

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID, DA PESQUISA E DA EXTENSÃO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA.

THE CONTRIBUTIONS OF PIBID, RESEARCH AND EXTENSION TO THE TRAINING OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER FROM THE PERSPECTIVE OF LETTERS OF A COMMUNITY UNIVERSITY.

Karine Goulart Schneider¹

Ricardo Luiz de Bittencourt²

RESUMO: Esse estudo teve como objetivo analisar em que medida há contribuições do Pibid, da pesquisa e da extensão para a formação do professor de Língua Portuguesa segundo as perspectivas dos docentes de Letras de uma universidade comunitária. Desse modo, foi discorrido sobre questões que se entrelaçam do tema de pesquisa como a história da formação do professor de Língua Portuguesa, a universidade comunitária, projetos de pesquisa, de extensão e Pibid. Embasou-se em Ambrosetti, et al. (2013), André (2005, 2012), Bittar (2001), Castro (2014), Freire (1992a, 1992b), Nóvoa (1992, 2012), Soares (2002) e Tancredi (2013). A análise se deu de forma qualitativa a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes de Letras. Observou-se que as contribuições dos projetos são muito significativas, de modo que há uma grande diferenciação dos alunos que participam desses projetos, pois apresentam uma maior autonomia de formação, clareza sobre sua função como professor, conhecimentos teóricos, investigativos e experienciais, além daqueles construídos ao longo da graduação. Em suma, conclui-se que esse estudo possibilitou visualizar os benefícios e valores que esses projetos trazem aos bolsistas participantes, assim, incentivando as universidades investirem mais nos mesmos e a todos os acadêmicos perceberem os ganhos e valores que esses projetos possibilitam.

Palavras-chave: Formação do professor. Pesquisa. Extensão.

Abstract: This study has how objective analyze to which extent has Pibid's contribution, of search and extension to Portuguese language Teacher's formation by the Letter's teaching staff of an open's universty. Thus, was expatiate on interlocking issues the history research theme of Portuguese Language's teacher formation, an open university, research projects, of

¹ Graduada em Letras. kaka__schneider@hotmail.com

² Doutor em Educação. Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores

extension and Pibid. This was based in Ambrosetti, et al. (2013), André (2005, 2012), Bittar (2001), Castro (2014), Freire (1992a, 1992b), Nóvoa (1992, 2012), Soares (2002) and Tancredi (2013). The analysis was a qualitative research from semi structured interviews performed with Letters teaching staff. It has been observed that the contribution of projects are so much significant, so that is a large differentiation of the students take part of these projects, because show a greater training's autonomy, about your function as teacher, theory knowledge, investigatives and experientials, beyond those built over of graduation. All in all, it was concluded that study enable envisions the benefits and values that projects brings to scholarship holders participants, thus, encouraging the universities investing more on them and on all academics perceives the gain and values that projects possibilities.

Keywords: Training's Teacher. Research. Extension.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma pesquisa de natureza básica com o objetivo descritivo de analisar as contribuições do PIBID, da pesquisa e da extensão para a formação do professor de língua na perspectiva dos docentes do curso de Letras de uma Universidade Comunitária. O mesmo foi desencadeado a partir do contato com esses projetos, e pelos comentários dos professores do curso ressaltando a colaboração dos mesmos para a formação do professor de Língua Portuguesa.

É interessante ressaltar que, recentemente teve uma pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense sobre a importância do Pibid para os acadêmicos bolsistas do respectivo curso, nomeado como *Contribuições do pibid - subprojeto interdisciplinar - para a formação de professores na perspectiva dos bolsistas de iniciação à docência do curso de letras*. Além desse, mesmo não estando diretamente relacionado a área de Letras, existem algumas pesquisas que já apontam os benefícios do Pibid para a formação do graduando em licenciatura, como retratado no estudo de Ambrosetti, et al (2013), que discorre tanto sobre a formação do professor como as contribuições que ele apresenta a todos aqueles que estão envolvidos no projeto. Assim, um estudo como esse não somente é relevante por apresentar um viés novo, mas também, será a partir dele que muitos professores e coordenadores poderão ampliar o conhecimento desses projetos e suas contribuições, acarretando, dessa forma, em um maior incentivo para os projetos em si e para os acadêmicos que sonham em participar de algum deles.

Para isso, inicialmente, essa monografia discorreu sobre a formação do professor em conjunto com a pesquisa e a extensão, relacionando-os. Em seguida, fez-se uma investigação a partir de uma entrevista semiestruturada sobre as contribuições desses projetos, tendo como público alvo alguns docentes do Curso de Letras, atuantes no segundo semestre de 2017 de uma universidade comunitária, pois são eles quem estão diretamente ligados à formação dos professores de Língua, dessa forma, podendo apontar as contribuições desses projetos para aqueles que participam dos mesmos.

A partir disso, a análise das entrevistas, já transcritas, se deu de modo qualitativo, valorizando tanto a posição social-histórica dos docentes como seu parecer sobre esses projetos. Essa análise foi embasada em autores como Ambrosetti, et al. (2013), André (2005, 2012), Bittar (2001), Castro (2014), Freire (1992a, 1992b), Nóvoa (1992, 2012), Soares (2002) e Tancredi (2013).

Em um primeiro momento, discorreu-se sobre Universidade Comunitária e a formação do professor para a educação superior. Em seguida, dissertou-se sobre a iniciação à pesquisa, ao ensino e à extensão e apresentou-se os dados levantados na pesquisa de campo, dando início, assim, a análise de dados e, posteriormente, as considerações finais.

2 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Nessa subseção, primeiramente, será abordado brevemente a situação atual da formação do professor, desde aspectos como a desarticulação do conteúdo e da forma durante a graduação universitária, às práticas pedagógicas dos professores universitários e a formação pessoal, teórica e experiencial do professor. Em seguida, será explorado o que é uma Universidade Comunitária e os benefícios que ela proporciona.

Mello (2000), ao discorrer sobre a formação do professor no cenário universitário, aponta uma desarticulação do ensino entre o conteúdo e a forma de como ensiná-lo. A autora afirma que a própria graduação “cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos” (MELLO, 2000, p. 100). Desse modo, a

teórica relata que existe esse impasse e que o mesmo prejudica diretamente a formação do professor, considerando que o mesmo aprenderá o conteúdo por si só não vinculado a certa forma didaticamente de trabalhá-lo, isso é, para que haja uma interação entre professor/aluno/conteúdo, propiciando, assim, a construção de um novo conhecimento. Esse fato é perceptível em muitas disciplinas do curso de Letras, enquanto existe os professores que se preocupam com o ensino da didática do conteúdo, a maioria prevalece o conteúdo por si só, ou ainda, embora tente relacionar o conteúdo com a forma de ensiná-lo, essa forma, por vezes, está muito distante da realidade.

Nessa perspectiva, Tardif (2000, p. 21) discorre sobre a falta da reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas por parte dos professores universitários, os principais responsáveis sobre a formação dos futuros professores.

Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa.

O autor ainda aponta uma crítica de que a falta dessa problematização influencia diretamente na formação dos novos professores, a qual é prejudicada por uma pedagogia opaca por saberes desatualizados e metodologias que, de fato, não funcionam.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13) além da formação acadêmica do professor, ele deve se formar, isso é, não só âmbito teórico, mas também, no âmbito pessoal. Uma vez que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”. De modo a considerar que o professor exercendo sua profissão também é uma pessoa e, assim, carrega consigo suas ideologias, crenças e experiências.

O autor ainda ressalta que a formação do professor não se dá apenas com a acumulação de cursos e teorias, mas com um conjunto de fatores. Dentre eles estão a formação pessoal, a criação de uma identidade como professor e a experiência, tanto particular como profissional. Tentar equilibrar a teoria com a prática é um tanto complexo, Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

mas no intuito de ter uma formação que possibilite proporcionar o ensino-aprendizagem para os educandos, é fundamental estabelecer esse equilíbrio.

Porém, esse equilíbrio para o graduando recém-formado se torna muito distante, visto que a única experiência que ele possui com as escolas públicas acontecem durante os períodos de estágios. De acordo com Ambrosetti, et al. (2013) a formação de licenciatura nas Universidades possui algumas lacunas, uma delas seria esse distanciamento dos graduandos com a escola pública, seu futuro local de trabalho. A autora aponta que uma formação que exerce mais a teoria e tem pouca prática é incompleta e essa lacuna da experiência acarreta no despreparo do graduando perante a realidade.

Nóvoa (2012, p. 15) em sua afirmação almeja “uma pedagogia que seja capaz de valorizar a experiência, que seja capaz de valorizar a experiência que é feita através de uma reflexão individual e de uma reflexão social.”. Essa pedagogia, por vezes, é encontrada na existência de projetos que acontecem concomitantemente com a graduação. Esses projetos são referentes ao ensino, a pesquisa e a extensão, os quais são os três pilares da Universidade Comunitária.

Segundo Bittar (2001, p. 38), pode-se definir a Universidade Comunitária como um modelo alternativo de caráter público não-estatal que tem como missão prestar serviços à comunidade carente, assim, dando ênfase na função social da Universidade. A mesma possui um preceito constitucional da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, desse modo, promove projetos os quais são responsáveis por esses serviços prestados para a comunidade carente.

Contudo, não se pode afirmar que todo graduando de licenciatura de uma Universidade Comunitária conseguirá alcançar esse equilíbrio da teoria com a prática e do conteúdo com a forma de trabalhá-lo, mas ele terá muitas oportunidades para tentar. A preocupação com essa função social por parte da instituição incentiva o acadêmico a ter um outro olhar para a comunidade, ainda mais, os graduandos de licenciatura, os quais, em maioria, vão atuar diretamente com a educação pública.

Em vista às dificuldades e problemas na atual formação do professor, o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma articulada, podem minimizar essa situação precária e promover uma formação que possibilite um maior preparo para o professor de Língua

Portuguesa ministrar suas aulas. Posto isso, nessa seção, apresentar-se-á alguns aspectos dos projetos destinados ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como suas funções e seus possíveis benefícios para os acadêmicos do curso de Letras, futuros professores de Língua, integrantes desses projetos. Desse modo, primeiramente, abordar-se-á a Iniciação à Pesquisa, em seguida, a Extensão Universitária e, por fim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

A importância da pesquisa para a formação docente é ressaltada por vários autores, como Freire (1992a), Nóvoa (1992), André (2005, 2012), entre outros. Nessa subseção será abordada a relação de projetos de Iniciação à pesquisa com a formação de professores de acordo com os autores supracitados.

Conforme Gressler (2003) a pesquisa está presente em todas as áreas de conhecimento humano e a universidade é o local próprio para essa atividade acontecer, visto que tem como objetivos finais a pesquisa e a reflexão. A autora afirma que “muitos educadores acreditam que a habilidade de pensar criticamente pode ser desenvolvida e que a participação em pesquisa poderá também proporcionar liberdade intelectual e pensamento independente.” (GRESSLER, 2003, p. 23), assim, é a partir da pesquisa que o graduando conseguirá desenvolver seu pensamento autônomo e crítico diante de situações problemas da realidade do mesmo.

Freire (1992a, p. 192) alega que “toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência.”. Nesse sentido o professor deve ser um investigador reflexivo sobre suas próprias práticas. Logo, esse exercício deve ser feito antes de praticar uma ação, durante o processo e nos resultados alcançados com a mesma, o que, de certa forma, culmina numa pesquisa, tanto da investigação de suas práticas, como a fim de se atualizar de novas metodologias, conteúdos e abordagens.

Por outro lado, André (2005, p. 60) alerta que

Esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Nota-se que almejar um professor pesquisador e reflexivo sobre suas práticas, sem o mesmo ter uma formação adequada para tal, é acreditar em uma utopia. Consoante Nóvoa (1992, p. 16), sobre a formação do professor, “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas.”. Dessa forma, os processos de investigação, que podem ser considerados como os de pesquisa, devem acontecer durante a formação do professor, começando assim, com os graduandos de licenciaturas.

Com base nisso, é perceptível que projetos que promovam a pesquisa auxiliam na formação desse professor com “uma postura investigativa, que, ao conhecer a realidade, possa agir de forma consciente e crítica para transformá-la e se transformar” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 49). E nesse sentido, a pesquisa promove sua ação, sua transformação e sua contribuição.

A pesquisa, como citado no item 2.1 desse referencial, é um dos pilares da Universidade Comunitária, dessa forma, possuindo um grande papel de importância para tal, do mesmo modo, para o professor de Língua Portuguesa ela é indispensável. Embora a mesma seja muito valorizada no currículo do Curso de Letras, ter projetos que são especificamente focados para o desenvolvimento da pesquisa é possibilitar mais oportunidades para licenciandos se tornarem professores críticos, reflexivos, investigativos e autônomos, pois o professor que não faz pesquisa dificilmente ele ensinará seu aluno a pesquisar, o que, de certo modo, acarreta na reprodução pela reprodução. Por outro lado, a superação de uma prática reprodutivista passa pelos caminhos da pesquisa.

Nessa subseção será abordado tanto o significado da extensão universitária, como seus benefícios e a articulação que existe entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa conceitualização será embasado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012) e em autores como Freire (1992b) e Castro (2014).

Durante o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2012, p. 15) foi definido um conceito de extensão o qual admite que

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural,

científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.

De acordo com essa concepção, percebe-se que, além de a extensão universitária proporcionar a ação extensionista, ela envolve a pesquisa e o ensino, os outros dois pilares da universidade comunitária. Sendo assim, o acadêmico não só terá o conhecimento da experiência, mas com esse unirá o conhecimento científico da pesquisa e a didática do ensino. Relacionando esses dois últimos saberes com o saber da experiência é possível perceber que essa experiência será mais elaborada, vantajosa e formativa. Nóvoa (1992, p. 13), sobre a formação do professor e a experiência, declara que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nessa perspectiva, essa reflexividade crítica se dará embasado no conhecimento científico, apoiado no ensino e em contato direto com a realidade, dessa forma o extensionista refletirá tanto sobre sua pessoa, como sobre suas práticas pedagógicas e, contrapondo, então, com o conhecimento científico. Também, a partir da colocação de Nóvoa (1992, p. 13), é possível discorrer sobre a importância do equilíbrio da teoria com a prática, porém para alcançá-lo é necessário ter oportunidades para o licenciando entrar em contato com a experiência, oportunidades essas que não são suficientes durante a sua graduação (CASTRO, 2014). Desse modo, uma forma para que o acadêmico consiga alcançar o saber da experiência é a partir da extensão.

A palavra “extensão” para Freire (1992b) significa estender algo a alguém, porém, nesse ato é construído uma relação de hierarquização, nessa relação o extensionista, detentor de saber, estende seu conhecimento ao participante, como se o mesmo não possuísse conhecimento algum relevante. Nesse caso, segundo o autor, quando acontece um projeto de extensão o que se faz é a comunicação, assim, acontecendo uma troca de saberes entre extensionista e participante e, a partir de então, construindo um novo conhecimento.

As atividades de extensão dialógica “vem incorporando a reflexão sobre o seu fazer e caminhando para uma sistematização e difusão do conhecimento produzido.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

Conhecimento este, fruto do encontro entre alunos, comunidade e professores.” (CASTRO, 2004, p. 08). Nessas atividades, além de o licenciando entrar em contato com a comunidade externa, ele tem o auxílio de seus professores do ensino superior, sendo orientado e guiado na construção do conhecimento em conjunto e na articulação entre teoria e prática.

Castro (2004, p. 12) ressalta que extensão universitária é uma prática essencial para os acadêmicos, isso porque ela

se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

Para o futuro professor, a inserção nesses projetos é fundamental, visto que o mesmo lidará com as necessidades de uma comunidade e, a partir delas, tentará apresentar soluções e construir uma transformação social em conjunto com a população. Nesse aspecto, é difícil desassociar a extensão do ensino e da pesquisa, uma vez que, para atuar é necessário pesquisar e trabalhar com o ensino.

A formação do professor de Língua Portuguesa não depende só de sua graduação, mas de sua formação como um todo, seja ela pessoal, científica ou experiencial. Entrar em contato com projetos que promovam o ensino, a pesquisa e a extensão é estar em uma constante mudança para alcançar a ser um professor investigador, reflexivo e ativo na transformação social.

Um dos programas que consegue articular de modo efetivo a pesquisa, o ensino e a extensão é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, conhecido como PIBID, sendo assim, é de suma importância abordá-lo. O mesmo foi institucionalizado devido ao decreto da Portaria Normativa do Ministério de Educação - MEC – nº 38, em 12 de dezembro de 2007, o qual define

Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. (BRASIL, 2007, s/p.)

Assim, o PIBID foi criado para potencializar a formação do futuro professor, aproximando-o, desde sua graduação, a seu futuro local de trabalho. Além de promover melhoramentos na qualidade da educação básica e no ensino superior.

De acordo com Ambrosetti, et al. (2013), existe uma grande lacuna entre o ensino superior com o ensino básico público, dessa forma, o PIBID funciona como uma estratégia de aproximação entre a educação básica e o ensino superior. Desse jeito, o bolsista do programa é inserido na escola pública, desenvolvendo projetos que promovam o ensino-aprendizagem dos educandos, com o auxílio de um professor supervisor formado e atuante na educação básica.

Esse programa tem como um de seus objetivos incentivar os acadêmicos de licenciatura a “se tornarem melhores professores e a comprometerem-se com a própria formação profissional e com a melhoria do ensino na escola básica.” (TANCREDI, 2013, p. 14). Desse modo, não só acontece essa inserção, como também, uma interação de comprometimento, tanto por parte do bolsista sobre sua própria formação e sobre o ensino básico, como por parte de todos os envolvidos no programa, desde os professores universitários e de educação básica às escolas participantes, na formação do futuro professor.

Segundo Tancredi (2013), além de valorizar a aprendizagem docente, é durante os projetos desenvolvidos nas escolas que há um espaço para as tentativas e erros com a supervisão dos professores da escola básica e da universidade e da própria instituição, assim, adquirindo o conhecimento experiencial. Os licenciandos aprendem a ensinar e a aprender, o que são, conforme a autora, muitos distintos: “a primeira envolvendo os conteúdos específicos de uma disciplina e a segunda indo mais além, pela assunção de responsabilidades com a escola, os alunos, a profissão em si e a formação ao longo da vida” (TANCREDI, 2013, p. 29).

Sobre o PIBID, Ambrosetti, et al. (2013, p. 159) afirma que “a análise desta experiência é necessária e oportuna pela sua amplitude e pelo potencial de transformação das

práticas de formação nas licenciaturas que ela pode suscitar.”. Essas práticas inicialmente perpassam a pesquisa, logo a extensão e culminam no ensino.

Isto posto, esse estudo, como já diz sua proposta, analisa as contribuições desse programa para o futuro professor de Língua Portuguesa, contribuindo não só para a formação de professores, mas também, para a divulgação de projetos como esse que incentivam e valorizam a prática docente.

3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa teve como sujeitos os docentes do Curso de Letras de uma Universidade Comunitária. O curso de Letras possui atualmente 12 professores. Desse conjunto foram selecionados aleatoriamente 10 dos professores do curso, porém apenas 09 retornaram o contato, o qual primeiramente aconteceu por e-mail e, em seguida, foi marcado um encontro pessoalmente para a realização da entrevista.

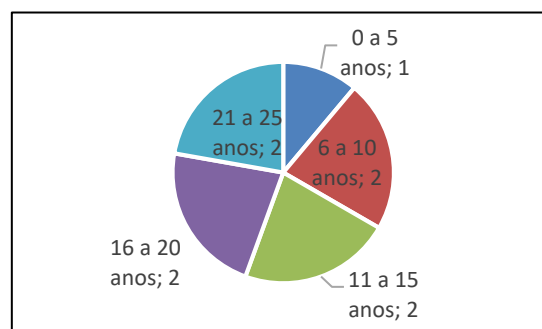
Esse estudo se deu por meio de uma entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e posteriormente transcrita, gerando um arquivo de 19 páginas, no período de 04 de agosto a 15 de setembro de 2017. Para a análise e exposição dessa entrevista os professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e foram nomeados nesse estudo como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, a fim de preservar suas identidades. Ambos, o arquivo e os termos, estão sob o domínio da autora.

Essa entrevista definiu o perfil do professor investigado bem como suas concepções acerca da formação do professor de Língua Portuguesa, da pesquisa e da extensão. A análise que foi realizada se deu de modo qualitativo. A partir da leitura dos dados brutos foram estabelecidos blocos de análise a saber: Os sujeitos da pesquisa; A formação de professores: incentivos, diferenciais e ganhos; Pesquisa, extensão e a formação dos professores; Pibid como um elo da pesquisa e da extensão.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesse bloco de análise pretende-se apresentar alguns dados que possibilite compreender quem são os sujeitos da pesquisa. Entende-se que para se dar a voz aos sujeitos é necessário descrever o seu perfil.

Gráfico 1: Experiência profissional como professor do curso de Letras de uma universidade comunitária.



Fonte: Dados da pesquisa - 2017

A experiência de trabalho em uma universidade comunitária pode influenciar diretamente na concepção do ensino, da pesquisa e da extensão por parte dos professores, isso porque esses são os três pilares da universidade comunitária e é a partir deles que a construção de conhecimento acontecerá. Observa-se que existe uma diversidade nesse quesito, visto que os docentes possuem desde um ano a 25 anos de experiência profissional. Assim, percebe-se que essa diversidade em um trabalho coletivo pode auxiliar a alcançar uma atividade mais colaborativa, de trocas de experiências.

Abaixo segue o próximo gráfico sobre a participação dos docentes em projetos:

Gráfico 2: Número de docentes inseridos em projetos



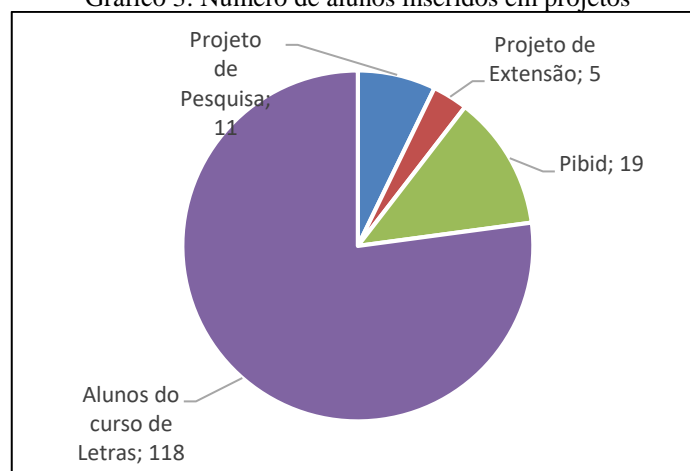
Fonte: Dados da pesquisa – 2017

Pode-se afirmar que a participação de projetos de pesquisa, de extensão e de Pibid é de suma importância para a formação do formador do professor de Língua Portuguesa, pois o mesmo terá maior contato com a realidade educacional e a comunidade científica, assim, tendo mais possibilidades de refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas. Nesse aspecto é interessante ressaltar que dos 9 professores entrevistados 7 participam de algum ou mais de um projeto. Nota-se que a maioria dos professores estão inseridos no Pibid e em Projetos de Pesquisa, seguidos dos projetos de extensão.

A partir da entrevista foi possível identificar que a maioria dos professores do Curso de Letras são formados em Letras e apenas um professor tem sua formação em Pedagogia e possui apenas especialização, assim, percebe-se que dos 9 entrevistados 8 possuem Mestrado e 6 Doutorado. Os mesmos concentram-se nas áreas de Ciências da Linguagem, Linguística, Literatura, Teoria Literária e Educação. Com base nisso, pode-se ressaltar que o Curso de Letras em questão tem um grupo de professores muito especializado e com uma formação ampla e capacitada para exercer a função de formadores.

Um outro comparativo que cabe aqui explicitar é a relação do número de alunos inseridos em projetos relacionados a pesquisa, a extensão ou ao Pibid. Embora esses dados fogem da definição dos sujeitos entrevistados, eles são importantes para a compreensão da participação ativa dos acadêmicos, os quais estão sendo formados para serem professores.

Gráfico 3: Número de alunos inseridos em projetos



Fonte: Dados da pesquisa - 2017

De acordo com o próprio Curso de Letras, o mesmo possui 118 acadêmicos, desses percebe-se que a maioria dos alunos estão vinculados ao Pibid e a Projetos de Pesquisa, seguidos de Projetos de Extensão. É importante ressaltar que os alunos podem participar concomitantemente de mais de um projeto.

Tendo estabelecido um perfil para os sujeitos entrevistados, apresenta-se o segundo bloco de análise.

3.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INCENTIVOS, DIFERENCIAIS E GANHOS.

Nesse bloco de análise pretende-se discutir os incentivos, os diferenciais e os ganhos oportunizados pela participação em atividades de pesquisa e extensão em uma universidade comunitária.

Durante a entrevista foi questionado aos professores se os mesmos incentivavam e como incentivavam os acadêmicos a participarem de projetos de pesquisa, de extensão ou do Pibid. A maioria respondeu afirmativamente sobre essa realização dos incentivos, mencionando que agia por meio de convites para os projetos de pesquisa e por divulgação de editais relacionados a extensão, como é perceptível na fala do sujeito P3:

Eu como professor e como pesquisador, eu acabo procurando acadêmicos que venham fazer pesquisa comigo, então, nessa procura eu acabo incentivando. [...] Em relação à extensão universitária, eu penso que o meu incentivo, como eu não estou trabalhando tanto com extensão, esse incentivo fica no âmbito, assim, do eco, da repetição, é óbvio que eu não falo nada contra, mas também não faça uma força tão grande.

Nota-se que uma das justificativas que o entrevistado realça por incentivar muito mais a pesquisa do que a extensão é porque o mesmo está vinculado somente a projetos de pesquisa. Dessa forma, torna-se compreensível relacionar a quantidade de professores que participam de projetos de pesquisa e de extensão com a quantidade de acadêmicos que também participam desses projetos. O incentivo é o primeiro passo para o acadêmico entrar em um projeto, seja ele qual for. Logo, é provável que tendo mais professores em pesquisa, concomitantemente haverá mais acadêmicos em pesquisa.

A prática da pesquisa para o professor é fundamental, Freire (1992a) defende que não existe docência sem pesquisa, assim, uma forma de incentivar os próprios acadêmicos a pesquisar é pesquisando. De tal modo esse fato também é aplicável a extensão, isso é, para haver uma maior participação dos acadêmicos nos projetos de extensão, os professores deveriam ser os primeiros a participarem desses projetos.

Outro ponto interessante e surpreendente que a pesquisa se deparou foi com o desconforto criado ao Sujeito P6, pois o mesmo relata que:

Eu quero te dizer que eu já fui mais, já fui mais incentivadora desse processo, acho até que teria que voltar de novo isso, porque no fim você naturaliza um pouco o processo, como você está fazendo pesquisa, está fazendo extensão, orientando, você naturaliza o processo e esquece que tem muita gente que está sentado lá nos bancos da universidade, e que se você fizesse um convite ele iria para a pesquisa. Acho que essa pergunta que você me faz é uma pergunta que me desacomoda um pouco e me provoca pensar que eu deveria estimular mais, mas eu já fiz esse papel muito de estimular, acho importante, acho fundamental, acho que se tivesse opção para todo mundo, espaço para todos os alunos fazer seria bom, entendendo que nem todos têm um perfil também, não é isso que deseja, mas eu acho que é uma pena.

A partir disso é possível compreender a relevância dessa pesquisa, pois a mesma possibilitou uma reflexão de prática pedagógica por parte do professor participante, a qual de acordo com Tardif (2000) é essencial para os formadores dos futuros professores. A falta de reflexão, de acordo com o autor, propicia o reprodutivismo, o qual reproduz práticas pedagógicas sem relevância para o professor em formação.

Como visto no referencial dessa pesquisa, muitos autores como Pesce e André (2012), Castro (2004) e Tancredi (2013) já mencionaram a importância e a diferenciação da formação dos professores que estão vinculados a projetos de pesquisa, de extensão ou de Pibid. Desse modo, foi questionado aos sujeitos se existe uma distinção entre os acadêmicos inseridos em projetos daqueles que não estão. Todos os docentes entrevistados afirmaram que existe, sim, esses diferenciais e que eles são muito perceptíveis e positivos, de modo a considerar que:

Os alunos envolvidos com extensão, pesquisa e Pibid, eles têm uma participação inclusive em sala de aula com maior qualidade, a maior clareza acerca de seu processo formativo quando você está envolvido em outros espaços de formação também, é isso que estou tentando dizer, extensão, pesquisa e Pibid são espaços, são

lugares de processos formativos, então, os alunos têm uma clareza muito maior do que está acontecendo do ponto de vista da formação que está sendo feita. Desse ponto de vista, as intervenções deles, tanto na graduação quanto em outros espaços são intervenções de maior qualidade porque eles se formam mais integralmente. (P5)

Além de constatarem que esses alunos têm um processo de formação mais clara e integrada a outros espaços educacionais, a própria autonomia é também ressaltada pelo sujeito P6, o qual defende que esse acadêmico “consegue construir um conhecimento que não é mediado só pelo professor, mas é mediado por muitos outros sistemas simbólicos onde ele está inserido, isso faz dele um sujeito diferente, muito mais autônomo, muito mais preparado para enfrentar a escola.”.

Percebe-se, então, que as contribuições relatadas aqui também estão de acordo com as já mencionadas por Pesce e André (2012, p. 49), as quais afirmam que a participação desses projetos “pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória.” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 49). Essa autonomia o auxiliará tanto na sala de aula quanto para sua própria formação, sua formação pessoal, como reforça Nóvoa (1992), o mesmo dá ênfase a essa formação, alegando que é necessário certo investimento, pois é a partir dela que o professor desenvolverá sua profissão.

Outros aspectos, também relatados pelos docentes, seriam sobre a melhora na escrita, leitura e interpretação textual, como é mencionado pelo sujeito P2 “São alunos que são mais atentos, mais ágeis para a compreensão das coisas, são alunos que produzem textos, que escrevem, que pensam mais profundamente”. Observa-se que esses projetos auxiliam tanto na produção acadêmica, como na formação pessoal e profissional, além de propiciar novas experiências pedagógicas, as quais poderão influenciar na sua futura prática docente.

A participação desses projetos depende não só dos professores incentivadores e dos acadêmicos interessados, ela depende também de uma estrutura necessária para isso. Conforme André (2005) não basta apenas almejar professores pesquisadores, tem de haver um investimento nas condições básicas para poder realizar a pesquisa ainda na graduação. Sendo assim, a universidade comunitária tendo a pesquisa, a extensão e o ensino como seus três pilares básicos, já possibilita a esse futuro professor alguma base estrutural, isso porque é a

partir desses três pilares que a universidade funciona. Com base nisso, foi questionado aos docentes sobre os ganhos dessa universidade para o acadêmico que tem a oportunidade de se graduar nela.

Nessa questão é possível elencar alguns desses ganhos de acordo com os sujeitos. O que foi abordado por todos é a questão formativa, os sujeitos relataram que estudar em uma universidade comunitária é ter uma formação mais humanística e cidadã, isso pelo envolvimento que a universidade tem com a comunidade. O mesmo é explicado por Bittar (2001), a qual na própria definição de universidade comunitária acentua a função social que a mesma possui. O sujeito P6 destaca que

Então, se o aluno entende isso, que a formação dele nasce desse espírito comunitário, isso teria que se refletir nas ações dele comunitária, no profissional que ele vai ser nesse espírito comunitário, eu não estou dizendo que ele vai fazer isso, mas se ele tem consciência de que o movimento dele pode ser um movimento superador da realidade, porque estudou numa universidade comunitária e ele tem esse espírito de entrega de cooperação.

A partir dessa fala é interessante abordar que a universidade comunitária possibilita essa reflexão pessoal ao acadêmico, porém depende dele realizar essa ação reflexiva e com base nela exercer seu papel profissional. Outro ganho citado pelos sujeitos P2 e P3, é o deslocamento, como relata P3 “no nosso caso de Criciúma, como a gente não tem universidade pública aqui, o ganho seria, assim, tu não precisa ir para Florianópolis ou Porto Alegre”. Esse é um aspecto interessante de observar, porque quando existe um deslocamento físico, também há um cultural e um histórico, os quais podem influenciar diretamente na aprendizagem e na comunicabilidade dos estudantes.

Por último, foi citado o ganho da questão financeira para o graduando, de acordo com o sujeito P7 os ganhos se dão em “Primeiro o custo, o custo é bem mais em conta do que seria se fosse uma rede meramente privada.”. Esse fato financeiro ocorre porque a universidade comunitária não visa lucros, dessa forma, investindo nela mesma e na comunidade ao redor, todo o dinheiro arrecadado (BITTAR, 2001). Sabendo disso, tanto as mensalidades quanto as demais taxas são barateadas, acarretando uma maior economia financeira ao acadêmico.

Tendo discorrido sobre os incentivos dos professores, das diferenciações dos acadêmicos inseridos em projetos e sobre os ganhos de estar presente em uma universidade comunitária, segue o terceiro bloco de análise.

3.3 PESQUISA, EXTENSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesse bloco será analisado as concepções dos sujeitos sobre o que é projetos de pesquisa e projetos de extensão e suas respectivas contribuições e, também, como se dá o processo de formação dos professores.

Os sujeitos entrevistados mantiveram um ponto em comum na concepção de projetos de pesquisa, considerando, então, que a:

pesquisa seria o processo de construção de um conhecimento novo a partir da investigação de determinado problema, pode ser problema social, construído abstratamente a relação de determinados conceitos, mas que a resolução desse problema por meio de investigação, vai construir uma síntese que é um conhecimento novo (P3).

Contemplando essa perspectiva, alguns sujeitos destacaram que esses projetos, mesmo seguindo o propósito da cientificidade e dos resultados, eles “devem trabalhar a favor da comunidade externa, pensando e propondo reflexões acerca das necessidades sentidas pela sociedade” (P9). Percebe-se, então, que a pesquisa também caminha em conjunto com a comunidade, tentando encontrar resposta ou até mesmo questionando seus problemas sociais.

O exercício da pesquisa pode proporcionar muitos benefícios, nesse caso, para os futuros professores “a pesquisa pode ser entendida como um instrumento que poderá ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional e na construção de uma autonomia emancipatória.” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 49). Essa autonomia influenciará diretamente em suas práticas pedagógicas e na sua contínua formação.

Um dos sujeitos evidencia que:

Eu acho que a primeira contribuição é no aspecto formativo, é o modo como você vê o objeto de investigação. Quando você trabalha só na dimensão do ensino, a dimensão do ensino ela carece dessas perguntas que a pesquisa costuma fazer, porque a pesquisa ela não toma as questões como verdades, “ah isso é verdadeiro ou

falso”, ela quer saber mais, você sempre tem perguntas, toda pergunta pode ser um bom projeto de pesquisa e isso acaba trazendo para um profissional que é professor essa dimensão pedagógica investigativa, que é característica de quem é pesquisador, de se não contentar com aquilo que está posto, sempre tem alguma coisa pressuposta, o que está atrás do posto que eu preciso entender melhor. Essa dimensão investigativa da pesquisa com a formação pedagógica pode dizer muito sobre as práticas do professor, então, eu acredito que a pesquisa ela é uma dimensão importante da formação, da nossa formação (P6).

Essa perspectiva dialoga diretamente com Pesce e André (2012), de modo que ambos consideram que a pesquisa, ou que projetos de pesquisa, formam professores autônomos o suficiente para transformar sua realidade escolar e expandir esse caráter investigativo para dentro da sala de aula.

Durante a entrevista também foi questionado aos sujeitos sobre suas concepções sobre projetos de extensão, houve muitas divergências, um sujeito em específico relatou a dificuldade de definir extensão universitária:

Já extensão universitária é uma coisa que de certa forma existe institucionalizado a menos tempo e é uma coisa que as pessoas não entendem muito bem direito assim o que que é, a gente consegue definir muito bem o que é ensino e pesquisa, não define tão bem extensão. (P3)

Devido a essa dificuldade, os sujeitos P3, P7 e P8 agregaram um valor assistencialista para os projetos de extensão. Percebe-se na fala do sujeito P8 “Projetos de extensão são projetos que trazem a ideia de ‘estender’ o conhecimento para além da universidade levando-os para a comunidade. A partir da extensão podem ser promovidas ações que beneficiem essa comunidade”, que a extensão é o ato de estender o conhecimento do acadêmico até a comunidade. Concordando com essa concepção tem-se as falas do sujeito P3 “Então a extensão é a universidade indo para a sociedade, fazendo alguma coisa lá para a sociedade”, e do sujeito P7 “então a universidade vai estar organizando esses projetos para estar auxiliando essa comunidade na superação dessas demandas”.

Em contrapartida Freire (1992b, p. 36) afirma que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”. Assim, considerar a extensão como uma ação

assistencialista é criar uma relação de hierarquização, na qual existe o detentor do conhecimento e aquele que é julgado como ouvinte, sem conhecimento algum.

Os outros sujeitos que não foram citados acima estão em concordância com Freire (1992b), isso pode ser observado na posição do sujeito P5:

Bom, o Projeto de Extensão, no meu ponto de vista, tem que ver, logicamente, com o diálogo orgânico entre universidade e sociedade, então, a preocupação que eu manifestaria já nessa pergunta é a confusão que há em muitos casos de se tomar extensão como assistencialismo, então, eu vejo a extensão como qualquer atividade que aproxime, de novo de maneira orgânica, comunidade de extensão, é isso que eu estou chamando de organicidade, uma aproximação que seja, em primeiro lugar, sistemática, ou seja, que não seja simplesmente intervenções esporádicas, que haja continuidade, e que não signifique uma ida da universidade simplesmente a comunidade e comunicar a comunidade verdades acadêmicas, essa é uma noção que eu acho que é muito importante desconstruir do ponto de vista da extensão. Eu diria, inclusive, que a universidade quando ela tem um funcionamento verdadeiro, a extensão ela se confunde com tudo aquilo que a universidade faz no seu cotidiano, não haveria essa separação. Se o funcionamento da universidade é verdadeiro a extensão ela está presente em todas as atividades de ensino e pesquisa também.

Nesse aspecto a extensão funciona como um diálogo que proporciona a construção de um conhecimento, o qual é tão importante para o acadêmico extensionista quanto para o cidadão participante do projeto. Sobre as contribuições que a extensão proporciona, o sujeito P1 deixa claro que:

A extensão para mim é extremamente importante para ter o contato com a comunidade externa, para melhorar a questão da cidadania, para melhorar questões éticas, então eu vejo, assim, que tanto o professor quanto o aluno que se envolvem com a extensão são pessoas que vão ter um crescimento moral muito grande.

Além dessa formação mais cidadã que reforça a ética e a moral, o sujeito P5 complementa que "a formação desse acadêmico que se envolve com a extensão, certamente é uma formação mais integral e que vai fazer com que o acadêmico, inclusive, reavalie, de modo mais crítico, a sua inserção na sala de aula e sua atividade de pesquisa também.". Com base nisso, nota-se que a extensão também tem seu lado reflexivo crítico e o científico.

Tardif (2000) aborda que o docente deve refletir constantemente sobre suas práticas pedagógicas, a partir disso, se o futuro professor já tiver esse contato com a extensão a qual propicia essa ação reflexiva sobre sua própria inserção na sala de aula enquanto

acadêmico, ele estará muito mais preparado e terá uma maior clareza acerca de sua função profissional.

Tendo questionado sobre a pesquisa e a extensão, a concepção do processo de formação do professor é essencial. Partindo disso, os sujeitos P1, P4, P7 e P8 entendem que esse processo se dá de duas formas: a primeira sendo o estudo da teoria, assim, obtendo o conhecimento técnico, já a segunda sendo o estudo e a experiência da prática, formando o conhecimento didático. Observa-se em “O processo de formação do professor se dá por dois caminhos, que é a aquisição de conhecimento teórico, conteúdo, conhecimento teórico acerca da sua área, e, por aquisição de procedimentos didáticos” (P4).

Já outros sujeitos entendem que esse processo formativo se dá de forma continuada:

O processo de formação do professor não começa na graduação e não termina no doutorado, ele começa antes e continua depois. [...] o professor não é um ser separado do mundo, a gente também traz pra sala de aula, pras nossas ações, muito daquilo que a gente acredita como ser humano. Uma coisa que eu acredito muito é na formação continuada, então, exemplo próprio, eu não estou pronto, acabado como professor, a gente a cada dia aprende coisa nova, a cada dia vai tentando melhorar, olhando para frente positivamente e pró ativamente, no sentido de buscar a formação continuada, aperfeiçoamento, seja por meio de uma outra titulação, seja por uma formação continuada mais informal, que é aquela formação cultural, a própria leitura (P3).

Essa perspectiva condiz com a de Nóvoa (1992), o qual defende que existe uma formação pessoal do professor, além daquela de conteúdos e metodologias. Essa formação pessoal é uma constituição de tudo o que o docente já viveu e tudo que ele viverá, ou seja, suas concepções de mundo estarão presentes na sala de aula tanto quanto a teoria estudada na universidade. A partir disso, a formação continuada, como mencionada pelo sujeito P3 e reforçada pelo sujeito P2, se dá de diversas formas, como a “leitura de livros, o trabalho de pesquisa é muito interessante para a formação, a participação em eventos, palestras ou cursos, quando é possível fazer um curso de aprimoramento, o exercício da escrita” (P2). Assim, A formação acontece em diversos espaços, permeados, muitas vezes, pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão.

Durante o período de formação na universidade,

De modo geral, a gente atribui ao processo de formação do professor um diálogo com esses três âmbitos, que também são âmbitos formativos, da pesquisa, do ensino e da extensão. Por vezes, esse processo formativo fica restrito ao espaço da sala de aula, o que muitas vezes gera algumas distorções que são reproduzidas inclusive na própria prática docente. Agora, quando em diálogo também com a pesquisa e a extensão, me parece que essa formação se torna um pouco mais integral e que o docente, portanto, passa ter uma outra visão da mecânica da sala de aula, então, abre a sala de aula um pouco mais para outros espaços que não estão num primeiro momento a princípio relacionados com a sala de aula, mas que são, ao meu ver, componentes indispensáveis dela (P5).

Nota-se que esses três pilares da universidade comunitária, a pesquisa, o ensino e a extensão, nada mais são que componentes formativos. Esses componentes estão presentes na grade curricular dos cursos de graduação, mas, de forma mais solidificada, nos projetos de pesquisa, de extensão e de ensino, até mesmo naqueles que envolvem os três concomitantemente.

3.4 O ELO ENTRE A PESQUISA, O ENSINO E A EXTENSÃO: PIBID

Nesse bloco será analisado as concepções dos sujeitos sobre o que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, e suas principais contribuições para os acadêmicos bolsistas.

Todos sujeitos demonstraram conhecimento sobre o programa, isso é, relataram que ele insere os licenciandos bolsistas dentro do universo escolar, que é um universo de aprendizagem do ser professor, em todos os âmbitos, desde o funcionamento da escola, a relação professor-aluno, a metodologias, a conteúdos, as relações pessoais entre coordenação pedagógica e professores, entre outros fatores que compõe esse cenário educacional. Um sujeito em especial afirma que:

Eu acho que existe formação de professores antes e depois do Pibid, para mim está muito claro isso, justamente porque ele une nessa prática de iniciação à docência a dimensão da pesquisa e da extensão, porque ela vai até a escola, observa a realidade, dialoga com os professores da área dessa realidade e estuda essa realidade para poder fazer a intervenção, então, ela tem uma dimensão investigativa, de pesquisa diagnóstica e tem uma dimensão de intervenção na realidade (P6).

A partir dessa perspectiva é possível reconhecer que o Pibid envolve tanto a pesquisa como a extensão. A primeira no sentido de observar a realidade, investigar, analisar

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 6, nº2, maio/agosto 2022.– Curso de Pedagogia– UNESC

e propor uma intervenção, a qual recai na segunda esfera, a extensão, é nesse estágio que os bolsistas dialogarão com os alunos e com isso construirão novos saberes.

Outro sujeito complementa essa ideia, declarando que para o bolsista “Sua leitura de mundo e da educação começa a ser relacionada às leituras feitas na universidade e seu olhar da sala de aula deixa de ser tão distante e passa a ser real” (P9). De acordo com Tancredi (2013), essa união da teoria, tanto vista na graduação, com a prática, vivenciada na escola a partir do Pibid, são os ensinamentos centrais da formação do professor que o programa proporciona.

Conseguir esse equilíbrio da teoria com a prática dentro da formação de professores é alcançar uma pedagogia tão almejada por Nóvoa (2012) que valorize a experiência a partir da reflexão individual, sobre o ser professor e suas práticas pedagógicas, além de contrapor com suas experiências de mundo, e da reflexão crítica da realidade, o que está acontecendo de fato na sala de aula atualmente, com qual aluno, professores e comunidade escolar o bolsista terá de lidar.

Compatibilizando com esses pontos de vista, o sujeito P4 conclui que

Os programas de iniciação à docência vêm para aproximar o aluno licenciado, do seu campo de trabalho no futuro, que é a escola, então a contribuição é muito grande nesse sentido, porque há uma aproximação real, não vai lá dar aulas para um determinado número de alunos, mas ele vai lá para conhecer a escola, conhecer a realidade, aprender a ser professor, então, as atividades que ele faz na iniciação à docência visam a aquisição desse conhecimento, de ele aprender quais são, de fato, como é a prática de um professor na escola e como é que são as escolas, o que precisa saber da escola para ser professor, então eu acho que a iniciação a docência permite isso.

Em suma, a partir de todas essas perspectivas, tantos dos teóricos estudados como os professores entrevistados, os quais estão em contato direto com esses acadêmicos que participam tanto de projetos de pesquisa, de extensão como do Pibid, é possível perceber que em uma formação de professores, tanto de Língua Portuguesa como de outras disciplinas, participar de projetos como esses apresentados é ter a oportunidade de se formar um professor investigativo, experiente, consciente e reflexivo sobre sua função profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo analisou em que medidas há contribuições do Pibid, da Pesquisa e da Extensão para a formação do professor de Língua Portuguesa na perspectiva dos docentes do Curso de Letras de uma universidade comunitária. Para isso foi discorrido sobre a história da formação do professor de Língua Portuguesa e da própria disciplina específica, a formação em uma universidade comunitária, como se estrutura essa universidade e a significância de projetos de iniciação científica, de extensão e do Pibid.

A partir das entrevistas transcritas é possível concluir que existe uma distinção grande entre os acadêmicos que participam desses projetos supracitados dos acadêmicos que não participam dos mesmos. Os primeiros constroem uma formação mais fundamentada em conhecimentos teóricos, investigativos, experienciais, didáticos e principalmente autônomos. A autonomia para o professor é algo necessário, isso porque após a sua graduação ele não terá mais professores que auxiliarão em como o mesmo deve prosseguir, ele estará sozinho e imerso no campo educacional.

É com essa autonomia formativa que esses acadêmicos bolsistas de pesquisa, extensão e Pibid possuem, que os mesmos terão um suporte para saber como agir e porque agir em situações problemas que serão encontradas ao longo de sua carreira profissional. Isso proporciona para a sociedade o sentimento de esperança, pois é formando professores autônomos, investigativos e críticos que a educação pública pode mudar, uma mudança, a qual muito se almeja e que seja principalmente reflexiva e construtiva.

Uma pesquisa como essa oferece para a comunidade um retorno da universidade sobre a formação dos professores, isso é, situa os cidadãos do que está acontecendo e como está acontecendo esses projetos, que por vezes, são divulgados nas mídias sociais. O que os mesmos proporcionam de fato para esses acadêmicos bolsistas que se dedicam em sua formação acadêmica.

Também, possibilita que as universidades, principais centros de formação do professor, tenham o conhecimento das vantagens e valores que esses projetos proporcionam, assim, propiciando um maior incentivo dos mesmos. E, por último, aos acadêmicos, aqueles

que não participam de nenhum desses projetos, que a partir desse estudo possam compreender a amplitude que significa participar da iniciação científica, da extensão e do Pibid.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. **Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 4, n. 1, p.151-174, jan. 2013. Semestral.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2005. Cap. 3. p. 55-69.

BITTAR, Mariluce. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Avaliação**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 33-42, 2001.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **Reunião anual da ANPED**, v. 27, p. 1-16, 2004.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Manaus, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

_____. **Extensão ou Comunicação?.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

GERHARDT, Tatiana Engel et al. Estrutura do Projeto de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 4. p. 65-88.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, [S.I.], v. 14, n. 1, p.98-110, mar. 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** Lisboa, 1992.

_____. Pedagogia Universitária: já estamos no século XXI ou ainda não. In: **Conferência proferida na abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária: Ensino Superior–Inovação e qualidade na docência**. 2012.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p.39-50, jul. 2012. Semestral.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 2. p. 31-42.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **Revista Exitus**, v. 3, n. 1, p. 13-31, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 0, p.05-24, 2000. Quadrimestral.