tensões que alrc existem como propulsoras de condi es reflexivas sobre o papel da linguagem no âmbito do ensino. Assim o Programa integra o conjunto de a es iniciadas pelo MEC para estimular a forma o de educadores com a promulga o de Diretrizes Nacionais para a Forma o, em nrcvel superior, de professores para a Educa o Básica. Nesta dire o o PIBID surge de um conjunto de objetivos que primavam por combater os problemas centrais relacionados   forma o e   valoriza o dos professores de Educa o Básica em todo o território nacional.

Um dos objetivos do PIBID   a eleva o da qualidade das a es acad micas voltadas   forma o inicial de professores nos cursos de licenciatura. Com a inser o dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educa o, o programa promove a integra o entre Educa o Superior e Educa o Básica, permitindo ao estudante de Letras inserir-se em práticas reflexivas do ensino de lrcgua que lhe serão a base para o exercrcio futuro de sua profrcss o.

O programa também proporciona aos futuros professores a participa o em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a supera o de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas – a partir da troca de experiências entre os supervisores, professores da Educa o Básica, com os bolsistas que refletem as orienta es e a condu o pedagógica que cada professor-supervisor, que   um professor de lrcgua materna –, o PIBID as auxrcia no desenvolvimento de suas a es.

### **PIBID e as temporalidades formativas**

A dicotomia existente na rela o universidade e escola básica tem um importante ponto de reflexão na rela o teoria e prática a partir de uma cultura de forma o vigente na sociedade, bem como da valoriza o do conhecimento dentro do espaço acad mico. Assim, na educa o o conhecimento teórico passa a ter valor quando a possibilidade de sua aplica o centra-se na competência prática que o sujeito tem de aplicá-lo; de torná-lo eficiente e significativo. Isso sugere que a rela o teoria/prática está para além da concep o de que a primeira recorre ao mundo do pensamento e reflexão, enquanto a segunda recorre ao mundo da a o, do fazer. Isso vai além, na medida em que, na perspectiva do cotidiano escolar, a maioria das práticas operacionaliza alguma teoria, por mais implrcita que ela possa ser. Segundo Marsden e Townley (2001), a prática   um constructo teórico e a teoriza o  , em si mesma, uma prática. Nessa lógica

a universidade e a escola básica dicotomizam-se num processo formativo em que a relação teoria e prática se faz e se refaz numa constante teorização sobre o ensino de língua, que no Programa se desvela como prática do fazer docente.

Tal concepção está centrada numa cultura acadêmica que sempre se questiona sobre o lugar da teoria e da prática na escola. O PIBID figura como uma vertente em que a prática passa a ser compreendida como eixo central das discussões teóricas desenvolvidas na universidade, sendo a prática uma constante teorização sobre os saberes da docência em língua portuguesa. A realidade escolar, entendida na metáfora de “o chão da escola”, torna-se o palco das grandes reflexões teóricas produzidas pela universidade, mas em uma veia que pulsa na realidade escolar, que se apresenta como cenário pertinente para que as práticas formativas dos licenciandos sejam produzidas e refletidas.

Nesta direção, o programa cumpre dois dos seus principais objetivos, diríamos até que são os mais importantes: “promover a integração entre educação superior e educação básica; e também contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes” (BRASIL, 2013, p. 2). Deste modo, ao se enunciarem esses objetivos por meio de uma portaria normatizadora, atesta-se o caráter do, ainda, não cumprimento dessa articulação entre a universidade e a escola básica a partir do processo de formação, ofertado nos variados cursos de licenciatura.

A teia de complexidade em que o tempo pode ser analisado e compreendido permite afirmar que a temporalidade se constitui como um elemento também complexo quando está relacionada aos processos de formação e de atuação profissional de um sujeito. Nem sempre é possível determinar ou perceber a sua dimensão nos processos formativos, mas é fato que o tempo se constrói numa multirreferencialidade das experiências do sujeito ao longo de sua trajetória de vida. Entretanto não há como gerar uma previsibilidade do tempo exato de se começar ou terminar uma experiência, quando esta traz em seu bojo a mesma complexidade cíclica do tempo. As experiências são atravessadas por várias dimensões temporais e, no conjunto delas, produz sentido para as trajetórias dos sujeitos. A infinitude do tempo é a mesma infinitude do conhecimento – ambos complexos e essenciais para dar forma e contorno às experiências formativas da humanidade. (PINEAU, 2003).

Por essa complexidade, apresentamos a concepção de tempo formativo (PINEAU, 2003), considerando os diferentes tempos da escola e dos sujeitos, buscando relacionar a ideia de tempos do sujeito com as suas subjetividades. Ademais, os formativos relacionam a escola e sua dinâmica de funcionamento no PIBID como *locus* de formação, produzindo uma discussão sobre a cotidianidade, práticas docentes e produção de identidades.

Pela condição de se introduzir o licenciando na realidade escolar, compreendida em sua temporalidade de ações produzidas por todo o ano letivo, e não em períodos específicos, o Programa visa oportunizar a vivência no cotidiano das práticas do ensino de língua, produzindo uma outra dinâmica temporal na formação docente, favorecendo ao licenciando a compreensão da escola em suas condições reais e temporais de funcionamento, visto que participa de ações que vão desde a jornada pedagógica e semanas de planejamento, ao conselho final de classe, passando por todos os movimentos que a escola produz para dar conta de favorecer o ensino de qualidade e que atenda às necessidades de sua demanda local. Conforme nos apresenta Sidnei<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Por sugestão dos próprios bolsistas de Iniciação, optamos por utilizar nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos em referência a uma pessoa familiar que cada um considera importante na sua trajetória de formação acadêmica. Essa também foi uma exigência do comitê de ética.

[...] eu não sabia nada de escola. Eu só tinha entrado na escola mesmo quando fui aluno e aí a coisa era para a gente bagunçar. Eu acho que todo estudante tem que fazer o pibid, pois é aqui que a gente aprende o que é escola, como ela funciona, o que você tem que fazer lá para ser um bom professor de língua portuguesa e não ensinar errado e so ensinar o que tem na gramática. Você tem que ensinar a sua gramática, você tem que ser competente na hora da aula para saber fazer o aluno usar bem a palavra. E isso eu tmbem aprendi na faculdade quando li os textos da professora da Unicamp que fala o que você deve e o que não deve ensinar ao aluno na gramática. O pibid te mostra isso em tempo real do seu curso, pois isso eu estou curtindo o programa. (Sidnei, trecho de narrativa de formação).

O PIBID insere o sujeito na escola, facultando-lhe a participação em experiências docentes tecidas numa dupla dimensão temporal: a da escola, transversalizada pela ideia do ano letivo, que vai desde a realização da jornada pedagógica ao conselho de classe, passando por práticas pedagógicas diversas, bem como processos de socialização com os demais agentes que atuam na escola; e a do sujeito, que desenvolve subjetivamente processos de compreensão e produção de saberes, num tempo que não é o real, cronológico, mas o das experiências internas, que se redimensionam a partir da inserção linear nas práticas escolares, que so construídas em um período largo, cronológico, de 200 dias letivos.

No caso específico de Sidnei, ele nos mostra que o tempo real da escola potencializou o seu contato com a língua, produzindo outro tempo da experiência para o futuro bolsista. Há, aqui, duas dimensões acerca do tempo na formação. Na primeira, a ideia ontológica do tempo associada às ações do existir. Daí a possibilidade de v-lo a partir da ideia de um tempo real, controlado, percebido e aferido pelo homem. Tem-se, assim, o contato direto com a escola, com o ensino de língua em que se valida o tempo de aprendizagem. Numa segunda dimensão, o tempo passa a ser concebido por uma base epistemológica de relações estabelecidas com o conhecimento. A tessitura dessa dimensão centra-se na tica de se validar estruturalmente o tempo, compreendendo-o numa dimensão de sua composição filosófica. Desse modo, o bolsista constitui outras redes de saberes sobre a docência e o trabalho, específico, com a língua portuguesa, articulando conhecimentos adquiridos na universidade e no cotidiano escolar.

A formação, nesta direção, não concebe a escola básica em um caráter de univocidade, como se todas elas fossem iguais e enfrentassem os mesmos problemas. As teorias e práticas assimiladas na universidade vão sendo experimentadas em outros tempos que o estudante vivencia no cotidiano da escola. Por essa lógica, discutimos a concepção de tempo formativo, considerando os diferentes tempos da escola e dos sujeitos. Neste sentido, ratifica-se a ideia de Charlot (2005) que valoriza a formação do sujeito na construção de programas que permitam a apropriação de saberes oriundos da convivência com o outro. E o PIBID alarga o tempo de atuação dos licenciandos com os estudantes da escola básica, para garantir que a convivência seja uma condição de reflexão para atuação nos processos de ensino.

### **PIBID: outros sentidos da formação**

Este estudo parte da concepção de formação como um processo de construção de conhecimento ao longo da vida. Para isto, fundamenta-se na abordagem experincial e sua configuração como possibilidade de investigação-formação. As discussões, aqui, partem dos trabalhos de Souza (2006, 2011) e Josso (2002) quando discutem a abordagem a partir da formação de adultos e de professores.

O trabalho com a abordagem experincial com a iniciação  docência se potencializa pelas ações do PIBID, facultando ao sujeito em formação produzir um conhecimento sobre si, sobre

os outros e sobre o cotidiano. No processo de pesquisa-formação, o sujeito desvela as apropriações na relação com a experiência vivida. Neste sentido, Josso nos diz que

[...] a aprendizagem experiencial, proposta pela abordagem biográfica do processo de formação implica diretamente o aprendente em três dimensões existenciais: a sua consciência de ser psicossomático ou 'homo economicus', a sua consciência de 'homo faber' e a sua consciência de 'homo sapiens' [...]. (JOSSO, 2002, p. 29).

É das experiências produzidas no cotidiano escolar que as discussões sobre a docência se figuraram nesta pesquisa, pois entendemos que o conhecimento experiencial, produzido a partir da inserção do licenciando na iniciação à docência, permite ao sujeito viver as experiências a partir do conhecimento de si. Isso sugere que o licenciando coloca-se na condição de analisar os espaços e tempos formativos em que se insere, produzindo os saberes sobre a docência em língua portuguesa, construídos em diferentes tempos formativos no cotidiano escolar. Ao ser capaz de falar de si, com uma compreensão sobre os sentidos de estar iniciando a docência, os licenciandos se colocam no centro do processo formativo, inserindo-se em uma condição que os faculta entender como as experiências obtidas corroboram para o processo de produção da identidade docente.

No subprojeto do PIBID, a formação do professor de língua portuguesa, sob o olhar da linguística<sup>3</sup>, tem oportunizado aos licenciandos a convivência com estudantes da escola básica, por meio da qual passam a interagir linguisticamente com os alunos, numa perspectiva de compreender as diferenças que são construídas a partir da linguagem. Nesta relação, os bolsistas experimentam, no cotidiano das salas de aula, práticas que mobilizam outros sentidos sobre a formação, ampliando o repertório de conhecimento sobre a docência. É nessa dimensão que os licenciandos se aproximam das questões postas sobre o ensino da Língua Portuguesa. Como nos diz Silvia:

[...] Aí quando vi esse negócio de PIBID foi que passei a entender o que faz a professora de português. Eu achava que era só na sala de aula, mas tem muito planejamento de aula e trabalho para preparar provas e corrigir muita coisa, principalmente as redações. A universidade não mostra isso agente não. Eu vi tudo foi no PIBID porque estava sempre ligada no que a professora fazia. Que queria saber de tudo o que ela fazia para ensinar gramática e como estudava em casa. (Silvia, trecho da narrativa de formação).

O professor em formação está sempre na expectativa de alcançar novos conhecimentos. No plano teórico, a formação da sua identidade (BAUMAN, 2005, DUBAR 2005) se dá ao longo de sua formação acadêmica no curso de licenciatura, e vai se constituindo pelas experiências que o licenciando vai produzindo durante a sua trajetória na escola, em que os sentidos do ser professor são, também, elementos responsáveis pela produção do processo identitário. Nesse sentido, segundo Silva (2007), a identidade é entendida como um processo de formação e transformação do "eu", que é multideterminado, e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros.

Essa construção de identidade é influenciada pelos professores formadores. Nesta direção, pode-se considerar os supervisores e o coordenador de área, que inevitavelmente promovem um reflexo da docência, o qual acaba sendo uma espécie de espelho de si mesmo ou de outros que trabalham na área, pois:

---

<sup>3</sup> Trata-se do nome do subprojeto do PIBID em que os sujeitos colaboradores da pesquisa participaram durante os anos de 2014 e 2015.

[ ] a partir do educador que temos que vamos caminhar para o educador que queremos ter. E a passagem do que se propõe como ideal, aquilo que ainda não temos, para o que   necessário e desejado, se faz somente pelo possível. Onde encontrar as condi es da possibilidade? No  nico espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o real, o já existente [...] A escola só pode nascer desta que a  está. O novo educador, na escola brasileira, a nova educadora já estão a , naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar. (ABDULMASSIH apud RIOS, 2000, p. 72).

A condi o de se perceber a potencializa o da forma o docente de licenciandos do curso de Letras no PIBID aponta para a perspectiva segundo a qual o ensino reflexivo se faz na condi o do bolsista que, em diferentes tempos de forma o, insere-se no espaço educacional da escola, logo, em um cotidiano que revela a dinâmica do ensino de língua portuguesa. Dessa condi o, assumimos a posi o de que o licenciando   capaz de construir uma trajetória formativa que já lhe permita entender a docência em língua portuguesa, consolidando saberes que o ajudarão a desenvolver-se profissionalmente quando inserido nessa mesma realidade, s o que na condi o de professor licenciado. Neste sentido, o papel do professor/bolsista   fundamental, considerando que a experiência com o docente da Educa o Básica favoreceu a realiza o de experiências sobre o fazer docente, como nos relata Jeane:

[...] no Pibid fico observando como a professora supervisora ensina aos alunos e como eles ficam mudando o tema da aula, porque querem aprender outras coisas de gramática que usam no seu dia a dia. (Jeane, trecho da narrativa de forma o).

Os bolsistas de in cia o   docência, inseridos no contexto da realidade escolar, destacam, na produ o do conhecimento experi ncial, o lugar do professor/bolsista<sup>4</sup>. Atribuem a este sujeito um lugar relevante em seu processo formativo, analisando como positiva a convivência em práticas reflexivas e metodológicas para o ensino de língua portuguesa. Nesta pesquisa, os bolsistas de in cia o apresentam as experiências dos supervisores na perspectiva dialógica cotidiana que estabelece com os estudantes da escola básica, de modo a fazer os licenciandos pensarem sobre as questões da língua que devem ser consideradas no momento do ensino, para que esta tenha sua razão de ser e funcionalidade no âmbito escolar.

Estas reflexões permitiram aos licenciandos irem criando estratégias metodológicas e tecnológicas para o ensino de língua que pretendem desenvolver quando forem docentes. A escola passa a ser, nesta lógica, um espaço formativo, tornando-se um lugar de protagonismo para as reflexões e a es pedagógicas experi nciadas pelos licenciandos. N voa (2013, p. 162), ao tratar das proposi es para a forma o docente, enfatiza e defende a ideia de que “as propostas teóricas s o fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se completarem a necessidade de um professor actuante no espaço de sala de aula.”

A partir da observa o, percebemos que os bolsistas em processo de forma o têm a oportunidade de promover e desenvolver experiências metodológicas, tecnológicas e práticas no seio da escola, em condi o de refletir sobre cada procedimento, numa perspectiva de constru o e reconstru o de sua habilidade para tornar-se professor. Esse movimento faz aflorar um saber que se produz nas rela es com o docente da universidade, que coordena o projeto, com o professor da escola básica, que l  supervisiona e acompanha as a es dos licenciandos, bem como com seus respectivos discentes, com quem as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Essa perspectiva tem uma rela o direta com a produ o da identidade docente, na medida em que

---

<sup>4</sup> Nesse caso nos referimos ao professor de língua portuguesa, lotado na escola onde o subprojeto   desenvolvido, que tem como fun o inserir o bolsista de in cia o nas dinâmicas das práticas educativas da escola.   nas aulas desse professor que os licenciandos se inserem, como também   com ele que realizam sistematicamente reuniões de planejamentos e participam de todas as a es previstas no subprojeto, inclusive reuniões com o Coordenador de área na Universidade.

todas as experiências pelas quais passa na escola marcam a forma de pensar e de agir do licenciando, que, portanto, marcarão também as ações deste futuro professor.

[...] Eu já tinha feito o curso de Pedagogia na particular e já dava aulas para as crianças do primário. Eu sou professora do Município, entende, e a gente já sabe como se faz numa sala de aula. [...] foi pelo Pibid que eu aprendi a importância de me formar professora de português, estando numa sala já vivenciando o que se faz na sala de aula do ensino médio. É tudo diferente. Na faculdade a gente não aprende a como se comportar diante de uma dúvida dos alunos sobre linguística. (Simone, trecho da narrativa de formação).

O referido sujeito retoma em sua narrativa o lugar da experiência formadora, a partir dos processos já vivenciados na docência. Aponta o espaço formativo do PIBID como algo que recoloca a formação em posição de aprendizagem experiencial. A narrativa questiona os sentidos da formação e seleciona o que a mobiliza para outros saberes sobre o ensino da língua portuguesa.

Assim, a formação vai tomando outros contornos na experiência com o PIBID. O contato direto com diferentes formas de produção do conhecimento vai constituindo outros sentidos sobre a docência, em que tempos, espaços e experiência vão ressignificando as práticas vivenciadas pelos futuros professores.

### **PIBID no cotidiano formativo da licenciatura**

As propostas apresentadas pelas IESs devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES para o programa, sendo que as atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média da região/Estado, quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho educativo e de ensino-aprendizagem. Isso sugere que a CAPES visa apreender diferentes realidades e necessidades da Educação Básica, tendo em vista poder contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do governo federal.

Segundo o que se pode ler no relatório de Gestão 2009-2011 (produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012):

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (SEB, CAPES, 2012, p. 29).

Como exigência para inserir-se do PIBID, os licenciandos, junto com o professor supervisor, elaboram um planejamento e recebem acompanhamento dos Coordenadores de Área das IESs. O objetivo é o de integrar ações, compartilhar e analisar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da escola, contribuindo para que as instituições formadoras e as escolas públicas aperfeiçoem seus processos formativos e de estratégias de ensino e aprendizagem, dentre as quais a produção de experiências didático-metodológicas produzidas no cotidiano escolar, com vistas a promover, no licenciando, a constituição de alguns saberes da profissão docente. É fato, evidenciado em estudos que se tem produzido sobre o PIBID, que esse programa possibilita aos sujeitos participantes a experiência de conviverem com as escolas e

de participarem de todos os seus espaços, em diferentes tempos de aprendizagem, já a partir do segundo semestre do curso de licenciatura. Há, portanto, uma condição criada pelo programa de promover uma imersão do estudante no mundo da escola, ampliando a dimensão de estágio para a docência que faz durante a sua formação.

Neste estudo não houve uma pretensão de estabelecer comparações sobre o programa e o estágio na lógica de entender qual é o melhor para a formação do professor, mesmo porque o estágio e o PIBID constituem-se em mecanismos distintos, e também, distintos propósitos. O PIBID se diferencia do estágio, como a própria CAPES sinaliza ao considerar que

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, a relação que se estabelece na dinâmica do programa entre seus diferentes atores, licenciandos, coordenadores e supervisores, gera um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de duplo benefício institucional no processo formativo, em que tanto a escola quanto a universidade aprendem e ensinam ao mesmo tempo, produzindo experiências que vão sendo ressignificadas pela compreensão que cada um tem de si nesse processo.

Analisando os propósitos do PIBID, tanto postos pela CAPES como observados a partir dos resultados que esta pesquisa tem apontado, compreendemos que o Decreto n. 6755/2009, através do qual fica instituída a Política Nacional de Formação de Professores, representa um importante marco no processo de reconstrução e valorização dos cursos de licenciatura, assim como do processo de formação de professores, facultando ao licenciando a condição de compreender como a profissão docente é desenvolvida no cotidiano da escola básica. O programa dá ao licenciando a oportunidade de conhecer o material de seu trabalho, que surge como todos os elementos materiais e imateriais do exercício da docência. Assim o material do trabalho do professor diz respeito ao conjunto de saberes, ações e relações que ele estabelece com seus alunos no espaço escolar. O saber fazer na docência é tomado como elemento orientador do desenvolvimento formativo de Lucas, colaborador do estudo, que no início da entrevista, em sua narrativa, nos diz

[...] falar do PIBID nesse processo de formação continuada em que me encontro  falar da importância que esse programa me proporciona n? Ao passo em que eu estou tendo acesso ao meu material de trabalho, ao meu espaço de trabalho que é a escola, então ter esse acesso, ter esse contato antecipadamente, antes dos estágios obrigatórios do curso, isso eu diria que facilita o meu trabalho, facilita ... contribui pra minha preparação, porque esse contato, essa iniciação  docência, isso me prepara, isso me orienta no meu... na metodologia, me orienta na... enfim, na preparação das aulas. E isso tendo, isso tomado antecipadamente, isso iniciado nesse percurso em que eu ainda me encontro quarto e quinto semestre é uma preparação, digamos mais sólida do que os estágios. (Lucas, Entrevista narrativa, 2016).

Para o referido entrevistado, em conformidade ao que propõe a CAPES em seu relatório de gestão publicado 2012, o PIBID é diferente do estágio, pois enquanto este é pontual e uma etapa obrigatória do curso de licenciatura; aquele é atravessado por uma dimensão temporal que d ao sujeito a condição de se preparar melhor, ter uma formação mais sólida, entendida como uma formação continuada, por entender que o PIBID atravessa todo seu processo formativo, dando-lhe condições de compreensão da docência, até mesmo como preparação para os estágios.

Por estar na condição de estudante de uma licenciatura, no lugar de quem precisa, portanto, conhecer a docência no âmbito das práticas educativas em que ela se desenvolve, o bolsista considera o programa importante, pois é por meio dele que se tem acesso ao material de trabalho, ao saber fazer da docência, o qual não se consegue atingir senão no cotidiano em que essa atividade se desenvolve.

O licenciando toma a ideia de espaço de trabalho como elemento que é dado a conhecer a partir da vivência que o programa o oportuniza, ao inseri-lo no cotidiano escolar. É a escola com a sua dinâmica e organização, entendida sob o olhar do próprio sujeito em formação, o *locus* espacial e temporal em que o saber fazer de um professor é produzido, levando-se em consideração que as relações e ações que ali se desenvolvem não são frutos de uma previsibilidade. Em outras palavras, o que o professor faz na escola não pode ser parametrizado por uma lógica de receita, de algo que se faz sempre do mesmo jeito. As práticas educativas na escola variam pelas relações e diferentes objetivos que cada professor constrói no seu dia a dia, produzindo diferentes formas de desenvolver a docência. Trata-se, portanto, de um *locus* complexo de relações e de práticas que se configura para o licenciando como elemento de formação significativo. Estar na escola, conviver com diferentes sujeitos, inserir-se em diferentes dinâmicas faz o licenciando desenvolver experiências que o ajudarão a construir o seu saber fazer na docência, que, para o entrevistado supracitado, surge como forma de sentir-se melhor preparado para os estágios e para ser professor. Daí a ideia adotada por ele ao considerar o PIBID como uma formação continuada, a qual se processa paralelamente ao curso de licenciatura, mas que o direciona para compreender questões que não são produzidas na universidade, pois só na escola, em seu cotidiano e em sua organização temporal, é possível saber como lidar com tais questões no desenvolvimento da profissão docente.

A narrativa revela que o entrevistado Lucas considera que o PIBID promove um contato antecipado, antes mesmo dos estágios, com a escola, que contribui para a sua formação, estando nela a condição de permitir que ele compreenda como a iniciação a docência o prepara para o seu futuro exercício profissional. Está neste *locus*, transversalizado pela ideia de tempo e espaço de formação, a ideia de que a aprendizagem da docência na licenciatura é construída ali também. A preparação para a docência de que fala o aludido entrevistado é possibilitada pelo PIBID, mas é tecida no cotidiano da escola, lugar em que as experiências vão sendo construídas no percurso formativo do licenciando, dando-lhe a sensação de estar se preparando para o desenvolvimento da docência.

Segundo Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois constitui o espaço real de construção da sua identidade docente, vez que é nela que as relações e práticas educativas são desenvolvidas como forma de experienciar como a profissão é tecida. Da leitura da narrativa do entrevistado Lucas, assim como para Canário (1998), depreende-se a ideia de que é preciso repensar a formação do professor, visando a criar condições, como as que faz o PIBID ao inserir o sujeito no cotidiano escolar logo no início do curso, a fim de superar deficiências históricas dos modelos de formação que não viam a escola como espaço também privilegiado para desenvolvimento da formação docente. Defende a formação contínua, numa visão contextualizada do processo de formação docente e da construção de identidade, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração. Ao considerar o PIBID como uma espécie de formação continuada, centra sua lógica de compreensão do processo formativo como mecanismo de estar sempre se constituindo em elaboração e reelaboração de metodologias que o faça pensar a sua formação como condição de sentir-se capacitado para o desenvolvimento da docência a partir de experiências didático-metodológicas de que participa no cotidiano escolar.

Canário (1988) também destaca o papel da escola no grande debate em torno da forma o de professores e da constru o da sua identidade, defendendo que   na escola, no local de trabalho que a identidade docente se constrói. Considera ser na escola, mediante forma o contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, que o professor constrói o seu saber fazer na profissão. Se isto   verdade,   tão verdadeiro também o fato de que o PIBID antecipa esse processo de constitui o do saber fazer do professor, tornando-o ainda mais perene e significativo ao iniciar, não s o pelo exercício da profissão docente, mas pelo processo de forma o, a constitui o da identidade docente.

Quando o entrevistado Lucas narra que o programa lhe oportuniza participa o em práticas educativas na escola, dando-lhe a condi o de sentir-se preparado para os estágios e para a profissão, considera que está, como defende Canário (2008) e N voa (2002), construindo experiências sobre a profissão docente a partir da realidade escolar em que o exercício profissional se consagra como uma espécie de forma o continuada, a partir da qual o professor vai desenvolvendo aprendizagens e constituindo sua identidade docente no decorrer de seu trabalho na escola. De fato, o licenciando não exerce a profissão, mas, ao estar inserido no contexto em que ela   desenvolvida, aproxima-se da condi o de produzir sua identidade no movimento das práticas educativas e de experiências que são produzidas no contexto da realidade da escola, logo, no dia a dia do exercício profissional.

Nessa mesma dire o, Hargreaves e Fullan (2000) apontam a necessidade de pensar no papel da escola como uma organiza o “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve   medida que seus professores também se desenvolvem. Nesta lógica, a escola não   s o um lugar de forma o, mas que sofre modifica es em sua essência organizacional, visto que os professores – e, no estudo em tela, os licenciandos participantes do PIBID – produzem experiências que fazem a escola modificar-se num constante movimento formativo. Isso acontece pela lógica de entendermos que os sujeitos são ativos no processo de sua constitui o e que d o   escola a mesma condi o de ser ativa no processo de forma o deles.

A fim de que os licenciandos possam ter uma forma o experi ncial,   considerável que o PIBID promova uma mudança de atitudes e de práticas educativas na escola, visando garantir que o professor em forma o esteja inserido e seja participante de experiências educativas que na escola se desenvolvem. Isso implica uma condi o favorável para que o licenciando esteja em condi es de desenvolver os saberes da profissão, para que possa se sentir mais preparado, em constante desenvolvimento de experiências educativas que lhe dêem condi es de exercer a profissão docente.

N voa (2002) também considera os elementos constitutivos dos saberes da docência, abordando a importância da escola no processo de forma o. Faz uma interessante considera o sobre o papel da escola para tal processo, discutindo e analisando questões ligadas   forma o contínua dos professores. Neste íterim aborda três aspectos, que não deixam de estar fundamentados numa rela o de subjetividade do professor, como sujeito ativo no processo de seu desenvolvimento a partir das rela es cotidianas que estabelece no espaço educativo: desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvimento profissional e de seus saberes e desenvolvimento organizacional da escola.

Dos três aspectos, dois estão relativamente apontados pelo entrevistado Lucas ao considerar que o PIBID o tem oportunizado a desenvolver-se como estudante da licenciatura, que passa a sentir-se ativo no processo, sinalizando que se considera mais preparado e com condi es de compreender como as práticas educativas são desenvolvidas na escola. Sente-se, dessa forma, apto a perceber de que forma pode se apropriar de algumas delas, construindo experiências ao se inserir nessa realidade da atividade docente. Nesta lógica   possível entender

que há, no movimento formativo do licenciando, o desenvolvimento pessoal, ao sentir-se ativo na produção de suas experiências. Outro aspecto evidenciado pelo bolsista aponta para a compreensão que ele diz ter da escola, sabendo como ela se organiza no cotidiano e de que forma essa organização lhe dá elementos para perceber como a docência vai se constituindo naquele espaço.

### **Considerações finais**

Nóvoa (2013, p. 203), ao tratar das proposições para a formação docente, enfatiza e defende a ideia de que “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se completarem a necessidade de um professor atuante no espaço de sala de aula.” A referência aqui posta trata da dimensão de se considerar o professor licenciado e atuante no magistério, que supostamente tem condições de, estando na profissão, ser capaz de pensar sobre a mesma. A condição de se perceber a potencialização da formação docente de licenciandos do curso de letras no PIBID aponta para uma concepção de se conceber que o ensino reflexivo da língua se faz na condição do bolsista que, em diferentes tempos de formação, insere-se no espaço educacional da escola com toda a sua complexidade e dinâmica. Dessa condição, assumimos a posição de que o licenciando é capaz de construir uma trajetória formativa que já lhe permita entender a docência em língua portuguesa, consolidando saberes que o ajudarão a desenvolver-se profissionalmente quando inserido nessa mesma realidade, só que na condição de professor licenciado.

A dimensão formativa vivenciada no Programa promove reflexões sobre a docência em Língua Portuguesa, oportunizando aos licenciandos a inserirem-se numa lógica formativa de estarem a refletir mais sobre a prática docente no que concerne às especificidades do trabalho com a linguagem. É desta condição de reflexão que os licenciandos iniciam um processo de se questionar sobre o que ensinar e como ensinar, embasados na relação de ensino e de aprendizagem do português entre o professor/bolsista e os alunos da escola básica.

Diante disso, os licenciandos revelam constantes questionamentos sobre a postura eminentemente normativa, prescritiva de apreciação da língua. A proposta apresentada ao grupo do PIBID tem sido de identificar, na língua, a funcionalidade da própria gramática, a pertinência que um determinado elemento linguístico tem ou não em um determinado gênero textual. Desse modo, o que estabelece se os elementos linguísticos são apropriados ou não deixa de ser as prescrições da gramática normativa para se tomar como fundamento o gênero textual, o contexto em que o dizer aparece: a presença de variantes regionais pode, por exemplo, não ser pertinente em um artigo acadêmico, mas certamente o será em um cordel ou em uma tirinha cujo contexto seja o regional.

A dinâmica de realização das ações do PIBID, bem como da condição de inserção do licenciando em Letras em contextos de ensino e de aprendizagem de língua, aponta para a validação da perspectiva de se adotar que a profissão docente se faz e se refaz em diferentes momentos reflexivos, que vão desde a teorização dos saberes linguísticos promovidos nas aulas da universidade, até a concretização da aprendizagem destes saberes, num processo de interação entre os sujeitos professores da escola básica e licenciandos, em que a prática de reflexão linguística dá aos bolsistas de iniciação a condição de compreender como a docência se efetiva na tensão de diferentes tempos e espaços que lhes são oportunizados na sala de aula. Assim percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos licenciandos no âmbito do PIBID tem promovido uma percepção sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa na escola.

Com as narrativas dos pibidianos, foi possível articular e perceber as implica es do PIBID na forma o dos futuros professores de Língua Portuguesa, retomando pontos significativos de suas trajetórias formativas. Percebemos que as contribui es que o PIBID proporciona na inicia o   docência relacionam-se com a constru o da identidade docente dos bolsistas. A atua o na escola consolida-se através de prática pedagógica, a qual favorece o contato com sujeitos que revelam dificuldades de compreensão linguístico-gramatical, mas que, ao terem a oportunidade de serem acompanhadas pelos bolsistas, têm a oportunidade de desenvolver reflexões linguísticas sobre a sua forma de falar e de compreender a funcionalidade diversa o código linguístico. Além disso, o efeito   também sentido pelos bolsistas que se colocam na condi o de serem formados no processo reflexivo de sua própria prática pedagógica.

Considerando-se determinados contextos escolares em que o licenciando atua, o PIBID tem a clara proposi o de fomentar a constru o da identidade docente, permitindo que o sujeito se forme num movimento social, nas reais condi es em que a docência se coloca para promover a es de um fazer profissional, que desperta as habilidades individuais a partir das a es produzidas em coletividade. Daí a ideia de que o professor não atua sozinho; está sempre ligado a práticas organizativas da escola que, em alguns aspectos, determinam suas a es pedagógicas. O PIBID, no curso de Letras, tem essa fun o de promover a constru o da identidade docente do licenciando, considerando o contexto da coletividade no espaço escolar, tanto das a es como dos sujeitos envolvidos.

Neste trabalho percebemos que os tempos da forma o s o construídos no cotidiano da escola, no contato direto com o ensino da língua na escola. Neste contexto, defende-se a ideia de que no PIBID a escola passa a ser um lugar de forma o privilegiado, na medida em que faculta ao licenciando estar nela e vivenciá-la em sua dinâmica real de organiza o e estrutura o do trabalho pedagógico. Assim, o PIBID   visto como um *lócus* espacial e temporal de forma o que alarga as possibilidades de inser o do sujeito na escola, potencializando a sua forma o na medida em que os diferentes tempos formativos se constituem como elementos fundamentais para a promo o da identidade docente.

## Referências

ABDULMASSIH, M. B. F.; SILVA, D. C. A.; VIANA, S. B.; MARIM, V. A Constru o da Identidade do Professor: Um Olhar Sobre o PIBID. In: ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGA O NA ESCOLA, 1., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2011. p. 1-10.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradu o de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL, Ministério da Educa o. Conselho Nacional de Educa o. **Relatório de Gestão 2009-2011**. Secretaria de Educa o Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012.

BRASIL. Coordenadoria de Coordena o de Aperfei amento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n  96, de 18 de julho de 2013. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Inicia o   Docência (Pibid)**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRASIL. Decreto n  7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Inicia o   Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em:

PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 de jan. 2016.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

MARSDEN, R. TOWNLEY, B. A coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, S. R. et al. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**: reflexões e novas direções. São Paulo: Atlas, 2001. v. 2. p. 31-56.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 199-210.

PINEAU, G. Medida do tempo, medida do poder. In: \_\_\_\_\_. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003. p. 67-74.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

SILVA, T. G. da. **O processo de constituição da identidade docente**: vozes de professoras alfabetizadoras, 2007. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

SOUZA, E. C. de. (Orgs.). “Vim aqui ficar com os ‘comigos’ de mim”: estágio, narrativas e formação docente. In: GARCIA, A.; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). **Universidade-escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis, RJ: De Petrus et ali; Rio de Janeiro: Faperj, 2011. p. 79-98.

Fabício Oliveira da Silva, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios e André Luiz Gaspari Madureira

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A/Salvador, UNEB, 2006.

*Recebido em 27/05/2016*

*Versão corrigida recebida em 27/09/2016*

*Aceito em 14/10/2016*