

Sentidos do Projeto PIBID e dos Sujeitos Participantes do Projeto

p. 75 - 84

Dalila Oliva de Lima Oliveira¹

Resumo

A questão norteadora desta investigação é analisar, nos discursos dos sujeitos envolvidos no projeto, a sua percepção sobre a contribuição dele na formação inicial do professor e, para respondê-la coletamos dados resultantes do acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do programa PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, alunos do Curso de Letras dos Campi de Irati e de Guarapuava, desenvolvido na área de Letras da UNICENTRO. Os instrumentos utilizados resultaram da observação de aulas ministradas por eles, dos questionários aplicados aos bolsistas e de entrevistas com os supervisores do projeto. A hipótese inicial era a de que esses alunos apresentariam significativa melhora em relação à autonomia, às suas experiências metodológicas e tecnológicas, a práticas docentes inovadoras, à criatividade e a atitudes que buscassem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem e, também, de que eles mesmos conseguissem identificar esse acréscimo que, provavelmente, buscavam. Os resultados obtidos, norteados pelos objetivos da pesquisa e colhidos na observação prática dos alunos, no início e no final da pesquisa, bem como nas entrevistas, comprovam que o investimento na orientação para o planejamento das atividades, feito pelos supervisores da UNICENTRO e na orientação prática e acompanhamento na supervisão, feitos pelas supervisoras, professoras das escolas da rede estadual de ensino, nas escolas onde os bolsistas atuaram, apresenta significativo crescimento deles em relação à segurança, autonomia, criatividade, iniciativa e nível de relacionamento com os alunos, perceptível no comportamento do grupo e na percepção evidenciada por eles nas respostas dos questionários e, também, pelas professoras entrevistadas.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Sujeitos. Análise de Discurso. Prática Docente.

Meanings of the PIBID Project and the meanings given by the participants

Abstract

The purpose of this research is to investigate the contribution of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship to the participants - undergraduate students studying Portuguese literature in a state university from Paraná/ Brazil, located in the campi of Guarapuava and Irati. The data was collected through the follow up of the activities developed by the participants, by means of class observation, questionnaires and interviews with the project supervisors.

Key words: Teacher. Participants. Discourse Analysis. Teaching Practice.

1 Graduada em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO. E-mail: olivadalila@yahoo.com.br

Introdução

O exercício da docência não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem técnicas e habilidades técnico-mecânicas. Entendendo-se ensino como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que, nas licenciaturas, sejam priorizados conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, a fim de possibilitar que alunos-professores construam, de forma gradual e permanente, os seus saberes docentes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, apresenta-lhes no cotidiano. Dos estudantes, espera-se a mobilização de conhecimentos teóricos da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. O espaço ideal para essa mobilização é a escola, a sala de aula.

Biazi *apud* Holland *et all* (2012, p.30), situa a classificação de posicionamento identitário para determinadas formas de as pessoas se posicionarem em relação ao que desenvolvem no decorrer do tempo, como consequência do convívio nas relações em seus mundos figurados, definindo que a forma de ser e agir é construída à medida que se constroem como especialistas nas atividades que praticam, sendo dois os fatores implicados nessa definição: envolvimento emocional e responsabilidade no desempenho das tarefas. Os autores referidos explicitam, assim, esses fatores:

o envolvimento emocional aparece após a pessoa atingir um certo grau de competência e é, segundo eles, fator necessário para maestria do especialista. O envolvimento leva à identificação: o novato, que passa a usar a lente dos especialistas ao ser inserido no mundo figurado, adota essa lente para si e começa a compreender e organizar aspectos de seu próprio eu e, pelo menos, alguns de seus próprios sentimentos e pensamentos (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2006, p.177).

A formação para a docência deveria prever uma significativa carga horária de prática com a finalidade de, efetivamente, preparar o estudante, aproximando-o do *locus* da atividade de ensino e de aprendizagem, para que ele vivencie o máximo de situações práticas, e consiga analisá-las à luz das teorias estudadas em sala de aula, na sua formação; discuta-as com e sob orientação de um docente experiente, de modo a construir a sua formação inicial da melhor forma possível. Para isso, faz-se necessário considerar tempo e atividades adequados, de forma a contemplar as diferentes dimensões de atuação do profissional de ensino na área de formação, considerando que as atividades propostas para a formação docente, em especial no curso de Letras, visam à imersão dos acadêmicos em sala de aula em vivências práticas, nas quais atuam em situações contextualizadas sob a supervisão de um professor formador, de forma a poderem avaliar os resultados da aprendizagem e refletir sobre as dificuldades encontradas.

O foco da pesquisa é a formação inicial de professor de Língua Portuguesa e ancora-se em pesquisas que apontam para problemas nos cursos de licenciatura. Dentre esses problemas destacamos que esses cursos desenvolvem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio diferenciados da realidade das escolas, numa perspectiva cartorial e burocrática, cujas práticas de formação não dão conta da captação das contradições presentes na prática social de educar e pouco têm contribuído para constituir a identidade do profissional docente

e, conseqüentemente, imprimir qualidade ao ensino. Acrescente-se a isso, o limite de uma carga horária mínima de prática orientada. Se o professor que sai das universidades não recebe uma formação suficiente, na formação continuada que lhe é oferecida, a prática usual tem sido a de se realizarem cursos de suplência e ou atualização, programas que se têm mostrado pouco eficientes para consubstanciar a prática docente, alterando as situações de fracasso escolar.

Em relação a esse grupo, pretendemos investigar os aspectos que um acréscimo de 30 horas letivas mensais, de prática docente, pelo período de 2 anos na formação, de 10 acadêmicos do curso de Letras podem apresentar, já, na atuação dos acadêmicos participantes do projeto PIBID - programa financiado pelo MEC – como práticas relacionadas à autonomia, a experiências metodológicas e tecnológicas, a práticas docentes inovadoras, criativas e interdisciplinares e, ainda, a atitudes que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem. A pergunta norteadora da investigação foi: Quais as implicações de um tempo adequado e da prática orientada na formação inicial do docente?

O objetivo geral da pesquisa, com vistas a responder a questão norteadora foi esclarecer aspectos agregados pelo projeto PIBID na formação docente inicial de professores de Língua Portuguesa, em participantes do projeto. Esse objetivo geral norteou a investigação das atividades desenvolvidas pelos participantes, nas escolas, bem como, os questionários e as entrevistas tornaram possível analisar a percepção dos acadêmicos e dos supervisores em torno de aspectos agregados na formação, resultantes da prática orientada, previamente, e no local de aplicação.

Considerando o término do projeto e com vistas a disseminar os resultados, encaminhamos,

nessa segunda parte deste artigo, o relato da realização da pesquisa, detalhando a metodologia, as reflexões teóricas, tentando fechar o percurso por meio do retorno aos objetivos, entrelaçando, então, teoria e prática.

Relato do percurso e reflexões em torno da teoria e da prática

O nosso objetivo, nessa segunda parte do artigo, foi refazer o percurso empreendido na pesquisa com vistas a constituir um efeito de fechamento que entrelace teoria e prática. Vale reiterar que o objetivo geral da pesquisa foi analisar a percepção dos acadêmicos e de supervisores em torno de aspectos agregados na formação, resultantes da prática orientada previamente, no local de aplicação e historicizar a função do programa.

Para alcançar esse objetivo geral, a primeira providência tomada, no início do ano letivo, foi confirmar, com a professora coordenadora do Projeto PIBID, da UNICENTRO, em Irati, a possibilidade de realizar a pesquisa com o grupo de estudantes, marcando para o segundo semestre esse contato. Feito isso, selecionamos a bibliografia que daria suporte teórico para a pesquisa. No segundo semestre, estabelecemos contato com a professora coordenadora da escola, no colégio Duque de Caxias, em Irati, com a qual levantamos informações sobre o desenvolvimento do projeto e atuação das acadêmicas, mantendo contínuo contato, na forma de acompanhamento indireto. No terceiro semestre, em virtude de substituições de acadêmicas no projeto, optando por incluir o projeto de Guarapuava na pesquisa, entramos em contato com o coordenador, nesse Campus, que disponibilizou o contato com os alunos e com o Colégio Newton Felipe Albach, onde se realizou parte das atividades do projeto.

Nesse período, propus, aos acadêmicos dos

dois projetos, um questionário com perguntas abertas, via email, recebendo o material de 10 acadêmicos, número considerado suficiente, pois era a quantidade de sujeitos proposta inicialmente, já que pretendíamos acompanhar apenas um projeto com esse número de participantes. Ainda, nesse semestre, foram feitas observações de algumas aulas ministradas por duplas de alunos, em Irati, e conversado com alguns alunos sobre o projeto, colhendo informações de interesse da pesquisa.

No quarto semestre foi feita a leitura dos questionários sob o foco da análise do discurso de linha francesa para compreender as interferências que permearam o discurso nas respostas dos acadêmicos. Fizemos entrevistas com duas professoras-coordenadoras do projeto nas escolas, procedendo à análise das respostas com base na mesma linha teórica. Continuamos a observação nos colégios, acompanhando duplas diferentes, buscando contato com as professoras regentes dessas turmas para colher a percepção destas sobre o trabalho desenvolvido no projeto e sobre como avaliavam o resultado do projeto na escola. O contato com o grupo em Irati se fez em reuniões de planejamento das atividades e com o coordenador da UNICENTRO em Guarapuava, buscando colher dados sobre sua percepção em relação à caminhada dos acadêmicos, sobre as dificuldades e respectivas superações, as quais fazem parte da análise.

Esta pesquisa fora proposta, inicialmente, assim como os projetos PIBID, para dois anos. Com a prorrogação do prazo do projeto por mais um ano e, principalmente, por ter havido várias substituições de acadêmicos nos projetos, foi solicitada prorrogação da pesquisa por seis meses, para colher informações mais consubstanciadas, considerando que grande parte dos participantes havia sido substituída, obtendo mais esse tempo para a investigação.

Portanto, no quinto semestre, complementamos o levantamento de dados da prática dos acadêmicos e dos resultados dessa prática, agora na visão de nova coordenadora do projeto, em Irati, em vista da substituição da coordenadora que iniciou o projeto. Ainda conseguimos coletar material em entrevista com a coordenadora do projeto do Colégio Duque de Caxias, em Irati. Completadas as análises, procedeu-se à comparação com os resultados de pesquisa realizada anteriormente com alunos em Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, dados que evidenciam a insuficiência da carga horária dos estágios na Licenciatura, na prática de formação dos nossos alunos como futuros professores, bem como a importância de se aproveitarem oportunidades que, embora restritas a um pequeno número, possibilita a complementaridade nessa formação.

Metodologicamente, organizamos esta pesquisa a partir dos dados de pesquisa anterior, os quais justificam esta iniciativa agora proposta, cuja preocupação se centra na formação inicial de professores e na valorização da profissão.

Os sujeitos da pesquisa foram 10 acadêmicos do curso de Letras da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO que participam, como bolsistas, do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da CAPES, FINANCIADO PELO MEC – Ministério da Educação, subprojetos realizados em Guarapuava e em Irati, e 5 professores: 3 professores de Língua Portuguesa, da rede estadual de ensino e 2 professores universitários, do curso de Letras. Os subprojetos estão direcionados à capacitação inicial para docência na área do ensino de Língua e Literatura Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. O acompanhamento dos bolsistas foi feito, especialmente, nas escolas, em situação prática, onde estão atuando sob a supervisão de um professor que é o responsável pela disciplina,

e também no grupo de estudos desses estagiários supervisionados por um professor que gerencia o projeto na Universidade.

Especificamente no que tange ao PIBID, buscamos os seus objetivos, o número de bolsistas (da Universidade) e da escola, este representado por um professor que atua na escola e que faz a ponte entre a Universidade e a escola, aproximando as duas instituições e que, também possibilita a familiarização do universitário, futuro professor, com a prática de sala de aula e com a realidade das escolas.

As técnicas empregadas foram observações do grupo, na escola de nível básico em que o projeto foi desenvolvido, no município de Irati, Paraná, em reuniões de planejamento das atividades e discussões, orientadas pelos coordenadores da universidade; conversas com os professores regentes de turmas, com a coordenadora do projeto, e com os coordenadores do projeto na UNICENTRO, que são professores de Língua Portuguesa e de Literatura na Universidade; aplicação de questionários aos acadêmicos bolsistas desse projeto e entrevistas com os acadêmicos e supervisores desse e também do projeto em Guarapuava.

O nível de inserção dos acadêmicos do projeto PIBID objeto desta pesquisa, no curso de Letras e levantamento de dados da pesquisa foi, prioritariamente, Ensino Médio, em turmas de 1ª. a 3ª. séries, no Colégio Estadual Duque de Caxias, em Irati, no entanto, foi ampliado para Guarapuava, aplicando-se questionários aos integrantes do projeto, inseridos na Escola Estadual Newton Felipe Albach. São escolas públicas que atendem alunos de classes sociais variadas.

As observações tiveram como foco aulas ministradas pelos bolsistas, enfocando atividades diversas, tais como: a) de leitura com variadas materialidades textuais, como quadrinhos, peças

publicitárias, contos, poesias, filmes, editoriais de jornais e revistas, textos de divulgação científica, cujas leituras pressupõem o desenvolvimento da escrita; e b) de atividades de Literatura; c) de atividades linguísticas, como pré-requisitos para a escritura de textos, c) de produção textual e d) de organização de jornal da escola e de prática com a tecnologia na implementação e alimentação de blog na escola como instrumento de ensino.

Os questionários aplicados continham perguntas abertas, tendo em vista, também, a coleta da percepção do respondente. O meio utilizado para a aplicação dos 10 questionários pretendidos foi a internet, enviando email para os professores da rede pública. Foram realizadas três entrevistas coletadas em Irati, sendo uma supervisora dos acadêmicos do projeto, naquela cidade e um supervisor e uma professora de turmas, no colégio onde atuaram acadêmicos do curso de Guarapuava.

O contexto em que se insere a pesquisa é o de necessidade premente de melhor formação para a docência, tendo-se a expectativa de que o programa venha preencher uma lacuna na formação de professores na prática orientada, nos cursos de licenciatura, ou seja, de um lado, investir na valorização do magistério, o que deverá incentivar o reconhecimento e a relevância da carreira docente. Por outro lado, proporcionar a integração entre ensino básico, isto é, as escolas, e a instituição formadora de docentes.

No decorrer das atividades previstas para este projeto, pode-se considerar que os objetivos foram atingidos de forma satisfatória. A receptividade dos coordenadores dos projetos nos dois níveis, da Universidade e das escolas foi satisfatória, facilitando a aproximação com os acadêmicos bolsistas, mesmo nas situações de substituição de coordenador. Na relação com os acadêmicos, inicialmente, percebia-se certa frieza e distanciamento, provável por associarem

a observação como avaliação do trabalho. No decorrer do convívio, houve um processo de familiarização com a minha presença. Com os professores, nas escolas, ocorreu o mesmo processo.

Em relação à formação de professores, Kleiman (1999), Kleiman e Signorini (2001), Pimenta (2002) ratificam que é pertinente a efetivação de projetos, tanto de pesquisa como outros, implementados em parceria entre a universidade e as escolas, como uma forma de fortalecer os vínculos entre as instituições e de imprimir um caráter científico à estada de alunos em formação nas escolas de ensino básico, objetivo que se pretende tenha sido atingido. As professoras entrevistadas manifestaram aprovação ao intercâmbio construído entre a Universidade e a escola, fato que consideravam ausente mesmo na inserção dos alunos das licenciaturas, na época dos estágios supervisionados. Na percepção delas não havia contrapartida da universidade, mas apenas da escola. A inserção de alunos para estágios nos colégios tem sido um desafio, tanto para os professores orientadores quanto para os docentes responsáveis pelas turmas do ensino fundamental quanto médio. Considera-se que é corrente o entendimento, entre os professores, de que a formação docente é a espinha dorsal da educação, tanto é que, no Brasil, há ONGS tomando a seu encargo a complementação à formação, diante do quadro de ineficiência instalado, que resulta na falta de professores capacitados e, conseqüentemente, em defasagem na aprendizagem dos alunos no ensino básico.

A pesquisa confirma a visão de Pimenta (1994) de que, além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor ou que colabore efetivamente para sua formação; melhor dizendo: colabore para que o professor exercite a sua atividade docente com melhores

condições. Algumas expressões dos acadêmicos como: “[...] somente o estágio obrigatório não é suficiente para uma boa preparação [...]”; “[...] esta oportunidade é uma maneira de aprender e adquirir experiência para a futura profissão [...]”; “[...] o projeto me permite estar de fato preparado para o mercado de trabalho [...]” “[...] conhecer melhor o processo de ensino [...]”; “[...] aplicamos as teorias, não ficamos no abstrato [...]”; “[...] o incentivo à docência é fomentado pelo PIBID [...]”; “[...] desenvolvemos atividades que estão ligadas ao que realmente fará parte de nossas vidas como professores [...]”; “[...] oportunidade de aprender a trabalhar com a interdisciplinaridade e com novas tecnologias [...]”; “[...] é um projeto de iniciação à docência que desenvolve atividades que aproximam o futuro professor da prática de ensino [...]”, apontam para uma avaliação positiva da experiência em campo.

Por outro lado, a forma de trabalho em grupo e em duplas, como foi realizada a prática, evidencia, na fala dos acadêmicos, o processo de crescimento pelo qual passaram:

“Aprendemos a trabalhar em equipe [...] o desafio é aprender a ouvir...respeitar o ponto de vista do colega [...]”; “Pensar em grupo de trabalho é pensar em diálogo, em cooperação, em troca de experiências e pontos de vista diversificados [...] e foi exatamente isso que aconteceu, o grupo [...] trocava ideias, refletia, um sempre ajudava o outro [...]”. Nesse sentido, o projeto vem preencher uma lacuna existente no curso de formação, já que, de fato, no projeto, contactou-se que os alunos trabalham em grupo, supervisionados diretamente e têm a responsabilidade de produzir, não só material e planos de estudos, mas também, de produzir conhecimento, assim desafiados na busca de técnicas e metodologias que lhe deem suporte.

Em relação à supervisão das coordenadoras do projeto, os acadêmicos apontam a importância

da aproximação e da segurança que resulta desse contato mais direto com um professor experiente orientando a preparação das atividades, as discussões que se fazem necessárias, as retomadas, para serem corrigidos erros ou para serem preparados reforços na aprendizagem: “[...] a orientadora estava sempre conosco com o intuito de organizar, orientar, instigando o olhar acadêmico para a inovação, para buscar, no projeto, a visão da escola e foi a junção desses dois olhares que rendeu um bom trabalho [...]”; “[...] incentivavam pensarmos em propostas de conteúdo inovador”; “foi uma relação harmoniosa”; “[...]enriquecedora pela experiência das professoras”; “[...] com competência nos orientaram a preparar as atividades antecipadamente, não deixando nada para a última hora”; “[...] a professora sempre muito atenciosa e prestando excelente mediação entre nós [...] e a escola, também foi peça chave”. Essas falas ratificam a necessidade de maior e mais intensa vivência dos alunos com o seu locus de atividades de ensino e aprendizagem. Segundo Stutz e Cristóvão (2012, p.74), “[...] os alunos necessitam iniciar sua vivência escolar logo nos primeiros anos do curso para capacitá-los didaticamente. Esse convívio permite que o aluno-professor se integre ao meio e reforce o gênero profissional de professor [...]”. Portanto, quanto mais cedo eles se inserirem nas atividades docentes, mais rapidamente estarão sendo desafiados a se desenvolverem profissionalmente, avaliando a sua prática, buscando respostas na problematização dessa prática, o que envolve reflexão e, conseqüentemente, transformação, pois, segundo Kleiman *et all* (2001, p. 26) “[...] problematizar a prática é, em si, uma prática [...]”.

Nas entrevistas com os coordenadores dos projetos, aparecem pontos de vista diferenciados em virtude dos seguintes aspectos: posição que ocupam (supervisor da UNICENTRO e supervisor na escola); tempo de existência do

projeto (as entrevistas com os supervisores de Guarapuava foram realizadas no início do projeto) e linhas de trabalho diferenciadas. (O projeto de Irati trabalha com uma linha didático-pedagógica, centrada no planejamento e na prática de atividades de ensino em sala de aula; o de Guarapuava trabalha com uma linha tecnológica para o ensino, para o setor administrativo, para a área de comunicação, como editoração do jornal da escola, criação e alimentação de blog da escola, com o uso múltiplo de espaços, cuja meta é fazer uma central de jornalismo na escola).

A percepção da supervisora de Irati tem como suporte o papel que desempenhou na construção de ambiente favorável para as acadêmicas na escola, apresentando o projeto e explicando como seria a atuação do grupo, “Aí, os professores começaram a ver com outros olhos, mas só depois que iniciou a prática, o ponto de vista dos professores mudou, porque perceberam que era um auxílio para eles”. Sobre o relacionamento com a Universidade diz que, de fato, aconteceu um estreitamento do relacionamento com a UNICENTRO, mais com ela, mas que teve boa repercussão com os demais professores de todas as áreas. Referiu-se à dificuldade que sempre enfrentam na época de realização do estágio supervisionado, afirmando que “[...] as meninas do projeto tiveram que mostrar que a atuação que fariam era diferente do estágio”. Sobre o nível de desenvolvimento das acadêmicas, percebeu que “[...] aconteceu um ritmo maduro dentro da sala [...]”, que apresentavam bom desempenho, “[...] estavam seguras e traziam atividades diversificadas, trazendo para os alunos algo mais do que o professor regente trabalhava”. Diz que o crescimento do grupo era visível e que pouca coisa era necessária acrescentar ao que haviam planejado para as aulas, “[...] pois as meninas já vinham com o material todo pronto, faltando alguns ajustes, apenas conversávamos”. Sua

avaliação é a de que “[...] encerrado o projeto, essas alunas estarão prontas para atuar em sala de aula”. Ela reforça que “[...] a escola só ganhou com o projeto: ganhou ajuda, os professores ganharam importante reforço para um bom trabalho”; os alunos ganharam atendimento personalizado, tendo aumento da qualidade nas atividades e tiveram agregado valor aos conteúdos pela forma como foram trabalhados. Além disso, os futuros professores tiveram oportunidade de iniciar laços de amizade e companheirismo com os professores da escola, o que considera um embrião necessário para os futuros relacionamentos profissionais. Não apontou dificuldade, exceto nos ajustes para o início das atividades.

O supervisor do subprojeto que se desenvolve em Guarapuava diz que a proposta exige um nível já desenvolvido de autonomia e iniciativa dos acadêmicos, bem como de escrita e de abertura para o novo, para novas experiências pedagógicas, características que nem sempre são encontradas nos participantes. Argumenta que existem dificuldades nesses aspectos as quais assim define: “Saber escrever bem é uma exigência indispensável”, referindo-se à necessidade de critério específico em relação a isso na seleção dos candidatos. Argumenta que “[...] quis fazer uma orientação mínima para dar lugar à iniciativa dos participantes, no entanto, constatei que eles preferem não ter iniciativa em alguns casos [...]”. Pontua como um grande desafio a vencer, os vícios da “[...] estrutura ‘industrial’ da educação básica [...]”, enfatizando que o principal deles “[...] é quebrar a expectativa de continuar hábitos e costumes. Aqui também existe uma espécie de boicote àquilo que venha para interromper a sequência mais antiga [...]”, referindo-se à resistência em implementar novos instrumentos e métodos na educação. Também elenca como dificuldade o fato de haver muitas desistências que ensejam substituições de acadêmicos, o que

interfere no desenvolvimento tanto do grupo que permanece, quanto do que inicia. Além dessas, outra dificuldade apontada refere-se à falta de permissão de abertura de blogues nas escolas, embora seja possível buscarem-se alternativas para a prática dos acadêmicos. Define a linha de trabalho como inovadora “[...] como uma bolação inédita e original, ou seja, estou fazendo tudo sem modelos onde eu possa me pautar”. Percebe-se na sua fala, certo desapontamento quando diz que a sua motivação se alterou, porque “[...] vi que eles têm interesses meramente na bolsa. Alguns poucos vão além disso [...]”. Apesar do decréscimo da motivação, avalia que, embora o subprojeto ainda esteja iniciando, os acadêmicos que gradativamente “[...] se adaptam às novidades do subprojeto, já estão contribuindo excepcionalmente [...]”. A fala desse professor, na conjuntura de acentuadas dificuldades de toda ordem na educação, identifica uma das teses de Pêcheux (1997, p.160), a respeito das formações ideológicas, a de que o sentido de uma palavra ou de uma proposição não existe em si mesmo, mas “[...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões ou proposições são produzidas [...]” ou reproduzidas. Para um supervisor, os bolsistas têm bom aproveitamento porque demonstram interesse, buscam crescimento: para outro, as palavras mudam de sentido porque a posição sustentada é diferente.

A professora supervisora de uma das escolas, em Guarapuava, vinculada a este subprojeto, declara que ocupava uma posição de suporte, mas que também fazia o papel de “[...] intermediadora do diálogo entre os bolsistas e os demais colegas professores [...]”, “[...] ponte entre todos eles [...]”. Diz que sua “[...] função é parecida a de um professor, pois vai informar, acompanhar, corrigir e esclarecer as dúvidas [...] presença necessária para orientar e organizar os

estudos”. Quando diz “[...] apenas acompanho os trabalhos dos bolsistas, providenciando materiais e os recursos para desenvolvê-los [...]” parece referir-se à especificidade das tarefas que a equipe realiza que só podem ser orientadas pelo supervisor do projeto. Em relação à participação dos acadêmicos, considera que são significativas e que eles demonstram interesse e responsabilidade contribuindo na “[...] participação em nossa feira de etnias, contribuindo com dicas e sugestões, além de ajudar nos ensaios das danças e apresentações. Eles mesmos organizaram as reuniões com os representantes das turmas no contraturno. Alguns estabeleceram contato com nosso grêmio estudantil para troca de ideias, outros acompanham nossa Rádio Dimensão e os demais projetos. Dessa forma, estão inseridos na rotina escolar e interagindo, conhecendo nossa realidade”.

Pelos depoimentos colhidos, constatam-se percepções e resultados diferentes nos dois subprojetos, em parte manifestada pelo discurso, em parte, percebido nas entrelinhas. Na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, segundo Orlandi, (2005), a origem do sentido não está no sujeito necessariamente, mas na relação desse sujeito com a realidade sócio-histórica. Orlandi (2005, p. 11) retoma Pêcheux e define o discurso como “[...] sendo efeito de sentidos entre os locutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto”. O que permeia o discurso dos acadêmicos e dos supervisores é a forma como vivenciam o seu contexto, relacionada com as expectativas que se formaram em relação ao trabalho que desenvolvem e, também com a ideologia. Assim, o discurso não é apenas o que o sujeito expressa, mas é também, e, sobretudo, o não dito correspondente aos efeitos de sentido provocados no interlocutor. É importante considerar, nas falas, que o que é silenciado ou o que não é verbalizado, assim mesmo é percebido,

como expressão da sociedade, como anseio de realização, no caso da formação docente, como uma manifestação dos anseios dos sujeitos, refletidos na formação discursiva em que eles estão inscritos.

Pode-se considerar que cada um, de uma ou outra forma, é impulsionado a encontrar formas de vencer obstáculos que os desafiam.

Considerações Finais

Considero que os objetivos propostos foram plenamente atingidos, permitindo o levantamento do que, na percepção dos participantes, vem contribuindo positivamente para uma formação docente mais consistente, mais contextualizada com as necessidades, mais motivadora ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do uso responsável da tecnologia; motivando ao enfrentamento dos desafios dos novos tempos. Em relação ao programa pesquisado é esta a percepção, no entanto, é necessário considerar que o projeto não consegue atender à demanda, mas apenas uma pequena parcela de acadêmicos e que a maioria dos licenciandos são privados desse benefício. Portanto, evidencia-se a necessidade de serem revistos os currículos e programas dos cursos de licenciatura, de forma que os alunos que ficam de fora não sejam penalizados pela deficiência na formação.

A pesquisa permitiu, também, evidenciar o empenho empreendido no preparo dos acadêmicos para articulação e participação no debate sobre a necessidade de fomento a atitudes inovadoras na docência e o levantamento de contribuições que poderão nortear mudanças nos currículos das instituições formadoras.

Referências

KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês (Orgs.). *Ensino e formação do professor*. 2. ed. São

Paulo: Artmed, 2001.

MAYO, Peter. Gramsci, *Freire e a educação de adultos*: possibilidade para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEY, Jacob L. *Etnia, identidade e língua*. Trad. Maria da Glória Moraes. In: MORAIS, R. (Org.). *Sala de aula que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1994.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos*. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2002.

_____. *Michel Pécheux e Análise do discurso*. Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista. n. 1. Jun, 2005, p. 9-13.

SIGNORINI, Inês (org). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à formação do óbvio. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

VENTURINI, Maria Cleci; BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz e OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.) *O professor no Brasil: dizeres contemporâneos*. Guarapuava: Ed. Da Unicentro, 2012.

Artigo enviado em: 26/12/2012

Aceite em: 30/12/2012